

A Educação para a Cidadania na Europa





A Educação para a Cidadania na Europa

O presente documento é uma publicação da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice and Policy Support).

ISBN 978-92-9201-324-0

doi:10.2797/21471

Este documento encontra-se também disponível na Internet em:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Texto concluído em maio de 2012.

© Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2012.

É permitida a reprodução parcial do conteúdo desta publicação para fins não comerciais, desde que o excerto seja precedido de uma referência à “Rede Eurydice”, seguida da data de publicação do original.

Os pedidos de autorização para a reprodução integral do documento devem ser dirigidos à EACEA P9 Eurydice and Policy Support.

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura
P9 Eurydice and Policy Support
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelas
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Correio Eletrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sítio Web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EURYDICE
Unidade Portuguesa
Av. 24 de Julho, n.º134
1399-054 Lisboa
Tel.: 213 949 314
Fax: 213 957 610
Correio Eletrónico: eury@dgeec.mec.pt



DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS
DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ISBN 978-972-614-549-3

Novembro de 2012

PREÂMBULO



Os países europeus necessitam que os cidadãos intervenham na vida política e social não só para assegurar o desenvolvimento dos valores democráticos fundamentais, mas também para fomentar a coesão social numa época de crescente diversidade social e cultural.

Para intervirem e participarem mais, têm de estar munidos dos conhecimentos, competências e atitudes adequados. As competências cívicas permitem que os indivíduos participem plenamente na vida cívica, mas eles devem apoiar-se num sólido conhecimento dos valores sociais e das estruturas e dos conceitos políticos, bem como no seu próprio empenho em participar de forma ativa e democrática na sociedade. As competências sociais e cívicas têm estado, por isso, muito presentes na cooperação europeia no domínio da educação, figurando entre as oito competências essenciais para os cidadãos que vivem numa sociedade do conhecimento, identificadas, em 2006, pelo Conselho e pelo Parlamento Europeu⁽¹⁾.

A promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa através da educação escolar constitui igualmente um dos principais objetivos do atual quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, em vigor até 2020 ⁽²⁾. A formulação de estratégias eficazes para o atingir coloca um grande desafio aos decisores políticos e aos profissionais do setor; esta segunda edição do relatório Eurydice “A Educação para a Cidadania na Europa pretende justamente contribuir para esse debate com uma análise comparativa da evolução recentemente registada a nível nacional neste domínio.

O relatório analisa as políticas e estratégias nacionais que nortearam a reforma dos currículos de cidadania, bem como as medidas destinadas a incentivar a “aprendizagem pela prática”, elemento fundamental numa área que exige a aquisição de competências práticas. Fornece informações comparáveis e pormenorizadas sobre os regulamentos, os programas e as iniciativas que permitem aos estudantes adquirirem uma experiência concreta da vida social e política, e analisa os métodos utilizados pelos docentes na avaliação dessa aprendizagem. Examina, igualmente, as alterações introduzidas na formação inicial e na formação contínua dos professores com o intuito de melhorar o seu conhecimento dos currículos de cidadania e as suas competências para o ensino dessa matéria. Por último, o estudo escrutina o papel dos diretores dos estabelecimentos de ensino na conceção e aplicação de abordagens de educação para a cidadania que impliquem o envolvimento de toda a escola.

⁽¹⁾ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO L 394, 30.12.2006.

⁽²⁾ Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (“EF 2020”), JOC 119, 28.5.2009.

Em 2010, todos os Estados-Membros da União Europeia adotaram a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos. Apoio vivamente a aplicação desta Carta e estou certa de que o presente relatório Eurydice, que contém dados valiosos e comparáveis a nível europeu, irá dar um impulso adicional a esse processo. Estou igualmente convicta de que ele contribuirá de forma oportuna para o “Ano Europeu dos Cidadãos – 2013”.



Androulla Vassiliou
Comissária Europeia responsável pela Educação,
Cultura, Multilinguismo e Juventude

ÍNDICE

Preâmbulo	3
Introdução Geral	7
Sumário Executivo	13
Capítulo 1. O Currículo de Educação para a Cidadania: Abordagens, Tempo Letivo e Conteúdo	17
1.1. Abordagens à educação para a cidadania	18
1.2. Tempo letivo recomendado	25
1.3. Conteúdo	28
Resumo	39
Capítulo 2. Participação dos Estudantes e dos Pais na Gestão das Escolas	41
2.1. Regulamentos e recomendações oficiais para incentivar a participação dos estudantes na gestão das escolas	41
2.2. Participação dos estudantes na gestão das escolas: dados do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania de 2009	52
2.3. Participação dos pais na gestão democrática das escolas	54
Resumo	59
Capítulo 3. Cultura de Escola e Participação dos Estudantes na Sociedade	61
3.1. Cultura de escola participativa com vista a uma educação para a cidadania bem sucedida	61
3.2. Medidas para incentivar a participação dos estudantes na comunidade local e na sociedade em geral	63
3.3. Oportunidades dadas aos estudantes para participarem em atividades comunitárias de natureza cívica segundo os dados do ICCS de 2009	70
Resumo	73
Capítulo 4. Avaliação e Monitorização	75
4.1. Avaliação dos estudantes	75
4.2. Avaliação das escolas	81
4.3. Monitorização dos sistemas educativos	87
Resumo	91
Capítulo 5. Formação e Apoio aos Professores e Diretores de Estabelecimentos de Ensino	93
5.1. Formação de professores e medidas de apoio	93
5.2. Responsabilidades, formação e medidas de apoio aos diretores de estabelecimentos de ensino	100
Resumo	103

Conclusões	105
Bibliografia	111
Glossário	113
Índice de Figuras	115
Anexos	117
Agradecimentos	145

INTRODUÇÃO GERAL

A prossecução da equidade e da coesão social constitui uma prioridade política que, nos últimos anos, tem vindo a adquirir crescente importância a nível nacional e europeu. Uma das suas principais exigências é a de que os cidadãos, principalmente os jovens, sejam incentivados a participar ativamente na vida política e social, um aspeto em que a educação assume um papel decisivo.

Vários documentos políticos relevantes, que moldaram a cooperação europeia no domínio da educação ao longo da última década e que continuarão a influenciar a sua evolução até 2020, reconheceram a importância de promover a cidadania ativa, a qual passou a ser, por isso, um dos principais objetivos dos sistemas educativos de toda a Europa ⁽³⁾. O quadro de referência europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida ⁽⁴⁾ propôs, além disso, que os jovens fossem ajudados a desenvolver competências sociais e cívicas, definidas em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes, ao longo do seu percurso escolar. Esta abordagem baseada nas competências implica que se adotem novas formas de organizar o ensino e a aprendizagem em diversas áreas disciplinares, incluindo a da educação para a cidadania. Uma maior atenção às competências práticas, uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem e novos métodos de avaliação apoiados pelo desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e competências dos professores são fundamentais para a aquisição dessas competências essenciais. Em paralelo, o quadro europeu também exige que se proporcionem aos estudantes mais oportunidades de participarem ativamente, por exemplo, em atividades realizadas nas escolas conjuntamente com empresários, grupos de jovens, organizações promotoras de atividades culturais e organizações da sociedade civil (Comissão Europeia, 2009b).

A Comissão Europeia lançou várias iniciativas importantes com o intuito de auxiliar os Estados-Membros a desenvolver abordagens por competências essenciais. Em 2006, foi criado um grupo de peritos para tomar decisões e apresentar pareceres sobre a investigação e o desenvolvimento de indicadores no domínio das competências cívicas e da cidadania ativa no setor da educação. Este grupo de peritos está incumbido, designadamente, de validar o trabalho do Centro de Investigação sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Centre for research on lifelong learning) (CRELL) referente ao desenvolvimento de indicadores compostos relativos às competências cívicas dos jovens europeus. Outro grupo de peritos da UE em matéria de competências essenciais e reformas curriculares trabalha atualmente no domínio da avaliação, dada a grande importância atribuída a esta última para o êxito das abordagens baseadas nas competências a nível escolar. Esse trabalho visa, sobretudo, desenvolver novos métodos de avaliação que afirmem os progressos em áreas-chave da aplicação das competências essenciais: o desenvolvimento de aptidões e a mudança de atitudes.

⁽³⁾ Ver Conselho da UE: *The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Report from the Education Council to the European Council*. 5980/01 (Bruxelas, 14 de fevereiro de 2001) e as Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação ("EF 2020"). JO C 119, 28.5.2009.

⁽⁴⁾ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO L 394, 30.12.2006.

Paralelamente, a Estratégia da UE para a Juventude 2010-2018 declarou que a promoção da cidadania ativa, da inclusão social e da solidariedade de todos os jovens constituía um dos seus principais objetivos ⁽⁵⁾. Esta estratégia inclui várias linhas de ação relacionadas com o desenvolvimento da cidadania nas atividades educativas formais e não formais, nomeadamente, a “participação na sociedade civil e na democracia representativa” e “o voluntariado como veículo de inclusão social e de cidadania”. Em 2011, verificaram-se igualmente dois importantes acontecimentos: a sua designação como Ano Europeu das Atividades de Voluntariado que Promovam uma Cidadania Ativa e a escolha, pela Presidência húngara, da educação para a cidadania ativa como tema de debate pelos ministros da Educação numa reunião informal realizada no mês de março.

Há muito que a Comissão Europeia se empenha em promover a cidadania ativa, tendo adotado dois programas de ação sucessivos com vista à consecução desse objetivo. O atual Programa Europa dos Cidadãos (2007-2013) pretende aproximar os cidadãos da União Europeia e envolvê-los nos debates sobre o futuro da UE. Procura igualmente incentivar a cidadania ativa e promover a compreensão mútua agregando gente de diversas partes da Europa através de reuniões, intercâmbios e debates ⁽⁶⁾. O Ano Europeu dos Cidadãos – 2013 terá igualmente o objetivo de promover a participação ativa dos cidadãos europeus na elaboração das políticas europeias.

Por último, a Comissão Europeia está a colaborar com o Conselho da Europa, promovendo a aplicação da sua Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, adotada por todos os Estados-Membros da UE em maio de 2010. Neste contexto, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa vão organizar, em conjunto, uma conferência sobre o impacto da Carta, que terá lugar em Estrasburgo, em novembro de 2012.

Objetivos e definições

À luz da evolução política acima descrita, o presente relatório da Eurydice procura descrever a forma como as políticas e as medidas relativas à educação para a cidadania têm vindo a evoluir nos países europeus, nos últimos anos, concentrando-se nas seguintes áreas relativas ao seu ensino:

- objetivos, abordagens e organização curriculares;
- participação dos alunos e dos pais na gestão das escolas;
- cultura da escola e participação dos estudantes na sociedade;
- avaliação dos alunos e das escolas e desempenho do sistema educativo; ensino, formação e apoio aos professores e aos diretores de estabelecimentos de ensino.

O presente relatório assenta no quadro conceptual estabelecido no estudo anteriormente produzido sobre o mesmo tema pela Rede Eurydice (Eurydice, 2005) e que, por sua vez, se inspirou parcialmente nas definições propostas no projeto de educação para a cidadania democrática do Conselho da Europa. À semelhança de vários outros trabalhos de investigação neste domínio, o relatório adota uma conceção evoluída de cidadania, reconhecendo que esta ultrapassa largamente a mera relação jurídica entre os indivíduos e o Estado. Uma tal conceção de cidadania, que abarca a participação dos cidadãos na vida política, social e civil da sociedade, baseia-se no respeito por um

⁽⁵⁾ Resolução do Conselho, de 27 de novembro de 2009, sobre um quadro renovado para a cooperação europeia no domínio da juventude (2010-2018), JO C311, 19.12.2009 [pdf]. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:PT:PDF>.

⁽⁶⁾ Para mais informações, ver http://ec.europa.eu/citizenship/index_en.htm.

conjunto de valores comuns próprio das sociedades democráticas e corresponde à definição de “cidadania ativa” (Hoskins e outros, 2006) promovida a nível europeu.

As competências cívicas necessárias para se poder exercer a cidadania de forma ativa, tal como são definidas pelo quadro europeu de competências essenciais, exigem um conhecimento dos conceitos democráticos fundamentais, incluindo a compreensão da sociedade e dos movimentos sociais e políticos, do processo de integração europeia e das estruturas da União Europeia, bem como dos principais desenvolvimentos sociais, passados e contemporâneos. Exigem igualmente espírito crítico e aptidões de comunicação, tal como a capacidade e o desejo de participar construtivamente no domínio público, incluindo no processo de decisão através de eleições. Por último, o sentimento de pertença à sociedade a vários níveis, o respeito pelos valores democráticos e pela diversidade, bem como o apoio ao desenvolvimento sustentável, constituem outros tantos componentes das competências cívicas.

No contexto do presente relatório, a educação para a cidadania refere-se aos aspetos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral. Inclui o conceito mais restrito de “educação cívica”, definido pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (IEA) como o “conhecimento e compreensão das instituições e dos processos formais da vida cívica (como o exercício do direito de voto em eleições)” (IEA 2010a, p. 22).

Âmbito

O presente estudo fornece informações sobre 31 países da Rede Eurydice ⁽⁷⁾, incluindo os Estados-Membros da UE, a Islândia, a Noruega, a Croácia e a Turquia, e tem em conta, sempre que necessário, todas as reformas previstas para os próximos anos. Abrange os ensinos primário e secundário inferior e superior (CITE 1, 2 e 3). O ano de referência é 2010/11.

O estudo só inclui as escolas públicas, exceto no caso da Bélgica, da Irlanda e dos Países Baixos, em que o setor privado subvencionado se encontra igualmente incluído por corresponder à maioria dos alunos matriculados. Além disso, na Irlanda a grande maioria das escolas está juridicamente definida como privada, mas na verdade são inteiramente financiadas pelo Estado e os pais estão isentos do pagamento de propinas. Nos Países Baixos, a igualdade de financiamento e de tratamento entre o ensino privado e o público está consagrada na Constituição.

As informações baseiam-se principalmente nos regulamentos, recomendações ou orientações oficiais emanados das autoridades educativas nacionais ou, no caso da Bélgica, da Espanha e da Alemanha, das principais autoridades educativas do país, no presente documento designadas por autoridades “a nível central”.

Conteúdo

O relatório divide-se em cinco capítulos, relativos a cinco aspetos diferentes da educação para a cidadania nas escolas europeias, e apresenta vários exemplos específicos das políticas e práticas

⁽⁷⁾ A Suíça e a Croácia aderiram à Rede Eurydice no início de 2011, mas só a Croácia participou neste relatório.

nacionais em caracteres mais pequenos, para os destacar do texto principal. Estes exemplos ilustram, em termos práticos, as afirmações de caráter geral formuladas no estudo comparativo ou podem contribuir para o debate com informações específicas de cada país, bem como revelar exceções à tendência considerada predominante em vários deles.

O **Capítulo 1** traça uma panorâmica da situação da educação para a cidadania nos currículos e orientações estabelecidos a nível central, e analisa as abordagens recomendadas para o ensino dessa área disciplinar. Esta pode ser ministrada sob a forma quer de uma disciplina autónoma específica (com diferentes designações de país para país), quer de uma temática integrada noutras disciplinas (como História, Geografia, etc.), ou de uma temática transversal ao currículo a incluir em todas as disciplinas lecionadas. Analisa-se, seguidamente, o tempo letivo recomendado para as disciplinas autónomas consagradas à educação para a cidadania e, depois, os principais objetivos e conteúdos desta matéria, tal como definidos nos documentos orientadores emitidos a nível central. Por último, apresenta informações sobre as opiniões defendidas pelos professores a respeito da educação cívica e para a cidadania, com base nos resultados do Estudo Internacional sobre a Educação Cívica e para a Cidadania de 2009.

O **Capítulo 2** debruça-se sobre as oportunidades proporcionadas aos estudantes e aos pais de participarem na gestão dos estabelecimentos de ensino, uma vez que este aspeto da organização escolar é suscetível de contribuir significativamente para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências de cidadania. Apresenta também uma análise aprofundada dos regulamentos e recomendações oficiais relativos aos mecanismos de participação dos estudantes e dos pais na gestão das escolas, designadamente a sua representação nos conselhos de turma e órgãos de gestão. A influência desses regulamentos e recomendações é aferida com base nos dados do ICCS de 2009 sobre o nível real de participação dos estudantes nas eleições escolares e no processo decisório das escolas. Este capítulo fornece, analogamente, informações sobre as boas práticas existentes em matéria de promoção do envolvimento dos estudantes na gestão da escola e os programas de formação disponíveis para apoiar a participação dos pais.

No **Capítulo 3** prossegue a análise da forma como os estudantes exercem a cidadania ativa e democrática no contexto escolar e fora dele, tomando em consideração se os países encorajam a promoção quer da ação cívica entre os alunos quer dos valores cívicos/democráticos através da sua participação na vida e na cultura da escola. Descreve e explica igualmente os métodos usados por alguns países para incentivar a participação dos estudantes na sociedade, nomeadamente nas comunidades locais. Por último, fornece informações sobre as oportunidades da sua participação em atividades comunitárias de caráter cívico nos diversos países europeus, com base nos dados do ICCS de 2009.

O **Capítulo 4** concentra-se na avaliação do ensino e dos resultados da educação para a cidadania, descrevendo o apoio prestado aos docentes na avaliação dos alunos nesta área, com destaque para os instrumentos que facilitam a avaliação da participação ativa dos estudantes na vida escolar e social. Examina também em que medida o desempenho dos estudantes em educação para a cidadania é tido em conta nas decisões relativas à sua transição para o nível de ensino seguinte e, ainda, se essa matéria é ou não considerada na avaliação escolar. Por último, descreve os processos de monitorização utilizados na última década para avaliar o desempenho dos sistemas educativos nacionais no que se refere à oferta de educação para a cidadania.

O **Capítulo 5** analisa as qualificações e o apoio prestado a dois grupos fundamentais no domínio da educação para a cidadania: os professores e os diretores de estabelecimentos de ensino. Descreve as qualificações necessárias para lecionar a cidadania e apresenta exemplos ilustrativos da grande

variedade de programas de formação contínua relacionados com a educação para a cidadania, atualmente existentes na Europa. Analisa, também, o papel dos diretores de estabelecimentos de ensino e investiga se eles receberam formação específica que os auxilie a promover a educação para a cidadania nas suas escolas.

O anexo descreve os aspetos mais importantes das iniciativas nacionais para incentivar a participação dos estudantes em atividades de cidadania realizadas na sociedade. Complementarmente, o sítio Web da Eurydice inclui informações sobre as principais reformas desta área curricular efetuadas, nos diversos países, desde 2005.

Metodologia

O âmbito do relatório foi definido em colaboração com as Unidades Nacionais da Rede Eurydice e com o grupo de peritos da Comissão Europeia sobre os indicadores de cidadania ativa, no âmbito da DG Educação e Cultura.

O presente relatório baseia-se nas respostas dadas pelas Unidades Nacionais da Rede Eurydice a dois questionários elaborados pela Unidade Eurydice na EACEA. O primeiro analisou a participação dos alunos nos órgãos de gestão das escolas e deu lugar a um documento de trabalho sobre o mesmo tema, entregue aos ministros da Educação durante a Presidência húngara (ver supra). As informações extraídas desse documento de trabalho foram incorporadas no Capítulo 2 do presente relatório. O segundo questionário, que trata dos restantes temas abordados (ver supra), foi elaborado em concertação com a Rede Eurydice.

As informações políticas sustentam-se numa análise secundária dos dados quantitativos relevantes fornecidos pelo Estudo Internacional sobre Educação Cívica e para a Cidadania (International Civic and Citizenship Education Study) (ICCS) de 2009 ⁽⁸⁾, realizado pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (IEA).

A Unidade Eurydice na EACEA é responsável pela elaboração do relatório, que foi devidamente verificado por todas as Unidades Nacionais participantes no estudo ⁽⁹⁾, assumindo, igualmente, a responsabilidade exclusiva pelo Sumário Executivo e pelas Conclusões. Todos os que contribuíram para este documento são mencionados nos agradecimentos publicados no final do mesmo.

⁽⁸⁾ O estudo pode ser consultado no seguinte endereço Web: <http://iccs.acer.edu.au/>.

⁽⁹⁾ O Listenstaine e a Suíça não participaram neste relatório.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Características da educação para a cidadania nos currículos nacionais de todos os países

A educação para a cidadania faz parte dos currículos nacionais de todos os países e a sua oferta nas escolas pode assumir três formas principais: como disciplina autónoma; no âmbito de outra disciplina ou área de aprendizagem; ou assumindo uma dimensão transcurricular. Contudo, é frequente utilizarem-se essas abordagens de forma combinada. Em vinte países ou regiões, a educação para a cidadania é lecionada como disciplina autónoma obrigatória, por vezes desde o ensino primário, mas mais habitualmente no ensino secundário. O período em que é lecionada como disciplina autónoma varia muito de país para país, desde 12 anos em França a um ano na Bulgária e na Turquia.

Os currículos dos países europeus refletem bem a natureza pluridimensional da cidadania, atribuindo objetivos às escolas em termos não só dos conhecimentos teóricos a adquirir pelos estudantes, mas também das competências que devem dominar e das atitudes e dos valores que devem desenvolver, incentivando fortemente a sua participação ativa dentro e fora da escola. Os currículos de cidadania abarcam, em regra, uma grande variedade de temas, entre os quais se encontram os princípios fundamentais das sociedades democráticas e questões sociais contemporâneas, tais como a diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável nas suas dimensões europeia e internacional.

A participação dos estudantes e dos pais na gestão das escolas é amplamente promovida

Os estudantes fazem a sua aprendizagem da cidadania não só na sala de aula, mas também informalmente. Daí que a educação para a cidadania seja mais eficaz se secundada por um ambiente escolar em que os estudantes possam verificar diretamente como atuam os valores e os princípios do processo democrático. Todos os países introduziram alguma forma de regulamentação visando promover a participação dos alunos na gestão da escola, quer como delegados de turma, quer em conselhos de estudantes ou como representantes dos alunos nos órgãos de gestão. Quanto mais elevado é o nível de ensino, mais comuns são as disposições regulamentares que permitem a sua participação na gestão das escolas, mas a cultura e os processos democráticos no meio escolar também são reforçados pelos regulamentos ou recomendações relativos à participação dos pais nessa gestão. Todos os países, à exceção de Chipre, Suécia e Turquia, introduziram medidas nesse sentido, tanto no ensino primário como no secundário.

Complementarmente aos regulamentos e recomendações, cerca de um terço dos países afirma ter lançado programas de formação nacionais para incentivar o envolvimento dos estudantes e dos pais na gestão das escolas e reforçar as suas competências nesse domínio. Além disso, numa pequena maioria dos países, a avaliação externa das escolas já aborda a questão da gestão escolar, examinando, por exemplo, o grau de participação dos estudantes, pais e professores nos vários órgãos decisórios ou consultivos de cada estabelecimento de ensino.

As informações disponíveis não permitem provar a existência de uma relação inequívoca entre os regulamentos formais e as recomendações oficiais sobre a participação dos estudantes, por um lado, e o nível dessa participação nas eleições escolares, medido pelo estudo ICCS de 2009, por outro. Observam-se tanto correlações fortes como mais ténues nos diversos países europeus.

Múltiplos programas e estruturas oferecem experiências práticas de cidadania fora da escola

A prática dos países europeus revela três grandes vias para promover a intervenção dos jovens em atividades de cidadania fora da escola.

Em primeiro lugar, os documentos orientadores, como os currículos nacionais e outras recomendações e disposições regulamentares, que incentivam, em cerca de um terço dos países europeus, a participação dos estudantes na comunidade local e na sociedade em geral.

Em segundo lugar, o apoio dado, na maioria destes países, às instituições educativas para que estas possam oferecer aos seus alunos a oportunidade de aprenderem as competências de cidadania fora da escola, através de vários programas e projetos. Trabalhar com a comunidade local, descobrir e experimentar a participação democrática na sociedade e abordar questões atuais como a defesa do ambiente e a cooperação entre as gerações e os países constituem exemplos de atividades apoiadas por programas públicos nacionais. Por último, as estruturas políticas, maioritariamente ao nível do ensino secundário, que visam proporcionar aos estudantes um fórum de debate onde possam exprimir as suas opiniões sobre questões que os afetam. Em alguns países, essas questões estão estritamente relacionadas com a vida da escola, mas noutros podem referir-se a qualquer assunto que diga diretamente respeito às crianças e aos jovens.

Os dados provenientes do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania de 2009 revelam que, segundo os diretores de estabelecimentos de ensino, os alunos do oitavo ano tiveram mais oportunidades de participar em várias atividades cívicas comunitárias nuns países do que noutros. Estes resultados poderão indicar ser necessário redobrar esforços no desenvolvimento de programas ou projetos a nível nacional, ou no apoio às iniciativas locais, com o intuito de incentivar as atividades extraescolares que reforçam as competências de cidadania.

A avaliação no domínio da cidadania ainda coloca desafios

A avaliação faz parte do ensino e da aprendizagem, sendo necessário conceber ferramentas e instrumentos de avaliação apropriados para assegurar que a educação para a cidadania, à semelhança de outras áreas disciplinares, é adequadamente avaliada. A falta de uma avaliação apropriada dificultou o seu ensino como disciplina autónoma, no entender dos professores noruegueses. As notas obtidas nas disciplinas de cidadania autónomas obrigatórias são normalmente tidas em conta nas decisões relativas à transição dos alunos para o nível de ensino seguinte, ou aquando da atribuição de um diploma de fim de estudos. Observam-se, todavia, algumas exceções a esta tendência geral, sobretudo nos casos em que a transição para o nível seguinte depende exclusivamente de exames finais externos num pequeno número de disciplinas, que não incluam a disciplina autónoma de cidadania. Na verdade, a avaliação do desempenho dos estudantes nessa matéria é normalmente realizada a nível interno e só dois países a incluem sistematicamente nos exames finais realizados externamente.

Quanto às outras competências essenciais identificadas a nível europeu, é evidente que a avaliação das competências sociais e cívicas exige métodos de avaliação que não se limitem a aferir a aquisição de conhecimentos teóricos e abarquem as competências e atitudes. Vale a pena mencionar alguns avanços interessantes neste domínio. Em primeiro lugar, certos países começaram a conceber instrumentos de avaliação para os professores, ou provas normalizadas a nível nacional para os estudantes, que procuram avaliar as competências sociais e cívicas independentemente de

uma determinada disciplina, direcionando-os para os conhecimentos, as competências e as atitudes dos estudantes. Em segundo lugar, cerca de um terço dos países emitiu orientações centrais, ao nível do ensino secundário, para avaliar a participação dos estudantes na vida da escola e na sociedade em geral. Esta avaliação assume diversas formas, incluindo a definição de perfis pessoais dos estudantes, a validação da participação extraescolar através de um certificado final, ou a avaliação do desempenho nas disciplinas de cidadania com base em critérios relacionados com a participação na escola e/ou na comunidade.

Melhorias a introduzir na formação e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores e diretores de escola

Analisando o panorama geral da formação de professores, conclui-se ser necessário envidar mais esforços no reforço das suas competências relativas ao ensino da cidadania. As oportunidades de formação como docente especializado em educação para a cidadania são ainda pouco comuns, só se encontrando disponíveis na Áustria e no Reino Unido (Inglaterra), através da formação contínua ou de programas de formação inicial de professores. As qualificações exigidas para lecionar educação para a cidadania são, sobretudo, generalistas no ensino primário ; no ensino secundário, a área da educação para a cidadania encontra-se, geralmente, integrada nos cursos de formação inicial de professores especializados em história, geografia, filosofia, ética/religião, ciências sociais ou economia. Muito poucos países definiram um conjunto de competências comuns diretamente ligadas à cidadania que deveriam ser adquiridas por todos os professores recém-formados do ensino secundário, muito embora a maioria já tenha conferido um estatuto transcurricular aos elementos desta área disciplinar. Por último, poucos países mencionam ter revisto o conteúdo da formação inicial de professores na sequência de uma reforma dos currículos de cidadania.

Devido à consciência cada vez maior da importância do envolvimento de toda a escola no apoio à educação para a cidadania, alguns países já emitiram recomendações específicas sobre o papel dos diretores de escola neste processo, disponibilizando, por vezes, uma formação específica para esta função no âmbito de programas especiais e/ou através de outras formas de FORMAÇÃO CONTÍNUA.

CAPÍTULO 1. O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: ABORDAGENS, TEMPO LETIVO E CONTEÚDO

O lugar concedido à educação para a cidadania no currículo escolar dos países europeus tende a refletir a importância que os responsáveis políticos pelo setor da educação atribuem a essa área disciplinar. A formulação e o desenvolvimento do currículo de cidadania também podem ser influenciados pelas políticas de educação prevalentes e pela evolução do ensino e da aprendizagem. A Recomendação europeia de 2006 ⁽¹⁰⁾, que incluiu as competências sociais e cívicas nas competências essenciais que cada cidadão deve possuir para participar na construção da sociedade do conhecimento europeia, exerceu uma influência importante nos últimos anos. Segundo um relatório conjunto do Conselho e da Comissão, publicado em 2010, os objetivos, conhecimentos e aptidões associados às competências essenciais estão a tornar-se mais proeminentes e mais explícitos nos currículos dos Estados-Membros. As tendências no sentido de uma maior autonomia, concedendo às escolas maior flexibilidade para decidirem os conteúdos educativos, e a maior importância atribuída às abordagens interdisciplinares (Rey, 2010) podem, além disso, ter afetado o modo como foram organizados os currículos da educação para a cidadania.

Os objetivos e os conteúdos da educação para a cidadania variam, em termos de pormenor, consoante as regiões da Europa, mas o principal objetivo desta área disciplinar consiste, de um modo geral, em assegurar que os jovens se tornam cidadãos ativos capazes de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Considera-se, habitualmente, que a educação para a cidadania inclui quatro aspetos principais: a) a literacia política; b) o espírito crítico e as competências analíticas; c) as atitudes e os valores; e d) a participação ativa. Embora todos os sistemas educativos salientem a importância desta matéria, bem como a da aquisição de competências sociais e cívicas, as formas escolhidas para a ensinar a nível escolar diferem de país para país. O presente capítulo analisa, assim, o estatuto da educação para a cidadania nos currículos oficiais e descreve sucintamente as diversas abordagens utilizadas.

O capítulo divide-se em quatro secções. A primeira analisa as principais abordagens curriculares utilizadas para ministrar a educação para a cidadania nas escolas. Esta matéria, ou elementos da mesma, pode ser ensinada como uma disciplina autónoma, como uma temática integrada noutra disciplina ou área curricular e/ou como temática transversal ao currículo. A segunda secção concentra-se nas recomendações sobre o tempo letivo atribuído à cidadania como disciplina autónoma. Na terceira secção, analisam-se os objetivos estabelecidos, bem como os conhecimentos, a compreensão e as competências especificados pelos países. Finalmente, apresentam-se, na última secção, alguns resultados do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania de 2009.

As informações baseiam-se nos currículos definidos a nível nacional ou central. O termo “currículos” foi interpretado em sentido lato, para referir quaisquer documentos orientadores que contenham programas de estudos ou um dos seguintes elementos: conteúdos de aprendizagem, objetivos da aprendizagem, metas de desempenho, orientações relativas à avaliação dos alunos ou aos programas de ensino. Os decretos especificamente adotados em alguns países foram igualmente tidos em conta. No anexo está disponível uma lista de todos estes documentos, organizada por país.

⁽¹⁰⁾ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (dezembro de 2006). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:PT:PDF>

Num dado país, podem encontrar-se simultaneamente em vigor vários tipos de documentos orientadores com disposições relativas à educação para a cidadania, que impõem às escolas diferentes níveis de obrigações. Podem, por exemplo, conter conselhos, recomendações ou regulamentos, mas, seja qual for o seu grau de obrigatoriedade, todos definem o quadro em que as escolas devem basear o desenvolvimento de métodos de ensino próprios para responder às necessidades dos seus alunos (EACEA/Eurydice 2011, p. 41).

1.1. Abordagens à educação para a cidadania

A presente secção ocupa-se principalmente da oferta obrigatória de educação para a cidadania, fornecendo-se no anexo informações mais detalhadas sobre as abordagens utilizadas em cada país. A educação para a cidadania faz parte do currículo em todos os países e é lecionada no quadro de uma abordagem disciplinar (autónoma ou integrada) e/ou transversal. Na grande maioria dos países, figura em todos os níveis de ensino (ver Figura 1.3), mas em alguns casos os elementos com ela relacionados estão incorporados nos objetivos e valores gerais do sistema educativo, sem que existam prescrições para que essa matéria seja lecionada no âmbito de uma disciplina ou introduzida como temática transversal ao currículo. É o que acontece na Bélgica (Comunidade germanófona) e na Dinamarca, no ensino secundário superior, e no Reino Unido (Inglaterra) e na Turquia, no ensino primário e no ensino secundário superior ⁽¹¹⁾. Na Bélgica (Comunidade germanófona) está, todavia, previsto um reforço do estatuto transcurricular da educação para a cidadania no ensino secundário superior através da introdução de quadros disciplinares (*Rahmenpläne*), em 2012.

1.1.1. Disciplina autónoma ou integração em disciplinas/áreas curriculares mais vastas

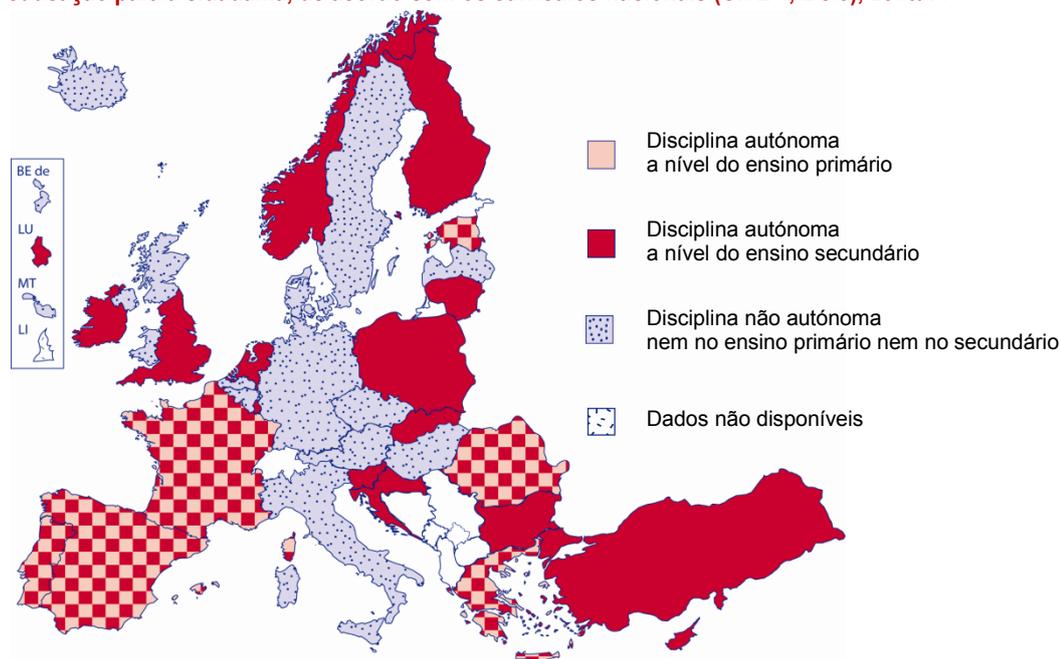
Em 20 sistemas educativos, os currículos definidos a nível central tratam a educação para a cidadania como uma disciplina autónoma obrigatória, com início, por vezes, no ensino primário, mas mais habitualmente ensino secundário inferior e/ou no ensino secundário superior (ver Figura 1.1). Comparando esta situação com o anterior estudo da Eurydice sobre a educação para a cidadania (2005), constata-se que três países (Espanha, Países Baixos e Finlândia) optaram, desde então, por a instituir como disciplina autónoma. Na Noruega, a disciplina intitulada “Trabalho no âmbito do conselho de alunos”, introduzida em 2007 e que integra elementos da educação para a cidadania, será retirada do currículo a partir do ano letivo de 2012/13, na sequência de uma avaliação das práticas escolares realizada por iniciativa da Direção de Educação e Formação (ver Secção 4.3). O seu conteúdo será incluído noutras disciplinas, em particular na de estudos sociais e em novas disciplinas opcionais ao nível do ensino secundário inferior .

As escolas, se assim o decidirem, também podem introduzir a cidadania como disciplina autónoma, no contexto da sua autonomia curricular. Por exemplo, na República Checa, são as escolas do ensino secundário que decidem se lecionam ou não a “Educação Cívica” como disciplina autónoma, por gozarem de autonomia relativamente à principal área de aprendizagem em que ela se integra, ou seja, “Homem e Sociedade”. Também no Reino Unido (Inglaterra), os programas de estudos de cidadania, de carácter não obrigatório, que devem ser ministrados no ensino primário e no ensino secundário superior (pós-obrigatório), podem ser cumpridos no âmbito de disciplinas autónomas ou integrados noutras disciplinas. Por último, é igualmente possível que esta matéria seja lecionada sob a forma de disciplinas autónomas

⁽¹¹⁾ Apenas nos anos do ensino secundário, no caso da Inglaterra.

opcionais, no ensino primário e/ou secundário, designadamente na Roménia, Eslovénia e Noruega.

◆◆◆ **Figura 1.1. Existência de uma disciplina autónoma, obrigatória, centrada em elementos da educação para a cidadania, de acordo com os currículos nacionais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Para informações sobre os anos de escolaridade em que existe uma disciplina autónoma obrigatória, ver Figura 1.2.

Notas específicas por países

República Checa: A existência de uma disciplina autónoma centrada na educação para a cidadania nos CITE 2 e 3 depende da escola em causa.

Alemanha: A figura mostra as atuais políticas coordenadas entre os Länder. A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Irlanda: Foi desenvolvida uma disciplina autónoma opcional, denominada “Politics and society” (Política e Sociedade), que será lecionada no CITE 3.

Portugal: A partir de 2011/12, passa a existir uma disciplina autónoma obrigatória denominada “Formação Cívica” no primeiro ano do ensino secundário superior regular. Embora se integre nas áreas curriculares não disciplinares, as escolas dedicam-lhe, na prática, um período letivo específico ao longo dos nove anos do ensino básico.

Turquia: Embora, formalmente, não exista um nível CITE 2 no sistema educativo turco, para efeitos de comparação, pode equiparar-se os 5 primeiros anos de escolaridade ao CITE 1 e os 6.º, 7.º e 8.º anos ao CITE 2.

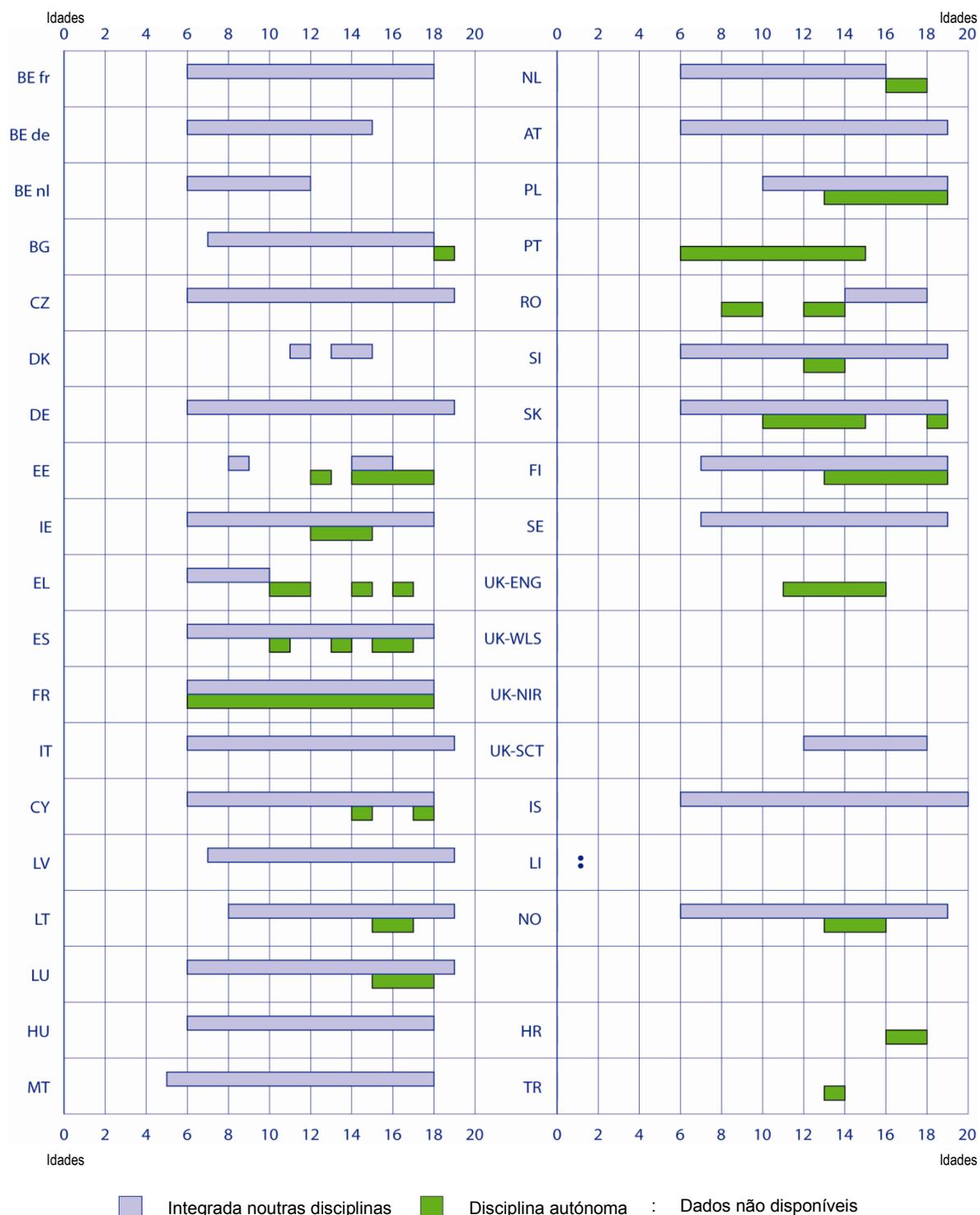


A educação para a cidadania é lecionada como disciplina autónoma obrigatória tanto no ensino primário como no ensino secundário na Estónia, Grécia, Espanha, França, Portugal e Roménia. A França e Portugal são os países que a introduzem mais precocemente (aos 6 anos de idade). Em outros países, a disciplina integra o currículo obrigatório do ensino secundário inferior ou do secundário superior, exceto em Chipre, Polónia, Eslováquia, Finlândia e Reino Unido (Inglaterra), países onde faz parte do currículo do do ensino secundário inferior e é lecionada durante, pelo menos, um ano do ensino secundário superior ver Figura 1.2).

Quando a educação para a cidadania é ensinada como disciplina autónoma, o período em que assume carácter obrigatório varia consideravelmente de país para país, sendo particularmente longo em França, onde é lecionada ao longo dos 12 anos de escolaridade, no ensino primário e secundário. É de nove anos em Portugal; seis na Polónia, Eslováquia e Finlândia; cinco na Estónia e no Reino Unido (Inglaterra); quatro na Grécia, Espanha e Roménia; e três anos na Irlanda, Luxemburgo e Noruega. Em Chipre, Países Baixos, Eslovénia e Croácia, só é

obrigatória durante dois anos e na Bulgária e na Turquia apenas durante um. Na Lituânia, as escolas podem escolher a forma como distribuem as duas horas semanais de educação para a cidadania, que pode ser repartida por dois anos, quando lecionada uma hora por semana, ou por um ano, se o for duas horas por semana.

◆◆◆ **Figura 1.2. Educação para a cidadania lecionada como disciplina autónoma ou integrada noutras disciplinas, por idades, de acordo com os currículos nacionais, 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Nesta figura só está abrangido o ensino obrigatório da educação para a cidadania.

Notas específicas por países

Alemanha: A figura mostra as atuais políticas coordenadas entre os Länder. A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Espanha: A regulamentação a nível central indica que a “Educação para a cidadania e os direitos humanos” deve ser ensinada em um dos dois anos do último ciclo do CITE 1 e em um dos primeiros três anos do CITE 2. O governo de cada Comunidade Autónoma decide em qual desses anos esta disciplina é ensinada no seu território. Na figura, os 5.º e 8.º anos estão representados por serem os mais comuns.

Portugal: Ver nota por país relativa à Figura 1.1.



Na grande maioria dos países, a educação para a cidadania integra-se em várias disciplinas ou numa área de ensino/aprendizagem, independentemente de ser ou não lecionada enquanto disciplina autónoma obrigatória (ver Figura 1.2). Uma área de aprendizagem reúne num bloco distinto os conteúdos ou objetivos de várias disciplinas ou matérias estreitamente relacionadas entre si. Na Bélgica (Comunidade flamenga), na República Checa (CITE 2 e 3), na Hungria e nos Países Baixos, a educação para a cidadania está integrada em áreas curriculares que cada escola pode agrupar à sua vontade.

As disciplinas de Ciências Sociais, História, Geografia, Línguas, Moral e Religião são as que mais incorporam elementos da educação para a cidadania. Nos primeiros anos de escolaridade, estes podem ser integrados numa disciplina ou área curricular que veicule os conceitos básicos necessários para compreender o mundo e a sociedade, como é o caso da “Orientação num contexto individual ou cosmopolita”, nos Países Baixos. Alguns países também incluem as disciplinas de Ciências e Matemática, bem como as de Educação Física e Artística, entre as que contribuem para a educação para a cidadania (ver no anexo informações completas sobre este tema).

A distinção entre a abordagem “disciplina autónoma” e “disciplina integrada” não implica necessariamente que existam grandes diferenças entre os países quanto ao conteúdo do currículo de cidadania, visto que as disciplinas ou áreas curriculares integradas incluem geralmente objetivos ou conteúdos relacionados com ela. Na Letónia, por exemplo, a disciplina “História da Letónia” tem por objetivo “apoiar o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e tolerantes para uma Letónia democrática” ⁽¹²⁾. Em alguns casos, existem áreas curriculares mais vastas que incluem uma secção especificamente dedicada à educação para a cidadania. Também na Letónia, há quatro disciplinas autónomas (Ética, Educação para a saúde, Introdução à economia e Educação cívica) integradas na área curricular das ciências sociais, que são ensinadas ao longo de toda a escolaridade obrigatória. A cidadania pode, ainda, ser lecionada no âmbito de uma disciplina combinada, como acontece na Áustria. Neste país, a disciplina de “História, estudos sociais e educação para a cidadania” é ensinada no ensino secundário, conferindo-se especial ênfase ao elemento de cidadania no último ano do ensino secundário inferior. Por último, na Bélgica (Comunidade francófona), um decreto de 2007, destinado a reforçar a educação para a cidadania nas escolas, definiu uma lista de temas a lecionar nas aulas de Francês, História e Geografia, nos últimos dois anos do ensino secundário.

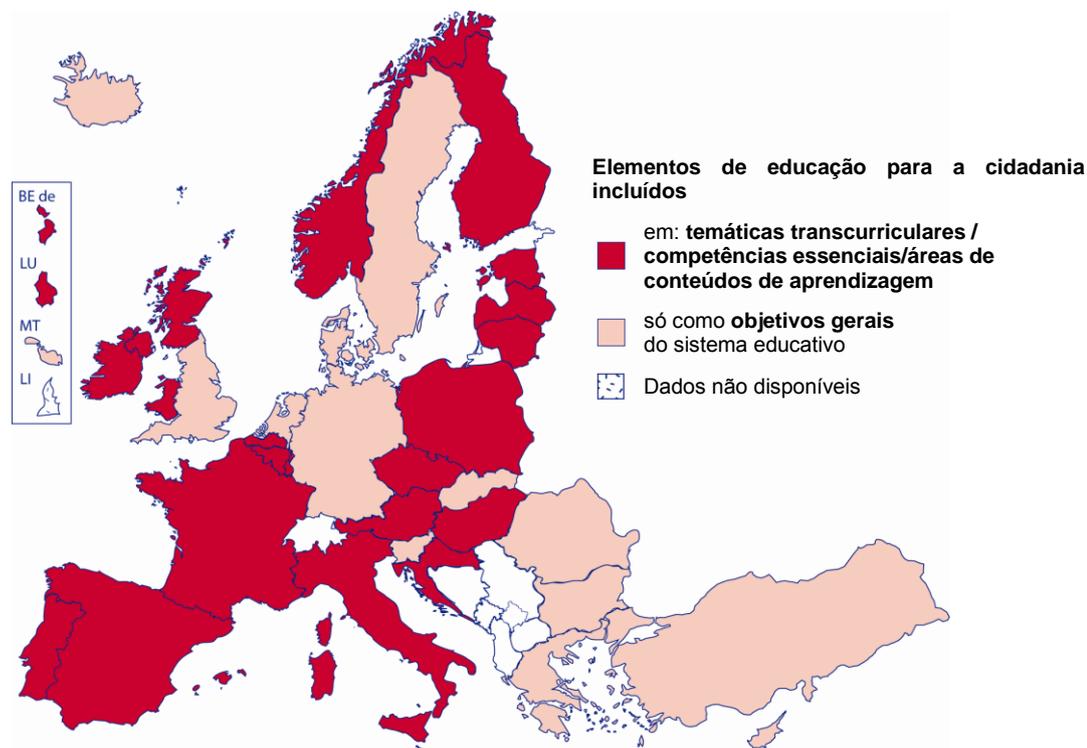
1.1.2. A abordagem transversal ao currículo

A educação para a cidadania pode ter o estatuto de dimensão transversal ao currículo e, onde existe, esta abordagem é sempre combinada com outras abordagens disciplinares. Em consequência desse estatuto, todos os professores devem contribuir para aplicar os objetivos concomitantes, definidos nos currículos nacionais. Em certa medida, todos os países atribuem

⁽¹²⁾ www.visc.gov.lv.

um estatuto transcurricular à educação para a cidadania, uma vez que incluem objetivos com ela relacionados nas secções introdutórias dos currículos nacionais. Complementarmente a esses objetivos gerais, os currículos nacionais da maioria dos países europeus destacam a educação para a cidadania nas secções relativas às temáticas de caráter transcurricular, às competências essenciais ou às áreas de conteúdos de aprendizagem.

◆◆◆ **Figura 1.3. A abordagem de educação para a cidadania como temática transversal ao currículo, tal como é descrita nos currículos nacionais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A dimensão transcurricular pode estar presente em qualquer dos três níveis CITE de escolaridade. O anexo contém dados mais pormenorizados sobre esta questão.

Notas específicas por países

Bélgica (BE fr): O elemento transcurricular decorre da obrigação imposta aos diretores de escola de organizarem uma atividade interdisciplinar relativa à educação para uma cidadania ativa e responsável, no mínimo de dois em dois anos, desde o CITE 1 até ao CITE 3.

Bélgica (BE de): “Preparar os estudantes para ajudarem a moldar a sociedade” é um dos principais objetivos de todos os programas-quadro que especificam as competências a desenvolver e a adquirir pelos estudantes, até ao fim dos CITE 1 e 2, em cada disciplina ou grupo de disciplinas.

República Checa: A existência de uma disciplina autónoma dedicada à educação para a cidadania nos níveis CITE 2 e 3 depende de cada escola.

Alemanha: A figura mostra as atuais políticas coordenadas entre os Länder. A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Chipre e Islândia: Os novos currículos escolares em vigor desde setembro de 2011 e aplicados a partir de 2011/12 reforçam o elemento transcurricular da educação para a cidadania.

Eslovénia: A “cultura de cidadania” é um dos elementos opcionais do currículo obrigatório que as escolas devem oferecer aos seus alunos do ensino secundário superior. Os elementos opcionais são lecionados fora do calendário escolar normal, geralmente como “dias de atividades”, mas as escolas podem escolher outros métodos.

◆◆◆

Nos currículos nacionais de 13 países ou regiões, os objetivos de aprendizagem da educação para a cidadania constam das secções relativas às temáticas transcurriculares ou às competências essenciais aplicáveis a todo o processo de ensino e aprendizagem, bem como a outros aspetos da vida escolar.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, o currículo de 2010 define vários objetivos transcurriculares finais em quatro temáticas relativas à educação para a cidadania (Participação ativa, Direitos humanos e liberdades fundamentais, Sistema democrático e Dimensão europeia e internacional). Os estudantes procuram atingir esses objetivos ao longo do ensino secundário, através do trabalho em vários cursos, projetos educativos e outras atividades.

Na **República Checa**, os currículos-quadro de 2007 para o ensino primário e secundário definiram as aptidões cívicas como competências essenciais a integrar em todas as atividades de ensino e aprendizagem realizadas na escola. Complementarmente, estabeleceram várias matérias transcurriculares relacionadas com a educação para a cidadania: “Cidadania democrática” (CITE 1 e 2), “Pensar num contexto europeu e global” e “Educação multicultural”. As matérias transcurriculares são definidas em termos das áreas temáticas a lecionar, bem como dos conhecimentos, competências, aptidões, atitudes e valores a desenvolver nos estudantes, através do ensino de uma disciplina ou sob a forma de projetos, seminários e cursos específicos, e também através do ambiente geral da escola.

Na **Estónia**, os currículos nacionais adotados em 2011 estabelecem várias competências relacionadas com a educação para a cidadania (valores, competências sociais, competências de comunicação e competências de empreendedorismo) relativamente às quais se definem os conhecimentos, aptidões e atitudes específicos que os alunos devem dominar no final de cada nível CITE.

Em **Espanha**, a legislação de 2006 relativa ao currículo mínimo nacional de base indica as aptidões a adquirir em matéria de “Competências sociais e cívicas” em todas as áreas e disciplinas da escolaridade obrigatória. Em **França**, o núcleo comum de conhecimentos e competências definido em 2006 inclui as “Competências sociais e cívicas” e especifica os conhecimentos, aptidões e atitudes afins que os alunos devem adquirir no final de determinadas etapas do ensino obrigatório (2.º e 5.º anos do ensino primário e último ano do ensino secundário inferior). No entanto, à exceção da “vida escolar”, ele só identifica como contextos de aprendizagem as disciplinas especificamente dedicadas à educação para a cidadania e não todas as disciplinas escolares.

Na **Letónia**, as Normas Nacionais para o Ensino Obrigatório (2006) e o Ensino Secundário Superior (2008) estipularam que as competências sociais e de comunicação devem ser desenvolvidas através da maioria das disciplinas. Por sua vez, o Programa-Modelo para o Ensino Obrigatório sugere que se consagre pelo menos um período letivo por semana a debater na aula os seguintes temas: educação baseada em valores, comportamento, comunicação, cultura, patriotismo e participação cívica, estilo de vida saudável, questões de segurança, nomeadamente segurança rodoviária, e orientação profissional.

Na **Lituânia**, o currículo para o ensino primário e secundário inferior, de 2011, define a “Educação social e cívica” como uma área a ter em conta em todas as disciplinas, nas atividades de ensino não formal e na gestão escolar. O currículo nacional de 2009 estipula ainda que os alunos do ensino secundário inferior devem desenvolver, obrigatoriamente, pelo menos cinco horas de atividades sociais por ano. As “atividades de expressão pessoal dos estudantes” no domínio da educação para a cidadania, o “reforço das tradições da comunidade escolar” e a “participação em diversos tipos de projetos socioculturais” são alguns exemplos dessas atividades sociais.

No **Luxemburgo**, o currículo de 2010 para a educação pré-escolar e ensino primário inclui as “*Attitudes relationnelles*” (Atitudes nos relacionamentos) num conjunto de quatro competências principais a desenvolver nas diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem.

Na **Hungria**, o currículo nacional de base adotado em 2007 para o ensino primário e ensino secundário superior inclui entre os seus objetivos fundamentais várias competências essenciais relacionadas com a educação para a cidadania: competências sociais e cívicas, comunicação na língua materna, “aprender a aprender”, espírito de iniciativa e empreendedorismo. Tendo em vista a aquisição dessas competências essenciais, sugere às escolas que procurem desenvolver as capacidades, orientações e atitudes baseadas

em valores relacionados com a “Educação para a cidadania ativa e a democracia” através de todo o processo de aprendizagem na escola e de participação na vida escolar.

Na **Polónia**, os dois currículos de base atualmente em vigor (desde 2002 e 2008, respetivamente) determinam que o desenvolvimento de um conjunto de atitudes relevantes para a educação para a cidadania é tarefa de toda a escola.

Na **Finlândia**, tanto o currículo de base da escolaridade obrigatória (2004) como o do ensino secundário superior (2003) instituem a “cidadania participativa e o empreendedorismo” como uma temática transversal ao currículo a incluir em todas as disciplinas escolares, da forma mais adequada a cada uma delas, e que se deve refletir nos métodos e na cultura das escolas.

No **Reino Unido (Escócia)**, a temática “Cidadãos responsáveis” é uma das quatro áreas transversais ao Currículo para a Excelência de 2008, que a define mais aprofundadamente como um conjunto de conhecimentos, competências e atributos que devem estar incorporados na aprendizagem, no ensino e na vida dos estabelecimentos de ensino. Além disso, as experiências e os resultados especificados para todas as áreas curriculares contêm muitas referências à educação para a cidadania.

Na **Noruega**, o currículo de 2006 estipula que o ensino de todas as disciplinas deve contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de aptidões, atitudes e valores que promovam as competências sociais e culturais e incentivem a participação dos alunos.

Em Portugal e na **Áustria**, foram adotados decretos específicos com orientações semelhantes sobre o estatuto transcurricular da educação para a cidadania.

Na **Áustria**, um decreto de 1978 introduz a educação para a cidadania como “princípio educativo integral” (*Grundsatzterlass Politische Bildung*) para todos os tipos de escolas austríacas e a todos os níveis, inserido num sistema de 12 princípios que incluem a transmissão de conhecimentos e compreensão e o desenvolvimento de competências e atitudes.

Em **Portugal**, um decreto de 2001 integra a “Educação para a cidadania” em todas as áreas curriculares do ensino básico e secundário e prevê que seja igualmente ministrada através de atividades temáticas, além de especificar os objetivos de aprendizagem que lhe estão associados.

Em seis países ou regiões, a educação para a cidadania está integrada numa área de aprendizagem transversal ao currículo, ou é designada como tal, e todos os professores devem contribuir para o seu ensino.

Na **Itália**, no âmbito da área transcurricular “Cidadania e Constituição”, lançada em 2008, todos os professores devem incluir objetivos que estejam com ela relacionados no ensino das respetivas disciplinas ou áreas disciplinares, bem como realizar projetos pedagógicos destinados a aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a Constituição italiana e a desenvolver os valores da cidadania ativa. Contudo, a avaliação dos estudantes relativamente a essas atividades específicas cabe aos professores das áreas disciplinares de História-Geografia e Ciências Sociais.

Na **Irlanda**, no ensino primário, a educação para a cidadania está incluída no programa de educação social, pessoal e para a saúde, desenvolvido numa combinação de contextos de aprendizagem formais e informais (ambiente escolar positivo, afetação de um período específico no calendário escolar e abordagem integrada em várias áreas disciplinares).

No **Reino Unido (País de Gales)**, o currículo escolar de 2008 inseriu as competências relacionadas com a educação para a cidadania num quadro mais vasto, que engloba todas as atividades dos estabelecimentos de ensino na promoção do desenvolvimento social e na aprendizagem dos alunos entre os 7 e os 14 anos e serve de base aos componentes essenciais de aprendizagem do quadro da Educação Pessoal e Social (PSE – Personal and Social Education) para os estudantes dos 14 aos 19 anos. Na **Irlanda do Norte**, o currículo de

2007 inclui a educação para a cidadania nas áreas de aprendizagem “Desenvolvimento pessoal e compreensão mútua” e “Aprendizagem para a vida e o trabalho” no ensino primário e no ensino secundário, respetivamente. Devem também proporcionar-se várias oportunidades de aprendizagem durante as atividades lúdicas e as atividades/temáticas planeadas em todas as áreas curriculares. Na **Escócia**, a área curricular “Saúde e bem-estar”, pela qual todos os profissionais, docentes e não docentes, são responsáveis, inclui experiências e resultados que estão em sintonia com a educação para a cidadania.

Na **Croácia**, o Currículo-quadro de 2010 define os conhecimentos, competências, capacidades e atitudes para o programa transcurricular “Educação para os direitos humanos e a cidadania democrática”. Estes objetivos podem ser prosseguidos através de uma abordagem interdisciplinar, de uma disciplina opcional autónoma, de atividades extracurriculares, como projetos e atividades comunitárias, ou da sua integração sistemática em todo o currículo escolar.

1.2. Tempo letivo recomendado

A importância da educação para a cidadania é realçada em todos os sistemas educativos, mas nem todos os países especificaram quanto tempo se deve consagrar a essa área curricular. As recomendações relativas ao tempo letivo são mais comuns nos países onde a educação para a cidadania é ensinada como disciplina autónoma e variam muito de um país para outro, tendo recentemente sofrido, em muitos deles, alterações na sequência de reformas do ensino da cidadania. A presente secção debruça-se sobre o tempo letivo mínimo recomendado para o efeito no ensino primário e secundário geral, na Europa.

Nesta análise, confere-se especial atenção à carga horária atribuída à educação para a cidadania como disciplina autónoma, visto que as recomendações são geralmente mais precisas neste caso. Alguns países que adotaram a abordagem da temática integrada também especificaram o tempo letivo consagrado à disciplina em que a cidadania está integrada (por exemplo, a de “Estudos sociais” na Letónia) ou às áreas curriculares mais vastas que abarcam várias matérias, incluindo a educação para a cidadania (por exemplo, República Checa, Dinamarca, Finlândia e Noruega). Contudo, nestes casos, não é possível identificar claramente o tempo letivo especificamente atribuído a essas temáticas. Na Áustria, porém, esse tempo letivo pode ser parcialmente calculado porque a educação para a cidadania merece especial destaque na disciplina integrada “História, estudos sociais e educação para a cidadania”, no último ano do ensino secundário inferior.

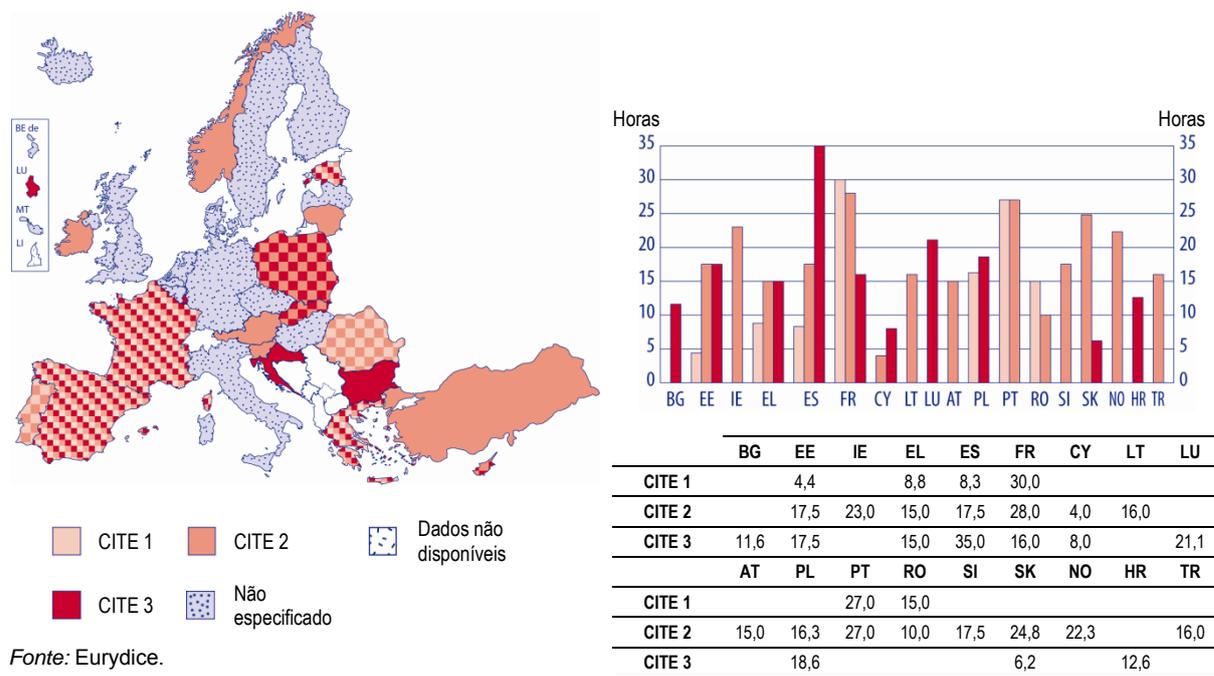
Em cerca de metade dos países europeus, a educação para a cidadania leciona-se como disciplina autónoma (ver Figura 1.2) e o tempo que lhe é exatamente consagrado pode ser indicado em cada um deles, exceto nos Países Baixos, Finlândia e Reino Unido. Nos Países Baixos e no Reino Unido, não é habitual especificar o tempo letivo de qualquer área curricular, deixando-se a sua distribuição pelas várias disciplinas ao critério das escolas, no quadro da autonomia escolar.

Note-se também que o tempo atribuído à educação para a cidadania pode exceder significativamente o número de horas abaixo indicado na Figura 1.4. Na maioria destes países, o seu ensino como disciplina autónoma não é o único modelo utilizado e o tempo que lhe é dedicado pode ser prolongado através das outras abordagens já mencionadas neste capítulo. Acresce que, em vários países, a educação para a cidadania só pode ser obrigatória para alguns alunos (normalmente, do ensino secundário), em função da variante ou da área de estudos que tiverem escolhido. Por exemplo, na Estónia, “A Lei no quotidiano” é um curso obrigatório para os alunos que escolheram a área de estudos sociais no ensino secundário. Do mesmo modo, nos estabelecimentos de ensino secundário da Áustria é lecionado como

disciplina obrigatória um curso especial designado “História, estudos sociais e educação para a cidadania”. Também se podem ensinar elementos da educação para a cidadania no âmbito do currículo flexível, como é o caso da disciplina “Política e lei”, na Letónia.

Nos países que formulam recomendações sobre a educação para a cidadania, o tempo letivo é atribuído a níveis de ensino específicos e geralmente concentrado no secundário. Apenas seis países (Estónia, Grécia, Espanha, França, Portugal e Roménia) emitiram recomendações para o ensino primário (CITE 1), mas nenhum deles estabelece o tempo letivo exclusivamente para esse nível. A maioria dos países especifica o tempo letivo para esta disciplina no ensino secundário inferior (CITE 2) e em seis deles (Irlanda, Lituânia, Áustria, Eslovénia, Noruega e Turquia) exclusivamente para esse nível de ensino. A Bulgária, o Luxemburgo e a Croácia são os únicos onde o tempo letivo só é especificado para o secundário e apenas quatro países (Estónia, Grécia, Espanha e França) emitiram recomendações para os três níveis de ensino. Na Estónia, Grécia e Espanha, a quantidade de tempo letivo no ensino secundário é significativamente superior à do ensino primário, ao passo que em França o tempo letivo dedicado à educação para a cidadania se concentra principalmente no ensino primário e no secundário inferior.

◆◆◆ **Figura 1.4. Tempo letivo mínimo dedicado, em média, à educação para a cidadania como disciplina autónoma durante um ano teórico, com base nas recomendações formuladas para o ensino primário e secundário geral, 2010/11.**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A figura mostra o número mínimo de horas (em 60 minutos) dedicado, em média, ao ensino obrigatório da cidadania como disciplina autónoma no ensino primário e secundário. O tempo letivo indicado nesta figura baseia-se nas recomendações mínimas nacionais para o ano de referência indicado.

Relativamente a cada ano do ensino primário e secundário, multiplicou-se a carga letiva média diária pelo número anual de dias de ensino para calcular a carga letiva global, não tendo em conta os intervalos para recreio ou quaisquer outras pausas, nem o tempo reservado às aulas opcionais. Para obter a carga letiva total, em horas, para o ensino primário e secundário adicionou-se o tempo letivo total prescrito para a disciplina em cada um dos anos. Para obter o **ano teórico**, dividiram-se esses valores pelo número de anos correspondentes à duração de cada nível de ensino.

Notas específicas por países

Alemanha: A figura mostra as atuais políticas coordenadas entre os Länder. A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Portugal: O tempo letivo indicado baseia-se na prática comum; a carga horária oficial refere-se a uma área curricular

não disciplinar mais vasta que inclui outras disciplinas para além da formação cívica.

Turquia: Embora, formalmente, não exista um nível CITE 2 no sistema educativo turco, para efeitos de comparação, pode equiparar-se os 5 primeiros anos de escolaridade ao CITE 1 e os 6.º, 7.º e 8.º anos ao CITE 2.



É necessário ter alguma prudência ao comparar o tempo letivo médio anual consagrado à educação para a cidadania, devido às grandes diferenças estruturais existentes entre os diversos países, como a duração variável do ensino primário e secundário e o número de anos em que a educação para a cidadania é lecionada (ver Figura 1.2). Nos três níveis de ensino examinados, o tempo médio anual consagrado a esta disciplina varia muito entre os países europeus. Dos seis países com recomendações relativas ao tempo letivo no ensino primário, a maior carga horária média anual observa-se em França (30 horas), onde a educação para a cidadania é continuamente ensinada a partir dos seis anos de idade. O menor tempo letivo no ensino primário verifica-se na Estónia (4,4 horas), onde ela só é ensinada durante um ano neste nível de ensino, embora receba uma atenção acrescida no ensino secundário. No ensino secundário inferior, a carga horária recomendada é, de novo, mais elevada em França (28 horas), enquanto em Chipre a média anual não excede quatro horas, em virtude da disciplina só ser ensinada durante um ano nesse nível. Estas importantes variações são igualmente aplicáveis ao ensino secundário superior, sendo Espanha o país com maior número médio anual de horas recomendadas (35). A Eslováquia apresenta o menor número de horas neste nível (6,2), mas concentra a carga horária recomendada para a disciplina principalmente no ensino secundário inferior.

Comparando os dados atuais com os do anterior estudo da Eurydice sobre a educação para a cidadania (Eurydice, 2005), observam-se mudanças importantes. A Lituânia aumentou o número de horas recomendado para a disciplina no ensino secundário inferior, tendo a Bulgária e o Luxemburgo procedido de igual forma em relação ao ensino secundário superior. A Eslováquia introduziu recomendações ao nível do ensino secundário superior, que antes eram inexistentes, segundo os dados anteriores. A Espanha emitiu recomendações sobre o tempo letivo a consagrar à educação para a cidadania em relação a todos os níveis de ensino. A Noruega aumentou o número de horas e concentrou-as apenas no ensino secundário inferior.

Houve grandes mudanças no que respeita não só à carga horária recomendada para a educação para a cidadania, mas também às abordagens escolhidas pelos países para a lecionar. Assim, comparativamente à edição anterior, o presente estudo mostra que, em alguns países ou regiões dos mesmos, a educação para a cidadania integrada noutras disciplinas e/ou ministrada como temática transversal ao currículo suplantou o seu ensino como disciplina autónoma. Essas mudanças podem explicar parcialmente o desaparecimento das recomendações oficiais relativas ao tempo letivo que lhe deve ser consagrado, em países como a Bélgica (Comunidade germanófona), a República Checa (no ensino secundário inferior), a Itália e a Letónia.

1.3. Conteúdo

O currículo de educação para a cidadania é estabelecido em termos dos objetivos a atingir, dos conhecimentos e da compreensão a adquirir e das competências a dominar. Como foi dito na Secção 1.1, utilizam-se várias abordagens para lecionar a cidadania, mas, independentemente da abordagem utilizada, todos os currículos dos países europeus contêm estes três aspetos⁽¹³⁾.

A presente secção analisa, por isso, cada um deles sucessivamente, realçando os elementos que as diversas regiões da Europa têm em comum e aqueles em que divergem.

1.3.1. Objetivos

O estudo Eurydice anterior realçou as três principais categorias de objetivos da educação para a cidadania (Eurydice 2005, p. 23). No presente estudo, esses objetivos sofreram uma subdivisão, de que resultaram quatro grandes categorias:

- o desenvolvimento da literacia política (conhecimento dos factos básicos e compreensão dos conceitos essenciais);
- a aquisição de espírito crítico e de competências analíticas;
- o desenvolvimento de determinados valores, atitudes e comportamentos (respeito, tolerância, solidariedade, etc.);
- o incentivo à participação ativa e à intervenção a nível da escola e da comunidade.

O primeiro objetivo – desenvolvimento da literacia política – inclui, muitas vezes, a aprendizagem sobre questões como as instituições sociais, políticas e cívicas; os direitos humanos; as constituições nacionais; os direitos e deveres dos cidadãos; as questões sociais; o reconhecimento do património cultural e histórico, bem como a diversidade cultural e linguística da sociedade. O segundo objetivo complementa o primeiro, uma vez que o espírito crítico é crucial para desenvolver a literacia política, ao permitir que os jovens analisem e avaliam a informação sobre assuntos sociais e políticos. O terceiro objetivo diz respeito aos valores, atitudes e comportamentos que os estudantes devem adquirir através da educação para a cidadania na escola. Embora sem fazer uma lista exaustiva, este objetivo pode compreender, por exemplo, a aprendizagem sobre o respeito e a compreensão mútuos, as responsabilidades sociais e morais e o desenvolvimento de um espírito de solidariedade com as outras pessoas. O último objetivo, que exige dos alunos a participação ativa na sua comunidade, permite-lhes pôr em prática os conhecimentos e competências aprendidos, bem como os valores e as atitudes adquiridos através da aprendizagem relativa aos três primeiros objetivos (para mais informações sobre a participação dos alunos, ver Capítulos 2 e 3).

Estes quatro objetivos também confirmam que, para ter êxito, a educação para a cidadania, ensinada e aprendida na escola, deve ir além das “abordagens estreitas, formais, em grande medida orientadas para os conteúdos e baseadas em conhecimentos. [...] O objetivo principal consiste não apenas em informar, mas em utilizar igualmente essa informação para ajudar os alunos a compreender e a reforçar a sua capacidade de participação” (Kerr 1999, p. 11).

⁽¹³⁾ Ver no anexo 1 dados pormenorizados sobre as abordagens nacionais à educação para a cidadania.

A Figura 1.5 mostra quais dos quatro objetivos são atribuídos à educação para a cidadania em cada nível de ensino. Praticamente todos os países da Eurydice incluíram estes quatro objetivos nos seus currículos nacionais, ao longo da maioria dos níveis de ensino.

Mais especificamente, em metade dos países examinados, os quatro objetivos são aplicáveis em todas as etapas da escolaridade. Os estudantes, desde o ensino primário até ao fim do secundário, devem ser ajudados a desenvolver a literacia política e um espírito crítico e independente, bem como a adotar determinados valores e comportamentos, sendo igualmente incentivados a participar na sua escola e na comunidade local. Nos restantes países, todos esses objetivos são aplicáveis a um único nível de ensino e, em muito poucos casos, um dos objetivos não é aplicado em nenhum nível de ensino. É o que se passa na Comunidade germanófona da Bélgica em relação ao objetivo “incentivo à participação ativa e à intervenção” e na Dinamarca relativamente ao mesmo objetivo, mas só quando aplicado à comunidade local. Por último, em quatro países, nenhum dos objetivos é recomendado para um ou mais níveis de ensino: na Dinamarca, para o ensino primário, na Comunidade germanófona da Bélgica, para o ensino secundário superior e, na Turquia, para ambos os níveis de ensino.

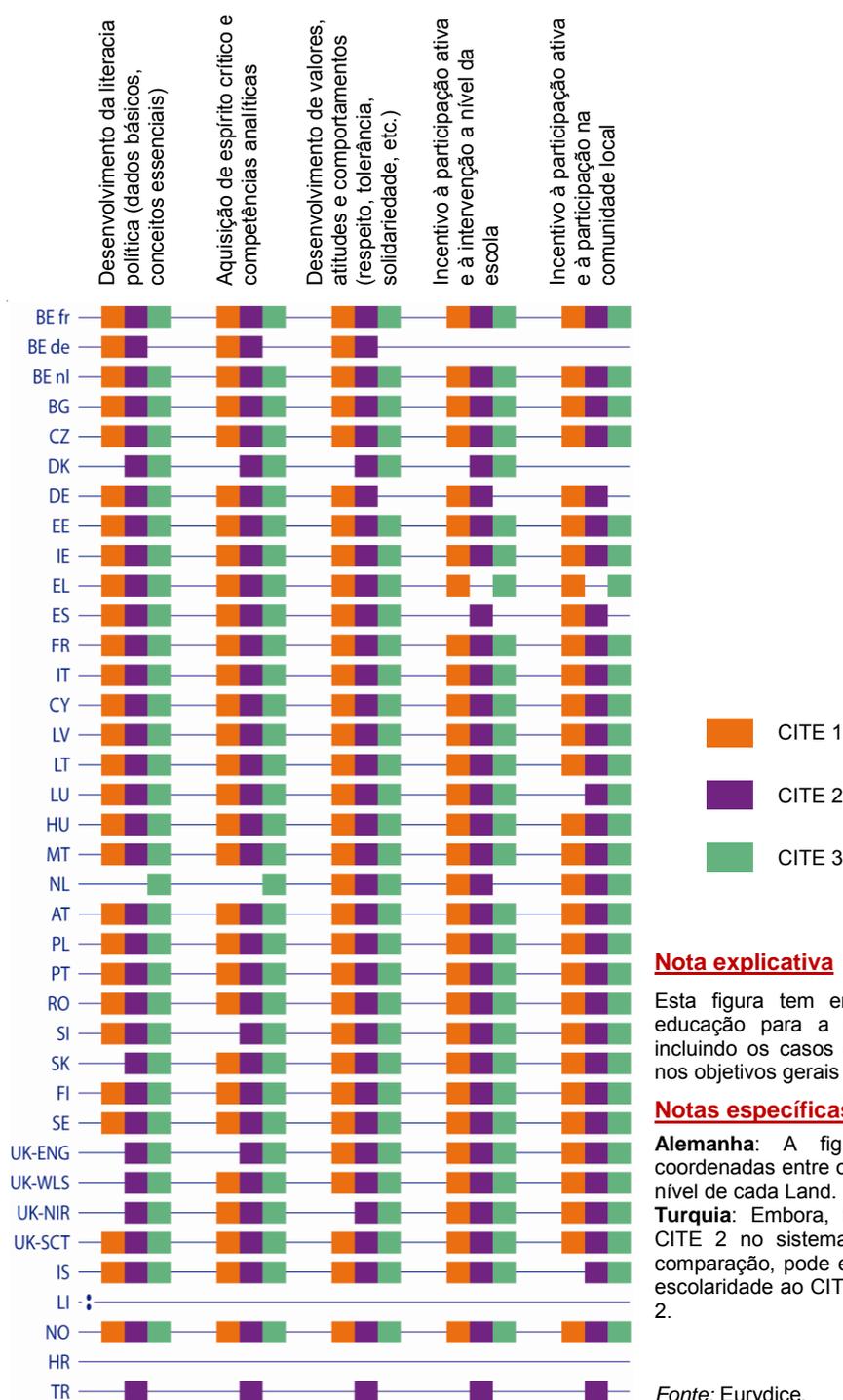
As diferenças quanto ao número total de países que adotam os vários objetivos são muito ligeiras. O “desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos” é, todavia, o objetivo mais recomendado nos diversos países e níveis de ensino, enquanto o “incentivo à participação ativa e à intervenção ao nível da comunidade” é o menos recomendado. Importa recordar, no entanto, que em alguns países, a participação dos estudantes resulta de uma iniciativa da escola ou de iniciativas e programas lançados centralmente, e não de uma recomendação contida no currículo (ver Capítulo 3).

Por último, quando se comparam os objetivos nos diversos níveis de ensino, observam-se poucas diferenças. Os currículos oficiais de todos os países para o ensino primário incluem o objetivo “desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos”, bem como os dois objetivos de ordem cognitiva, “desenvolvimento da literacia política” e “aquisição de espírito crítico e de competências analíticas”. O último objetivo, que incentiva os alunos a desempenharem um papel ativo, é recomendado por um número de países menor, mas ainda relativamente elevado. Note-se que, neste aspeto, existem diferenças interessantes entre alguns países. Por exemplo, na Islândia, os currículos nacionais recomendam que os alunos do ensino primário participem ativamente na escola, mas não fora desta. Em Espanha, pelo contrário, os alunos do ensino primário devem ser ativamente envolvidos nas atividades da comunidade local, mas não da escola.

No ensino secundário inferior, são muito poucos os países cujos currículos oficiais de educação para a cidadania não recomendam os quatro objetivos, mas o “desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos” é universalmente aplicado.

O número de países que formulam recomendações sobre a aplicação dos quatro objetivos no ensino secundário superior é ligeiramente inferior ao dos que as formulam para o secundário inferior e, em alguns casos, para o dos ensino primário. O objetivo da literacia política é, no entanto, mais recomendado ao nível do secundário superior do que ao nível do ensino primário.

◆ ◆ ◆ **Figura 1.5. Objetivos da educação para a cidadania recomendados nos currículos nacionais (CITE 1-3), 2010/11**



Nota explicativa

Esta figura tem em conta todas as abordagens à educação para a cidadania indicadas no anexo 1, incluindo os casos em que ela apenas está integrada nos objetivos gerais do sistema educativo.

Notas específicas por países

Alemanha: A figura mostra as atuais políticas coordenadas entre os Länder. A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Turquia: Embora, formalmente, não exista um nível CITE 2 no sistema educativo turco, para efeitos de comparação, pode equiparar-se os 5.º primeiros anos de escolaridade ao CITE 1 e os 6.º, 7.º e 8.º anos ao CITE 2.

Fonte: Eurydice.

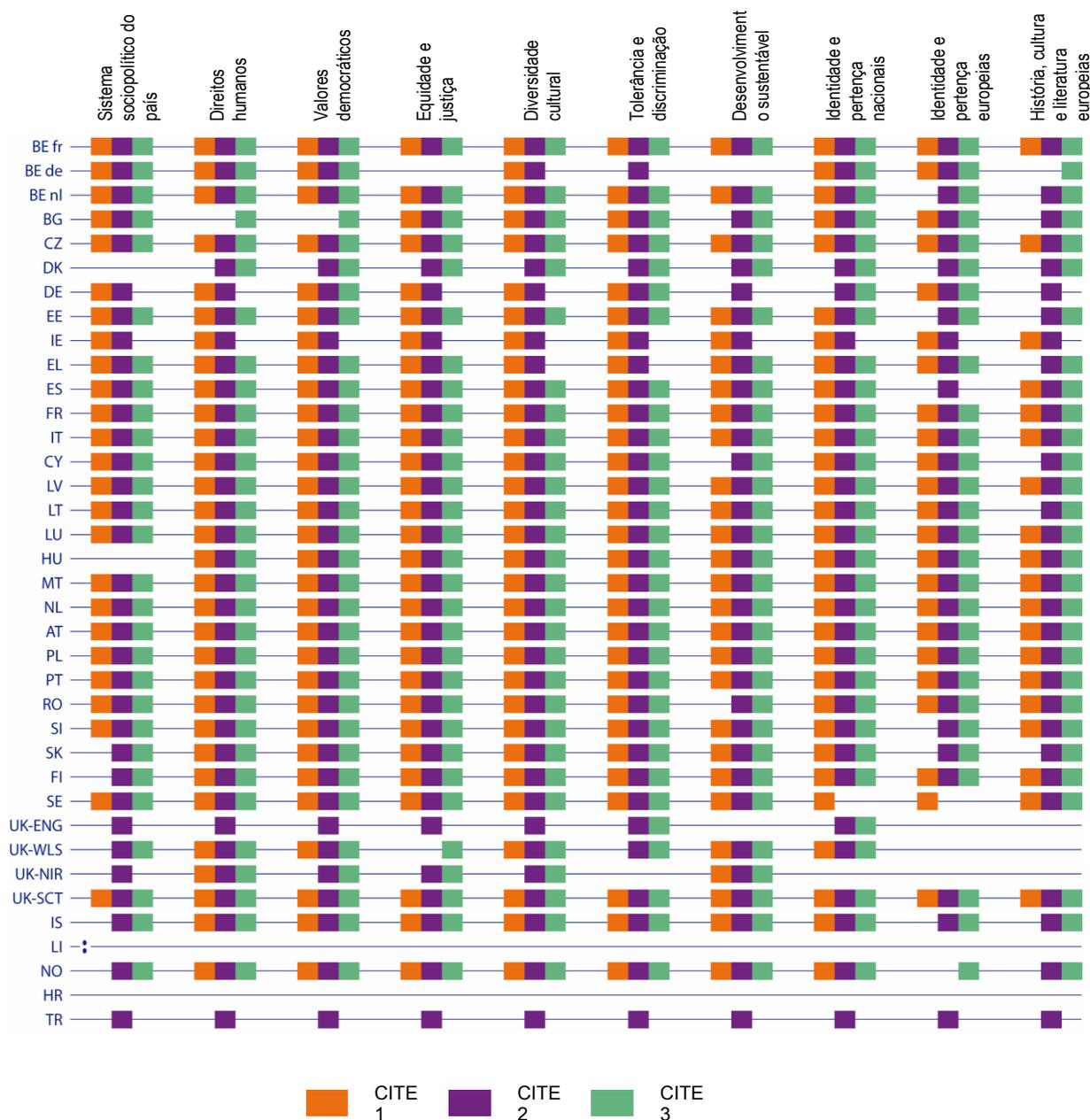


1.3.2. Conhecimento e compreensão

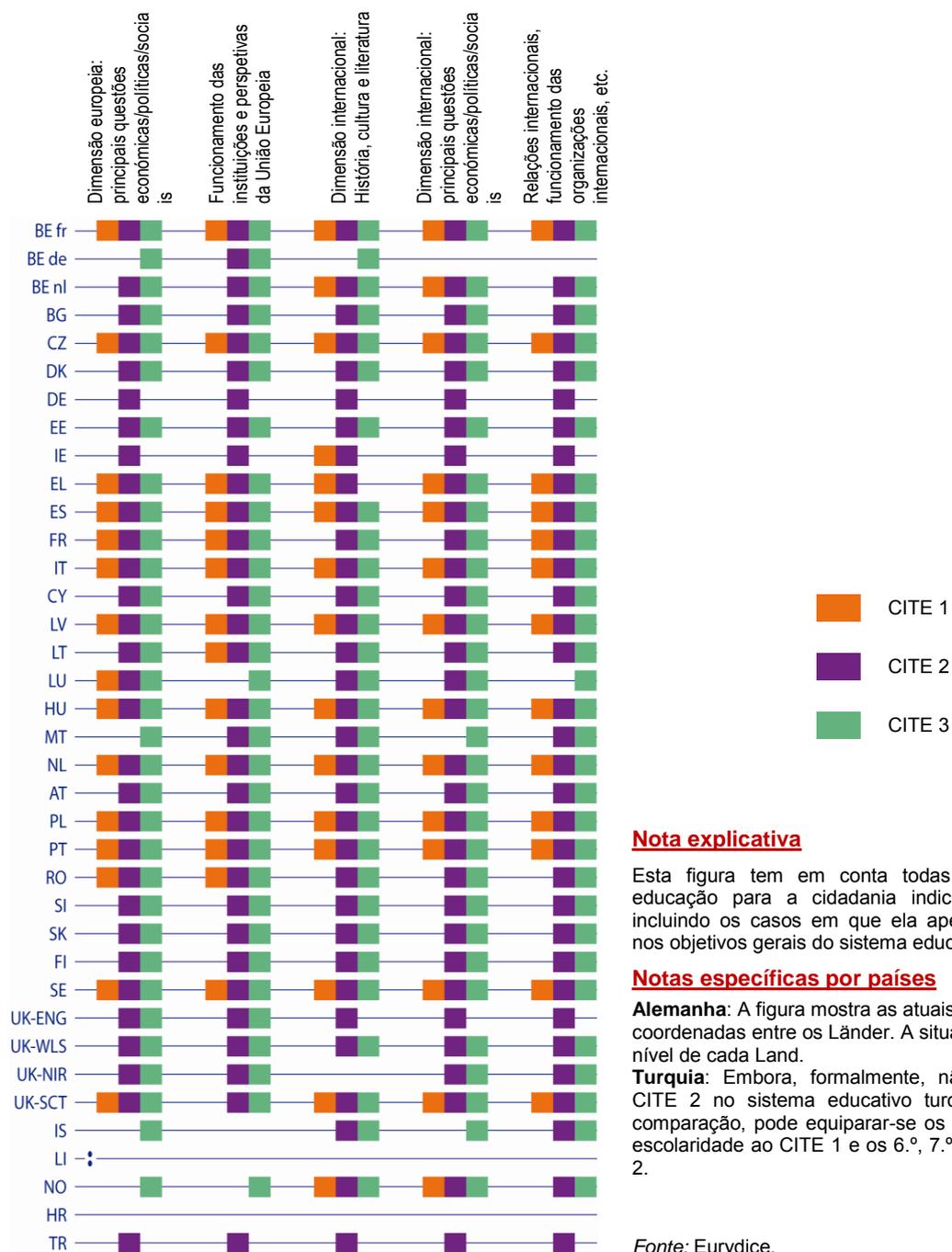
Os jovens necessitam de uma gama cada vez mais vasta de conhecimentos para desempenharem cabalmente o seu papel como cidadãos e este facto reflete-se nos currículos nacionais de educação para a cidadania. Na Figura 1.6. apresentam-se as áreas de conhecimento ou temáticas identificadas nos currículos nacionais, que podem ser agrupadas em três grandes categorias: sistema sociopolítico nacional; questões da sociedade e dimensão europeia e internacional.

As temáticas mais comuns prendem-se com o conhecimento e a compreensão do sistema sociopolítico do país, com os direitos humanos e os valores democráticos, bem como com a equidade e a justiça, sendo também estas as temáticas tradicionalmente ensinadas na escola.

◆◆◆ **Figura 1.6. Temáticas de educação para a cidadania, recomendadas nos currículos nacionais (CITE 1-3), 2010/11**



◆◆◆ **Figura 1.6 (continuação). Temáticas de educação para a cidadania, recomendadas nos currículos nacionais (CITE 1-3), 2010/11.**



Nota explicativa

Esta figura tem em conta todas as abordagens à educação para a cidadania indicadas no anexo 1, incluindo os casos em que ela apenas está integrada nos objetivos gerais do sistema educativo.

Notas específicas por países

Alemanha: A figura mostra as atuais políticas coordenadas entre os Länder. A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Turquia: Embora, formalmente, não exista um nível CITE 2 no sistema educativo turco, para efeitos de comparação, pode equiparar-se os 5 primeiros anos de escolaridade ao CITE 1 e os 6.º, 7.º e 8.º anos ao CITE 2.

Fonte: Eurydice.



Os currículos também incluem as questões das sociedades contemporâneas com que os estudantes estão confrontados na sua vida quotidiana. A tolerância e a discriminação, a diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável são as temáticas mais comumente abordadas pelos países europeus nesta categoria.

Por último, o contexto nacional não constitui o único centro de interesse da educação para a cidadania; as dimensões europeia e internacional são também importantes. O conteúdo disciplinar, neste caso, relaciona-se lamplamente com a história, a cultura e a literatura, bem como com as questões económicas, políticas e sociais. Nas temáticas mais específicas, incluem-se as instituições europeias, o funcionamento da UE e das organizações internacionais e os assuntos mundiais. Estão igualmente abrangidos o sentimento de identidade nacional e europeia e o sentimento de pertença com ele relacionado.

Em alguns países, existem outras temáticas igualmente recomendadas: igualdade de género (Comunidade francófona da Bélgica, Espanha e Áustria), segurança rodoviária (Letónia, Portugal e Espanha) e sistema de proteção social (Espanha e Islândia). Na República Checa e na Letónia, o currículo de cidadania inclui as temáticas relativas à propriedade e ao “dinheiro e economia de mercado” e a “educação para o empreendedorismo” também é ensinada nesse âmbito em certos países, como a Estónia e Portugal ⁽¹⁴⁾.

A Figura 1.6 indica que a grande maioria dos países recomenda muitas das temáticas referidas e que o número destas aumenta à medida que se avança no nível de ensino.

As temáticas mais comuns no ensino primário, de acordo com os currículos nacionais, são as seguintes: “sistema sociopolítico do país”, “valores democráticos”, “tolerância e discriminação” e “identidade e pertença nacionais”. Menos comuns são as temáticas do “desenvolvimento sustentável” e dos “direitos humanos”, abordadas por um número semelhante de países. Cerca de um terço não inclui as temáticas da “equidade e justiça” ou da “diversidade cultural” no ensino primário: estas questões só são abordadas no ensino secundário. Os temas relacionados com a dimensão europeia e internacional são os menos comuns ensino primário (menos de metade dos países examinados).

No ensino secundário inferior, todas as temáticas mencionadas constam do currículo de cidadania, em quase todos os países. Verificam-se poucas alterações no ensino secundário superior, mas em alguns países há temas que são abandonados neste nível. Por exemplo, na Alemanha e no Reino Unido (Inglaterra), as temáticas relacionadas com a dimensão europeia e internacional deixam de estar incluídas no currículo. No fim do ensino secundário, porém, os estudantes de quase todos os países europeus já terão abordado as três áreas de conhecimento e compreensão.

1.3.3. Competências

Para o presente estudo, definiram-se quatro competências essenciais para os estudantes e alunos se tornarem cidadãos ativos e responsáveis:

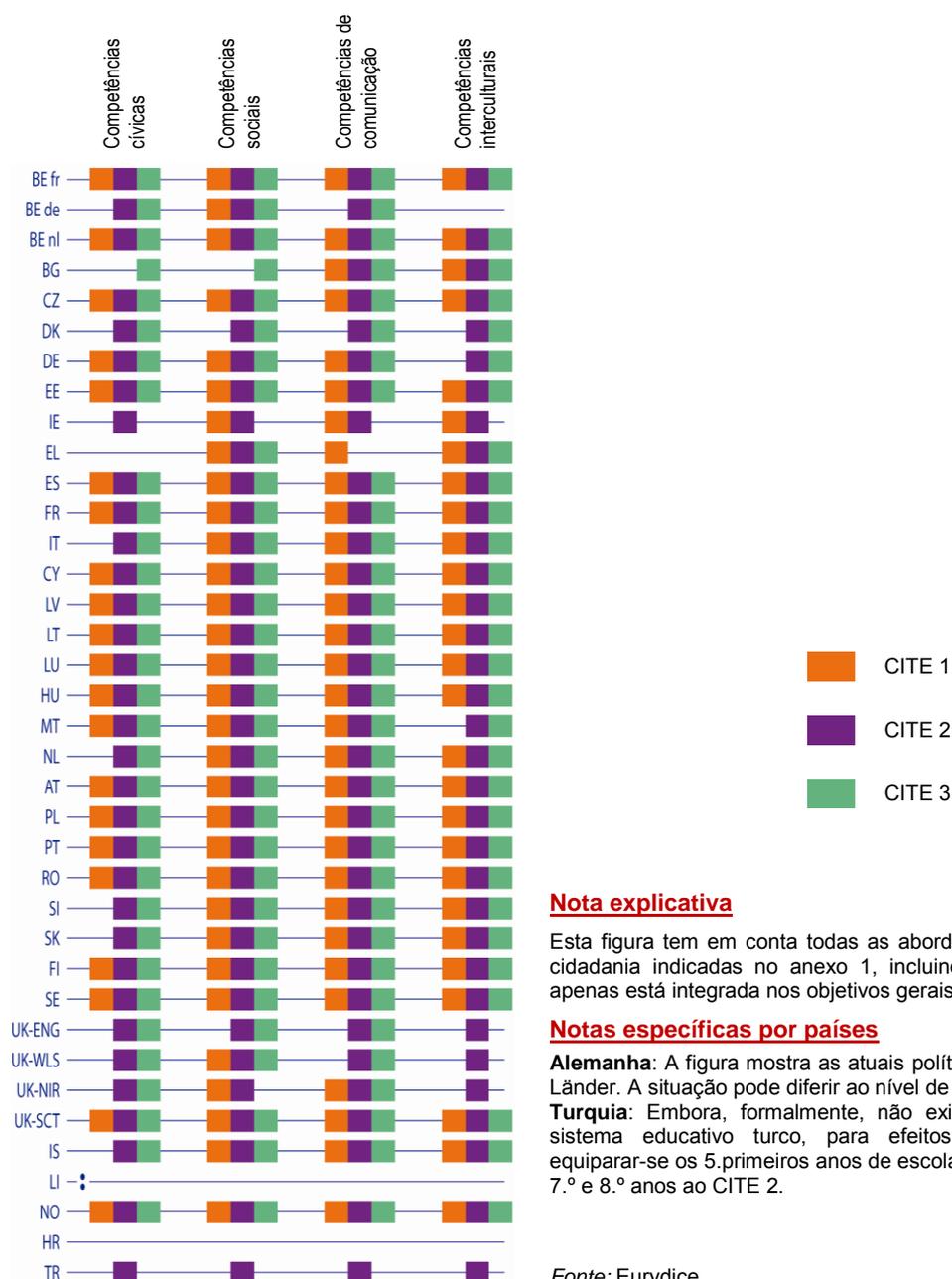
- competências cívicas (participar na sociedade, por exemplo, através do voluntariado, e influenciar as políticas públicas através do exercício do direito de voto e da apresentação de petições);
- competências sociais (viver e trabalhar com os outros, resolver conflitos);
- competências de comunicação (escutar, compreender e participar em debates);

⁽¹⁴⁾ Para informações mais completas sobre o estatuto da educação para o empreendedorismo nos currículos nacionais europeus, ver EACEA/Eurydice (2012a).

- competências interculturais (estabelecer um diálogo intercultural e apreciar as diferenças culturais).

A Figura 1.7 mostra que, na grande maioria dos países, os currículos nacionais incluem os quatro tipos de competências em todos os níveis de ensino. Embora estas nem sempre estejam incluídas no mesmo nível de ensino, no fim do secundário, os estudantes deverão tê-las adquirido na sua totalidade. Existem, todavia, algumas exceções. As competências cívicas, na Grécia, e as competências interculturais, na Comunidade germanófono da Bélgica, não figuram no currículo em nenhum nível da escolaridade.

◆◆◆ **Figura 1.7. Competências que os alunos devem adquirir na educação para a cidadania, recomendadas no currículo nacional (CITE 1-3), 2010/11**



Nota explicativa

Esta figura tem em conta todas as abordagens à educação para a cidadania indicadas no anexo 1, incluindo os casos em que ela apenas está integrada nos objetivos gerais do sistema educativo.

Notas específicas por países

Alemanha: A figura mostra as atuais políticas coordenadas entre os Länder. A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Turquia: Embora, formalmente, não exista um nível CITE 2 no sistema educativo turco, para efeitos de comparação, pode equiparar-se os 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade ao CITE 1 e os 6.º, 7.º e 8.º anos ao CITE 2.

Fonte: Eurydice.



No ensino primário, as competências de comunicação e sociais são as mais recomendadas em todos os países da rede Eurydice, embora as competências interculturais também sejam referidas na grande maioria dos currículos nacionais. As competências cívicas são as menos recomendadas, provavelmente por exigirem a compreensão de ideias políticas mais abstratas.

Ao nível do ensino secundário, os currículos oficiais de quase todos os países visados incluem os quatro tipos de competências. No entanto, existem exceções: na Grécia, nem as competências cívicas nem as de comunicação estão incluídas nesta fase; a Bulgária só recomenda o desenvolvimento das competências cívicas e sociais no ensino secundário superior; na Comunidade germanófona da Bélgica e no Reino Unido, as competências interculturais não são recomendadas para o ensino secundário (exceto no País de Gales, para o ensino secundário inferior); no Reino Unido (com exceção da Escócia), as competências interculturais só são recomendadas no ensino secundário inferior; e na Irlanda e na Turquia, nenhuma dessas competências é recomendada no ensino secundário superior. De um modo geral, é no ensino secundário inferior que mais países recomendam que os estudantes trabalhem no desenvolvimento dos quatro tipos de competências.

1.3.4. Dados do ICCS de 2009 sobre os objetivos curriculares e a confiança dos professores

A secção 1.3 apresentou os objetivos, os conhecimentos e as competências que os estudantes dos países europeus devem esforçar-se por adquirir, de acordo com o disposto nos currículos nacionais de educação para a cidadania. Para completar a análise e as comparações efetuadas, a presente subsecção dá uma perspetiva da educação para a cidadania a nível das escolas. Os dados são extraídos do inquérito aos professores realizado no âmbito do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania (IEA, 2010b) e abrange 23 sistemas educativos da Rede Eurydice ⁽¹⁵⁾.

A análise dos dados do ICCS incide sobre dois indicadores do inquérito aos professores ⁽¹⁶⁾. O primeiro refere-se aos três objetivos que eles consideravam mais importantes para a educação cívica e para a cidadania. O segundo indicador baseia-se na confiança que os professores afirmavam sentir quando lecionavam temas relacionados com essas matérias. Todos os professores inquiridos ensinavam disciplinas escolares normais a alunos do oitavo ano (com cerca de 14 anos de idade) no ano letivo de 2008/09. Em todos os países envolvidos, o oitavo ano faz parte do ensino secundário inferior.

O estudo ICCS propunha dez objetivos da educação cívica e para a cidadania, tendo os professores inquiridos de escolher os mais importantes. Entre esses objetivos figuravam a promoção ou o apoio aos estudantes na aquisição de conhecimentos ou no desenvolvimento de atitudes e competências, nas seguintes áreas:

⁽¹⁵⁾ Os 23 países europeus são: Bélgica (Comunidade flamenga), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Grécia, Irlanda, Espanha, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Áustria, Polónia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Reino Unido (Inglaterra) e Listenstaine.

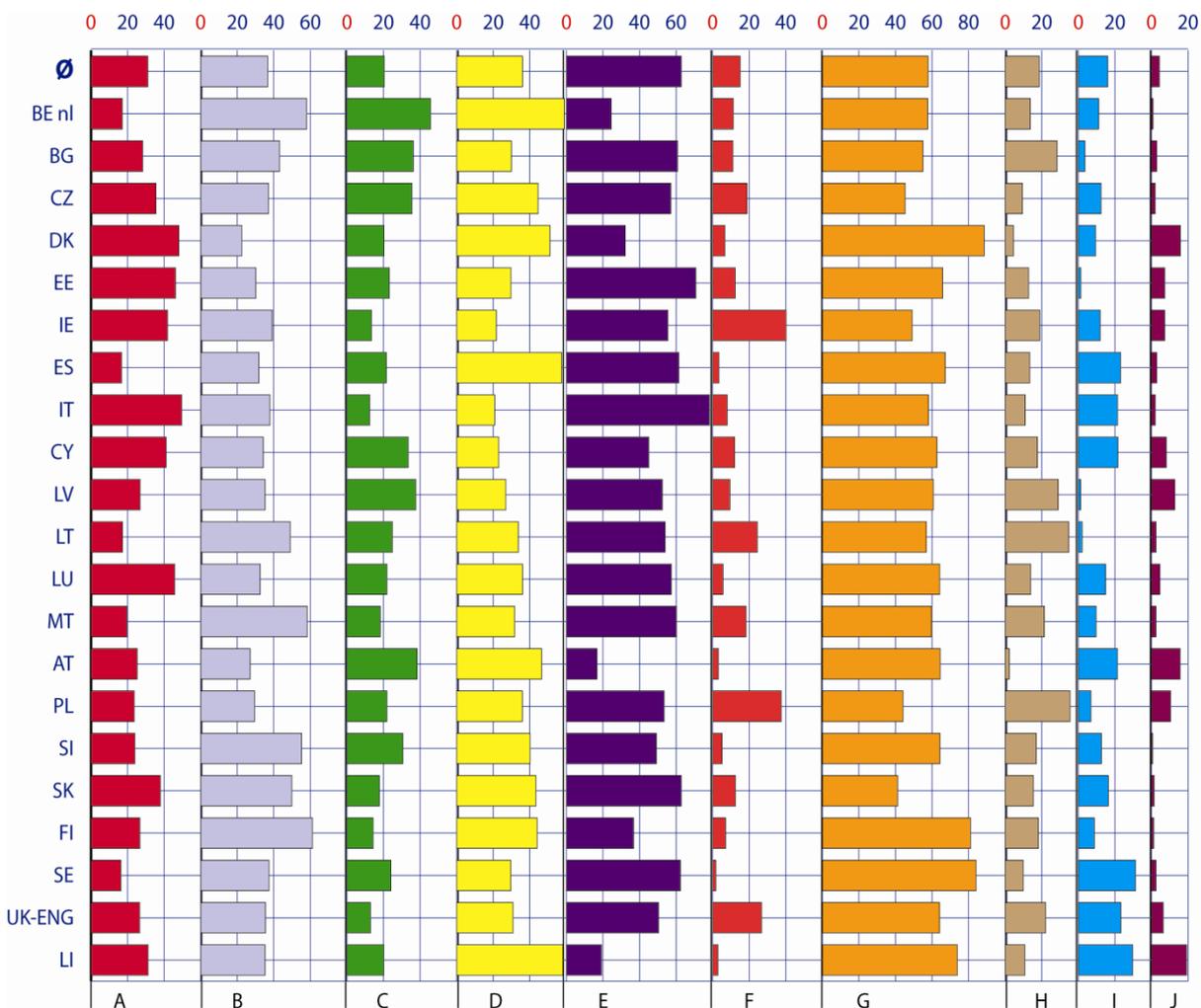
⁽¹⁶⁾ Também se pediu aos diretores de estabelecimentos de ensino que indicassem os três objetivos que consideravam mais importantes para a educação cívica e para a cidadania. Para dados mais pormenorizados, ver IEA 2010b. pp. 126-130.

1. Instituições sociais, políticas e cívicas
2. Respeito e defesa do ambiente
3. Defesa do seu próprio ponto de vista
4. Resolução de conflitos
5. Direitos e deveres dos cidadãos
6. Participação na comunidade local
7. Espírito crítico e independente
8. Participação na vida da escola
9. Estratégias eficazes para combater o racismo e a xenofobia
10. Intervenção política futura

Segundo as respostas dos professores (ver Figura 1.8), a promoção do conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos é considerada como o objetivo mais importante da educação cívica e para a cidadania (62,8%). A promoção do espírito crítico e independente também figura entre os três objetivos mais importantes referidos por mais de metade dos professores inquiridos (57,9%). No outro extremo da escala, uma percentagem muito baixa de docentes mencionou a “preparação dos alunos para intervirem politicamente”, sendo que apenas 4,4% consideravam que este era um objetivo importante da educação cívica e para a cidadania.

Dois dos objetivos foram classificados de forma semelhante pelos professores do oitavo ano, nomeadamente “promover o respeito e a defesa do ambiente” (36,7%) e “desenvolvimento das competências dos estudantes em matéria de resolução de conflitos” (36,0%). Para uma percentagem ligeiramente inferior (31,1%), o conhecimento das instituições sociais, políticas e cívicas constituía um objetivo importante. Por último, menos de 20% dos docentes inquiridos escolheram os restantes quatro objetivos: “incentivar entre os estudantes a capacidade de defenderem os seus próprios pontos de vista” (20,1%), “promover a participação dos alunos na vida da escola” (18,7%), bem como na comunidade local (15,1%) e, por último, “apoiar o desenvolvimento de estratégias eficazes para combater o racismo e a xenofobia” (16,2%).

◆ ◆ ◆ **Figura 1.8. Opiniões dos professores sobre a importância dos objetivos específicos da educação cívica e para a cidadania (em percentagens nacionais), 2008/09**



Objetivos da educação cívica e para a cidadania relativos a:

- | | |
|---|---|
| A Conhecimento das instituições sociais, políticas e cívicas | F Participação na comunidade local |
| B Respeito e defesa do ambiente | G Espírito crítico e independente |
| C Capacidade de defender o seu próprio ponto de vista | H Participação na vida da escola |
| D Competências em matéria de resolução de conflitos | I Estratégias eficazes para combater o racismo e a xenofobia |
| E Conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos | J Preparação para uma intervenção política futura |

Fonte: IEA, Base de dados do ICCS 2009.

Ø Percentagens médias

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Ø	31,1	36,7	20,4	36,0	62,8	15,1	57,8	18,7	16,2	4,4
BE nl*	17,1	58,0	45,7	58,9	24,5	11,3	57,6	13,8	11,1	0,8
BG	28,3	43,2	36,3	29,9	60,8	11,1	55,0	28,4	3,6	2,8
CZ	35,5	37,1	35,6	44,5	57,1	18,8	45,3	9,5	12,5	2,0
DK*	48,0	22,5	20,2	51,1	32,2	6,7	88,5	4,5	9,5	15,9
EE	46,2	30,2	23,2	29,6	70,8	12,3	65,8	12,8	1,4	7,3
IE	41,9	39,2	13,5	21,7	55,5	40,2	49,2	18,9	11,9	7,2
ES	16,7	31,9	21,5	57,5	61,5	3,4	67,3	13,5	23,1	2,9
IT	49,6	37,8	12,4	20,8	78,3	8,0	58,0	10,9	21,5	2,1
CY	41,0	34,2	33,5	23,0	45,1	12,0	62,7	17,6	21,6	8,1
LV	26,9	35,2	37,7	26,8	52,4	9,4	60,7	29,0	1,2	12,7
LT	17,2	49,0	24,9	33,7	54,0	24,5	56,9	34,8	2,0	2,5
LU*	45,8	32,6	21,8	36,0	57,4	5,6	64,2	13,9	14,9	4,6
MT	19,6	58,3	18,2	31,7	60,3	18,3	59,8	21,5	9,7	2,5
AT*	25,3	27,0	38,4	46,5	16,7	3,2	64,5	2,2	21,4	15,7
PL	23,6	29,5	21,9	36,0	53,5	37,6	44,1	35,5	6,9	10,5
SI	24,0	55,3	30,5	40,2	49,3	5,1	64,3	17,0	12,6	0,7
SK	38,0	49,9	17,7	43,3	62,9	12,5	41,2	15,4	16,4	1,4
FI	26,8	61,1	14,3	44,0	36,8	7,1	81,1	18,2	8,7	1,3
SE	16,4	37,4	24,0	29,6	62,3	1,7	84,0	9,9	31,3	2,5
UK-ENG*	26,7	35,4	12,9	30,8	50,4	26,8	64,1	22,1	23,3	6,5
LI	31,2	35,2	20,2	58,1	19,2	3,0	73,8	10,7	29,7	19,3

Objetivos da educação cívica e para a cidadania relativos a:

- | | | | |
|---|--|---|--|
| A | Conhecimento das instituições sociais, políticas e cívicas | F | Participação na comunidade local |
| B | Respeito e defesa do ambiente | G | Espírito crítico e independente |
| C | Capacidade de defender o seu próprio ponto de vista | H | Participação na vida da escola |
| D | Competências em matéria de resolução de conflitos | I | Estratégias eficazes para combater o racismo e a xenofobia |
| E | Conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos | J | Preparação para uma intervenção política futura |

Fonte: IEA, Base de dados do ICCS 2009.

Ø Percentagens médias

* Os requisitos de amostragem ao nível dos professores não foram cumpridos e, por isso, os resultados não são representativos. Consequentemente, estes países foram excluídos do cálculo das percentagens médias.

Nota explicativa

O ICCS propôs dez objetivos de educação cívica e para a cidadania, devendo os docentes inquiridos escolher os três que consideravam mais importantes. A população do inquérito aos professores no âmbito do ICCS foi definida como todos os que lecionavam disciplinas escolares normais aos alunos do ano-alvo (geralmente, o 8.º ano) em cada escola incluída na amostra. Esta abrangia apenas os docentes que ensinavam o ano-alvo no período em causa e que trabalhavam na escola desde o início do ano letivo (IEA 2010b, p. 20).



Quando se comparam as percentagens nacionais em relação a cada objetivo, observam-se disparidades significativas entre países. Em alguns deles, a grande maioria dos professores referiu determinados objetivos entre os três mais importantes, enquanto noutros só uma minoria partilhava as mesmas preferências.

As maiores diferenças quanto às médias dos países verificam-se no caso dos dois objetivos que obtiveram as classificações médias mais elevadas nos países europeus. Por exemplo, enquanto 78,3% dos professores inquiridos na Itália escolheram “a promoção do conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos” como um dos três objetivos mais importantes, na Áustria, apenas 16,7% escolheram essa opção. “Promover o espírito crítico e independente dos alunos” foi outro objetivo classificado de forma muito diferente pelos professores dos diversos países. Mais de 80% dos professores dos países escandinavos participantes (Dinamarca, Suécia e Finlândia) classificaram este objetivo entre os três mais importantes, ao passo que na República Checa, Irlanda, Polónia e Eslováquia essa percentagem foi inferior a 50%.

O objetivo menos valorizado, em média, pelos docentes dos países europeus foi “preparar os alunos para intervirem politicamente no futuro”, sendo também o que apresentou menos

variações entre eles. Foi na Dinamarca e no Listenstaine que os professores atribuíram uma classificação mais elevada a este objetivo (15,9% e 19,3%, respetivamente). Em metade dos restantes países, a classificação não chegou a 5%.

Relativamente aos restantes objetivos, a diferença entre a percentagem nacional mais baixa e a mais elevada variou entre 30% e quase 40%. É claro que existe, por isso, uma acentuada variação entre países no tocante à importância atribuída aos objetivos da educação para a cidadania especificados.

Alguns objetivos definidos no inquérito do ICCS são muito semelhantes aos objetivos da educação para a cidadania descritos nos currículos nacionais (ver Secção 1.3). Por exemplo, todos os currículos nacionais dos países europeus participantes no ICCS recomendam a “promoção de um espírito crítico e independente” como um dos seus objetivos nesta matéria (ver Secção 1.3). De acordo com as conclusões do ICCS, este objetivo foi, em média, o segundo mais favorecido pelos docentes inquiridos, embora as opiniões destes variassem significativamente de país para país, como já foi dito. O inquérito do ICCS também mencionava a faixa etária dos professores inquiridos, bem como as disciplinas que ensinavam na escola⁽¹⁷⁾; esses dados foram, por conseguinte, analisados para ver se existia alguma correlação entre a idade ou a especialização dos docentes e as suas preferências em relação aos objetivos da educação cívica e para a cidadania⁽¹⁸⁾. Os resultados mostram que não há uma forte associação entre as circunstâncias pessoais dos professores e a sua classificação dos objetivos. Nem a idade nem a especialização influenciaram significativamente as suas escolhas nesse inquérito.

Como já foi referido, outro indicador do inquérito ICCS de 2009 com interesse para o presente estudo era a confiança que os docentes afirmavam sentir quando ensinavam vários temas relacionados com a educação cívica e para a cidadania. De acordo com os resultados do inquérito (IEA 2010b, pp. 130-132), os professores sentiam-se mais confiantes ao ensinar “direitos humanos” e “direitos e deveres dos cidadãos”. Em média, nos países europeus, aproximadamente 93% dos professores sentiam-se “muito confiantes” ou “bastante confiantes” quando ensinavam estes temas e cerca de 84% também se sentiam confiantes a lecionar “diferentes culturas e grupos étnicos” e “o direito de voto e as eleições”. Em contrapartida, era ao ensinarem “instituições jurídicas e os tribunais” que os professores se sentiam menos confiantes (só 57% se sentiam “muito confiantes” ou “bastante confiantes” neste tema). Todavia, um número significativo (77-80%) respondeu que se sentia “muito confiante” ou “bastante confiante” relativamente aos restantes quatro temas (“a comunidade global e organizações internacionais”; “a União Europeia”; “a Constituição e os sistemas políticos”; e “emigração e imigração”).

Resumo

Neste capítulo descreveram-se as abordagens utilizadas no ensino da educação para a cidadania, a quantidade de tempo letivo dedicado a essa área disciplinar e os conteúdos recomendados nos currículos oficiais dos países da Eurydice. Os dados do estudo ICCS 2009 proporcionaram uma perspetiva da forma como os professores classificavam a importância dos objetivos específicos da educação para a cidadania.

⁽¹⁷⁾ As disciplinas inscrevem-se nas seguintes categorias: ciências humanas; matemática e/ou ciências; línguas. A faixa etária dividia-se em quatro categorias: menos de 30 anos; 30 a 40 anos; 40 a 50 anos; mais de 50 anos.

⁽¹⁸⁾ Cálculo da Eurydice utilizando a estatística V de Cramer.

A análise mostrou que os currículos oficiais da grande maioria dos países forneciam orientações sobre o modo como a educação para a cidadania deveria ser lecionada em cada nível de ensino. São utilizadas três abordagens principais: a sua oferta como disciplina autónoma, a integração em uma ou mais disciplinas ou áreas curriculares, e/ou a atribuição de um estatuto transversal ao currículo. A maioria dos países combina duas ou mais destas abordagens em cada nível de ensino ou ao longo de todos eles. Também há países em que os aspetos relativos à educação para a cidadania incorporam-se nos objetivos e valores gerais dos sistemas educativos, mas não é recomendada qualquer outra disposição específica.

Quando se ensina a educação para a cidadania como disciplina autónoma, esta é lecionada com mais frequência no secundário do que no ensino primário. O número de anos de escolaridade abrangidos varia consideravelmente de país para país, podendo ir de um a doze anos. Em alguns casos, as escolas podem decidir a abordagem específica a utilizar no ensino da educação para a cidadania.

As recomendações relativas ao tempo letivo dedicado à educação para a cidadania existem principalmente nos países onde esta é ensinada como disciplina autónoma. O tempo letivo varia significativamente de país para país e tem vindo a mudar recentemente, refletindo as alterações operadas nas abordagens de ensino, nomeadamente a crescente importância atribuída às temáticas transversais ao currículo.

Os currículos de educação para a cidadania nos países europeus abarcam, em geral, uma gama muito vasta e abrangente de objetivos, conhecimentos e competências. Os objetivos mais recomendados nos currículos nacionais, em todos os níveis de escolaridade, relacionam-se com o “desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos”. O menos recomendado é a “participação ativa e o envolvimento dos alunos na escola e na comunidade”, sendo mais frequentemente abordado no ensino secundário do que no ensino primário.

Os estudantes devem desenvolver conhecimentos em diversas áreas relacionadas com a cidadania, desde o ensino primário. Entre os temas mais recomendados figuram, por exemplo, o “sistema sociopolítico nacional”, os “valores democráticos” e a “tolerância e a luta contra a discriminação”. Além disso, quase todos os países recomendam que, num nível de ensino, os estudantes adquiram competências cívicas, sociais, de comunicação e interculturais que lhes permitam tornar-se cidadãos de pleno direito e responsáveis.

Por último, o ICCS de 2009 mostra que os professores do oitavo ano inquiridos em toda a Europa consideram que os dois objetivos mais importantes da educação para a cidadania são: promover o conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos e incentivar o pensamento crítico e independente. Neste aspeto, o primeiro objetivo abrange um dos dois temas em cujo ensino muitos professores se sentem confiantes (o segundo tema é “direitos humanos”). O objetivo menos importante para os docentes é “preparar os alunos para intervirem politicamente”. No entanto, uma comparação entre países revelou disparidades significativas. Por último, concluiu-se também que os professores de toda a Europa classificaram alguns objetivos de cidadania entre os três a que atribuíam maior importância, apesar de nem todos os países recomendarem esses objetivos nas suas orientações curriculares oficiais.

CAPÍTULO 2. PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES E DOS PAIS NA GESTÃO DAS ESCOLAS

A educação para a cidadania não se faz no vazio. Os estudantes começam a familiarizar-se com os valores e os princípios do processo democrático através das suas experiências nas primeiras comunidades de que são membros ativos: a sua turma e a sua escola. Importa, pois, que essas experiências reflitam o processo democrático e dotem os jovens das competências e capacidades necessárias para participarem efetivamente na vida comunitária. Para o efeito, os sistemas educativos europeus têm vindo a criar estruturas internas de gestão escolar de carácter inclusivo, permitindo que todos os setores da comunidade escolar nelas estejam representados e que os estudantes participem ativamente.

A participação na gestão da escola é, por isso, o principal tópico abordado no presente capítulo, que se divide em três secções. A Secção 1 descreve os mecanismos mais comuns de participação dos estudantes nessa gestão, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais, e analisa até que ponto estes mecanismos se disseminaram na Europa, bem como o mandato e os poderes dos representantes dos estudantes no seu âmbito. Com base nestas informações e nos resultados do inquérito ICCS mencionado na introdução geral ao relatório, a Secção 2 examina a relação entre a existência de regulamentação oficial sobre a participação dos estudantes e o nível real de intervenção destes últimos.

A última secção deste capítulo debruça-se sobre o papel dos pais na gestão das escolas, apresentando as principais modalidades do seu envolvimento nessas atividades. A investigação demonstrou que os alunos cujos pais intervêm ativamente na comunidade escolar e participam na gestão das escolas desenvolvem competências mais sólidas em matéria de interação com os pares, os professores e a comunidade onde vivem (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen e Sekino, 2004). A participação dos pais na gestão das escolas não só beneficia o desenvolvimento das competências cívicas dos estudantes (Elias, Patrikaku e Weissberg, 2007), mas considera-se também que influencia positivamente o desenvolvimento da comunidade, na medida em que melhora as relações entre esta e a escola (Shatkin e Gershberg, 2007). Nesta secção, descrevem-se igualmente alguns projetos nacionais de formação dos pais, atualmente desenvolvidos com o objetivo de lhes permitir aproveitar ao máximo as oportunidades de intervenção na gestão escolar.

2.1. Regulamentos e recomendações oficiais para incentivar a participação dos estudantes na gestão das escolas

Todos os países adotaram medidas para promover o envolvimento dos alunos na gestão escolar. É particularmente relevante o facto de aqueles que possuem um sistema educativo bastante descentralizado, como a República Checa, a Hungria, os Países Baixos, a Finlândia e a Suécia, também terem introduzido alguma forma de regulamentação a nível central, visto constituir um sinal positivo de que as autoridades nacionais se esforçam, de um modo geral, por promover a participação democrática dos estudantes.

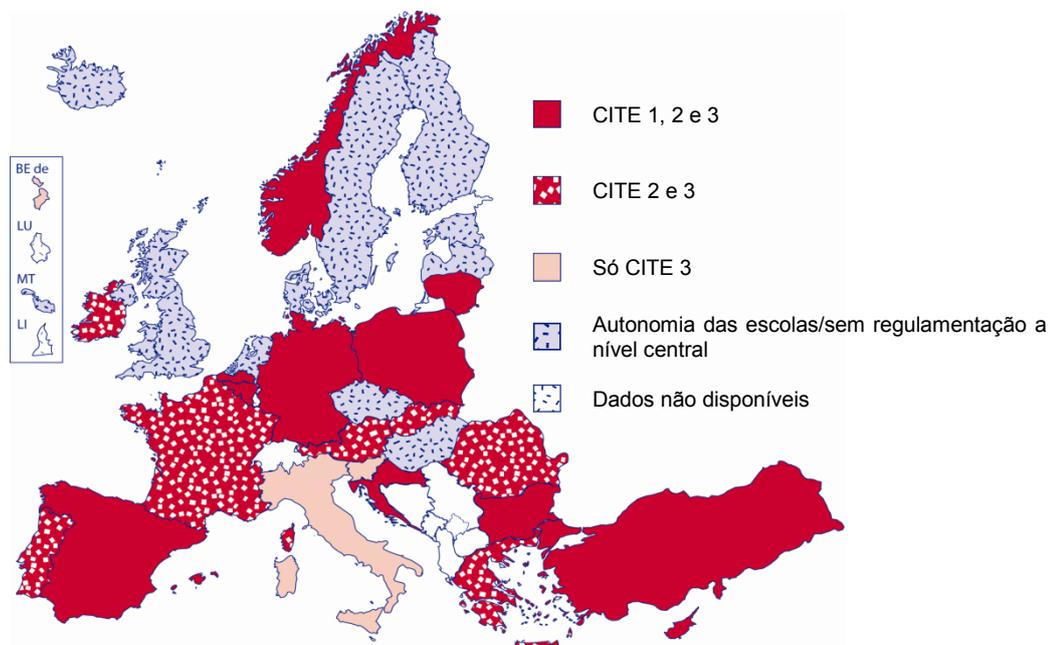
Os regulamentos e recomendações oficiais estabelecem três grandes modalidades de participação dos estudantes na gestão da escola:

- a eleição de delegados de turma e posterior nomeação de um conselho de turma;
- a eleição de um conselho de estudantes;
- a representação dos estudantes nos órgãos de gestão da escola.

Os delegados de turma são eleitos pela maioria dos alunos da turma e têm a missão de representar os seus interesses, quer através da participação num conselho de turma que inclui os professores e (por vezes) os pais, quer no âmbito de interações informais com o órgão diretivo da escola. Os conselhos de estudantes constituem órgãos representativos cujos membros são eleitos por todos os estudantes de uma escola, enquanto os órgãos de gestão da escola, como os conselhos executivos, são o nível de gestão mais elevado de um estabelecimento de ensino. Os órgãos de gestão são normalmente presididos pelo diretor da escola e incluem, geralmente, representantes de cada setor da comunidade escolar: pessoal não docente, professores, pais e estudantes. Em alguns países, como o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), podem ser presididos por um elemento exterior à escola e incluir representantes de outras partes interessadas exteriores à escola, para além dos pais.

Na Europa, os regulamentos e recomendações oficiais sobre a participação dos estudantes tornam-se cada vez mais frequentes à medida que se progride no nível de ensino e as idades dos alunos vão aumentando. De um modo geral, existem mais mecanismos de participação dos estudantes no ensino secundário superior (CITE 3) do que no ensino secundário inferior (CITE 2), sendo ainda em menor número no ensino primário (CITE 1). Cerca de um terço dos países adotou regulamentos relativos à eleição de delegados de turma no nível CITE 1, proporção que aumenta para mais de metade no CITE 2 e para cerca de dois terços no CITE 3 (ver Figura 2.1). De modo análogo, existem conselhos de estudantes em cerca de metade dos países no nível CITE 1 e na grande maioria dos países no CITE 2, mas estão presentes em praticamente todos os países no nível CITE 3 (ver Figura 2.2). Quanto aos órgãos de gestão das escolas, a participação dos alunos verifica-se em um terço dos países no nível CITE 1, em dois terços dos países no CITE 2 e em quase todos os países no CITE 3 (ver Figura 2.3).

◆◆◆ **Figura 2.1. Regulamentos e recomendações oficiais que preveem a eleição de delegados de turma nas escolas (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Os delegados de turma são eleitos pela maioria dos alunos da turma e têm a missão de representar os seus interesses a esse nível.

Notas específicas por países

República Checa e Letónia: Os estudantes têm o direito de criar órgãos autónomos na escola, mas a eleição de delegados de turma não é regulamentada a nível central, encontrando-se abrangida pela autonomia das escolas.

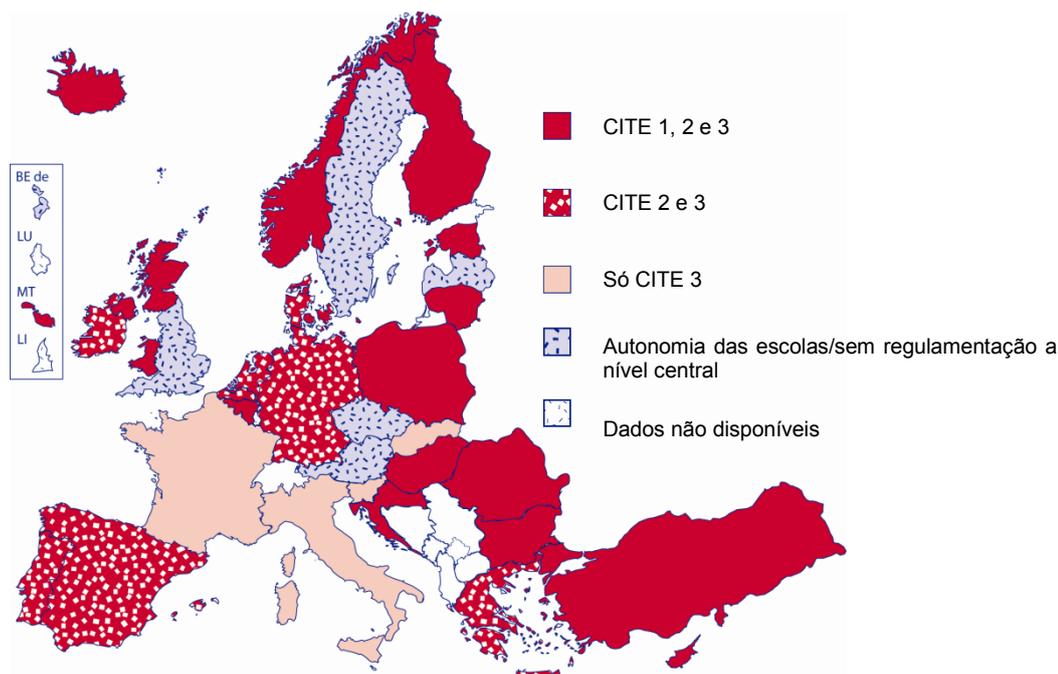
Eslovénia: As escolas do ensino primário (CITE 1 e 2) têm autonomia para determinar a forma de organização dos alunos, mas na maioria delas é costume estes elegerem delegados de turma.

Suécia: Os regulamentos oficiais estabelecem que os estudantes têm o direito de participar a nível da turma, mas não especifica a forma assumida por essa participação.

Noruega: Os regulamentos relativos à eleição de delegados de turma no nível CITE 1 não são aplicáveis aos alunos mais novos (1.º ao 4.º anos).



◆◆◆ **Figura 2.2. Regulamentos e recomendações oficiais que preveem a criação de conselhos de estudantes nas escolas (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Os conselhos de estudantes são órgãos representativos cujos membros são nomeados de várias formas (ver Figura 2.5 para mais informações).

Notas específicas por países

República Checa: Os alunos têm o direito de criar órgãos autónomos na escola, mas a eleição dos conselhos de estudantes não está regulamentada a nível central, encontrando-se abrangida pela autonomia das escolas.

Espanha: As escolas dos CITE 2 e 3 têm o direito de criar conselhos de delegados (*Juntas de delegados*), compostos pelos delegados eleitos pelas várias turmas e pelos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas. No ensino primário (CITE 1), só podem ser criadas associações de alunos (*Asociaciones de alumnos*), que agregam os alunos dos últimos anos que a elas queiram aderir.

Letónia: As orientações oficiais encorajam a autonomia dos estudantes na escola e sugerem a criação de conselhos de estudantes, estando a eleição dos mesmos abrangida pela autonomia das escolas.

Suécia: Os regulamentos oficiais consagram o direito dos alunos a participarem a nível da escola, mas não especificam a forma que essa participação deve assumir.

Eslovénia: As escolas do ensino primário (CITE 1 e 2) gozam de autonomia quanto às modalidades de organização dos alunos, mas na maioria delas existem conselhos de estudantes, normalmente denominados “Parlamento das Crianças”, constituídos pelos delegados de turma.

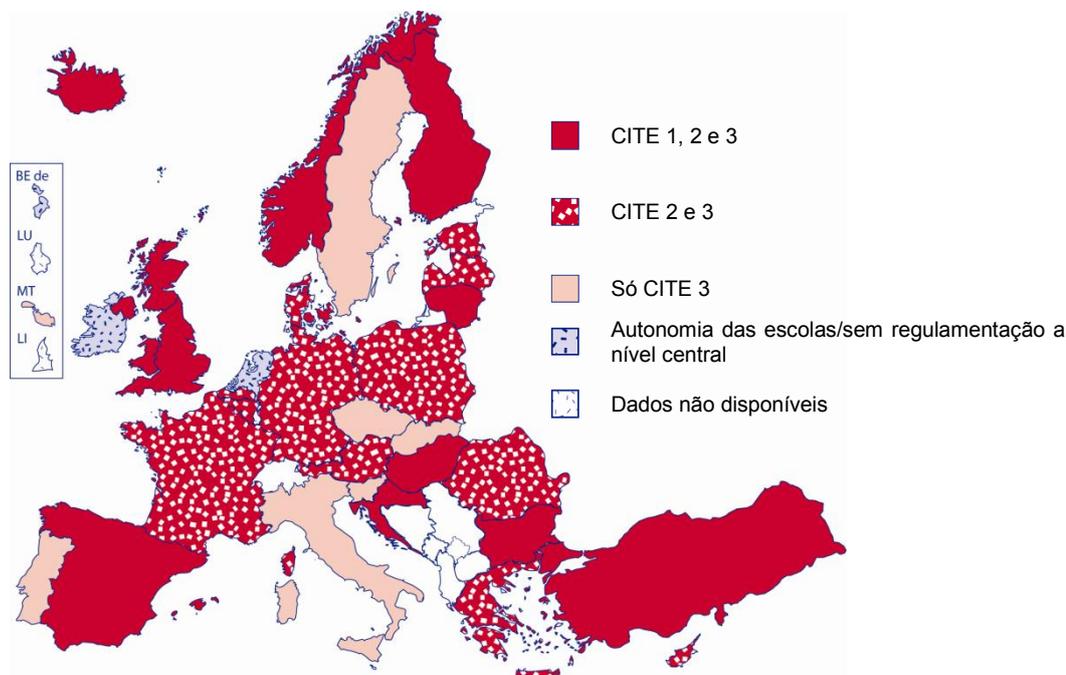
Noruega: A regulamentação relativa aos conselhos de estudantes no nível CITE 1 não é aplicável aos alunos mais novos (1.º ao 4.º anos).



Em todos os níveis de ensino, os conselhos de estudantes constituem a forma mais comum de participação prevista nos regulamentos e recomendações oficiais. Ao contrário dos conselhos de turma e dos órgãos de gestão das escolas, os conselhos de estudantes são exclusivamente constituídos por alunos, proporcionando-lhes um fórum de debate dos assuntos referentes à

escola mas não tendo quaisquer poderes formais de decisão relativamente aos mesmos. É interessante notar que, dos três órgãos, o mais disseminado é aquele em que não são concedidos poderes de decisão aos estudantes: em todos os países e níveis de ensino, os conselhos de estudantes são significativamente mais comuns do que a eleição de delegados de turma ou a representação dos alunos nos órgãos de gestão das escolas.

◆◆◆ **Figura 2.3. Regulamentos e recomendações oficiais que preveem a participação de representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Os órgãos de gestão das escolas (como os conselhos executivos) são o nível de gestão mais elevado num estabelecimento de ensino. Normalmente presididos pelo diretor, costumam incluir representantes de cada um dos grupos constitutivos da população escolar. Em alguns países, são presididos por um elemento exterior à escola e incluem representantes de outras partes interessadas igualmente exteriores a ela, para além dos pais.

Notas específicas por países

República Checa: Nos órgãos de gestão das escolas só podem participar estudantes que já tenham atingido a maioridade (18 anos ou mais).

Reino Unido (WLS): A escola deve garantir a nomeação, pelo conselho de escola, de estudantes do 11.º ao 13.º anos como membros associados do órgão de gestão, os quais não possuem os poderes nem as responsabilidades dos membros efetivos.

Reino Unido (ENG): Os representantes dos estudantes podem participar nos órgãos de gestão das escolas como membros associados, mas não possuem os poderes nem as responsabilidades dos membros efetivos.

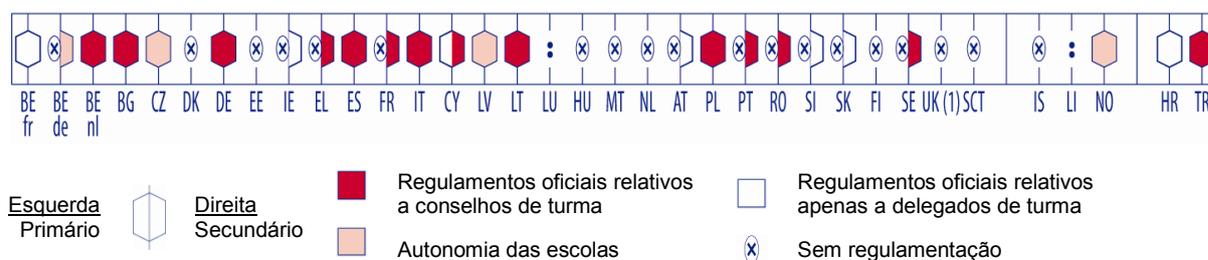


2.1.1. Formas de representação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino

Cerca de metade dos países adotou regulamentos e recomendações oficiais relativos à criação de **conselhos a nível das turmas**, através dos quais os delegados de turma participam na gestão das atividades educativas e de outro tipo. A Suécia diverge neste aspeto, uma vez que, apesar de os regulamentos emanados a nível central preverem a existência de conselhos de turma no ensino secundário superior, a decisão sobre a sua composição é deixada à escola. São poucos os países que não preveem a criação de um órgão específico a nível da turma, deixando a representação dos interesses dos estudantes à interação informal dos delegados

de turma com os professores e os pais. A Irlanda e o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) encaram o papel dos delegados de turma de forma diferente: nestes casos não são eleitos para participar em conselhos de turma, mas sim para tomarem diretamente assento no conselho de estudantes a nível da escola. No entanto, nesses países, os delegados de turma podem levantar no conselho de estudantes questões relativas às suas turmas, às quais transmitem, depois, os respetivos resultados.

◆ ◆ ◆ **Figura 2.4. Criação de conselhos/delegados de turma de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Os conselhos de turma são órgãos formalmente constituídos para tratar de questões a esse nível. A sua composição varia em função dos regulamentos oficiais e/ou das decisões da escola sobre tal questão, mas só podem ser constituídos por representantes dos professores, ou por representantes dos professores, dos alunos e/ou dos pais.

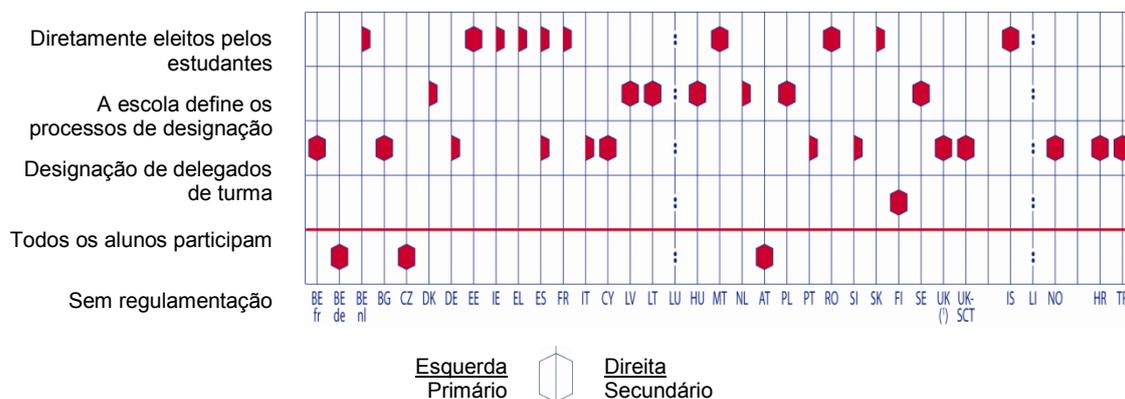
Notas específicas por países

Bélgica (BE de), Suécia e Eslovénia: A regulamentação só é aplicável ao ensino secundário (CITE 3).
Espanha: Os conselhos de turma incluem todos os professores que ensinam o mesmo grupo de estudantes. Os representantes dos estudantes não participam regularmente nessas reuniões, mas podem ser incluídos no debate de questões específicas como, por exemplo, a avaliação dos estudantes.
Letónia e Suécia: Os regulamentos oficiais (relativos ao ensino secundário superior, no caso da Suécia) consagram o direito dos estudantes a exigirem a criação de conselhos de turma, mas essas decisões dependem de cada escola.
Eslovénia: Embora os conselhos de turma nos níveis CITE 1 e 2 não estejam formalmente regulamentados, a Lei do Ensino Básico estabelece que todos os alunos (isto é, incluindo os dos níveis CITE 1 e 2) de uma turma são membros dessa “unidade de turma” e, em conjunto com o professor por ela responsável, devem debater as questões que se colocam a esse nível. O currículo especifica o número de períodos de debate e os professores devem seguir as orientações oficiais.



De um modo geral, os membros dos **conselhos de estudantes** são delegados de turma ou diretamente eleitos para o conselho por todos os alunos da escola. Em alguns países, as escolas podem definir os seus próprios processos de designação dos membros do conselho de estudantes.

◆ ◆ ◆ **Figura 2.5. Designação dos membros dos conselhos de estudantes, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas por países

Espanha: Os conselhos de estudantes nos níveis CITE 2 e 3 incluem tanto os delegados de turma como os membros dos órgãos de gestão das escolas, eleitos diretamente.

Polónia: Embora a legislação estipule que a designação dos membros é regulamentada a nível de cada escola, na prática todas elas organizam eleições para os conselhos de estudantes.

França, Itália, Eslovénia e Eslováquia: A regulamentação só é aplicável ao ensino secundário (CITE 3).

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): As turmas são consideradas como coortes agrupadas por ano. Os dados de Inglaterra e Irlanda do Norte referem-se à prática habitual.

Noruega: Os regulamentos oficiais relativos à designação dos membros dos conselhos de estudantes ao nível CITE 1 só se aplicam do 5.º ao 7.º anos.



Há dois processos principais de designação dos representantes dos estudantes para os **órgãos de gestão das escolas**: ou são diretamente eleitos por todos os alunos da escola ou nomeados pelo conselho de estudantes (caso exista). Num pequeno número de casos, o mecanismo utilizado para os designar depende de cada estabelecimento de ensino.

◆◆◆ **Figura 2.6. Designação dos representantes dos estudantes para os órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

UK ⁽¹⁾: UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas por países

República Checa: Só os estudantes que tenham atingido a maioridade (18 anos ou mais) podem votar e ser eleitos.

República Checa, Itália, Portugal, Eslovénia, Eslováquia, Suécia e Reino Unido (WLS): Os regulamentos só são aplicáveis ao ensino secundário (CITE 3).

Eslováquia: Nos casos em que não existe conselho de estudantes, os seus representantes são diretamente eleitos por todos os alunos.

Reino Unido (WLS): A regulamentação não é aplicável ao ensino primário (CITE 1).

Noruega: Os representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas só são nomeados pelos conselhos de estudantes no ensino secundário superior. No ensino primário e secundário inferior, os processos de designação são definidos pela escola.



2.1.2. Papel dos representantes dos estudantes nos órgãos diretivos das escolas

Quando participam nos órgãos diretivos das escolas, os estudantes podem exercer nos mesmos um papel decisório, consultivo ou informativo. Entende-se que é decisório quando as suas opiniões devem ser obrigatoriamente tidas em conta pelo órgão diretivo da escola. O seu papel é consultivo quando têm o direito de emitir um parecer sobre os assuntos da escola, sem que este seja vinculativo para a direção. O papel informativo é o mais limitado, isto é, os representantes dos estudantes limitam-se a informar os outros alunos sobre as decisões tomadas pela direção da escola.

O papel consultivo é o mais comum. Quando existem conselhos de turma, as principais funções dos **delegados de turma** incluem, normalmente, a participação na elaboração de um

plano educativo para a turma, a definição de regras para as atividades quotidianas, a organização de atividades extracurriculares e a tomada de decisões sobre a aquisição de materiais didáticos, tais como manuais escolares e software. Muito embora as práticas variem, os representantes dos estudantes tendem mais a partilhar os poderes consultivos com os outros membros dos conselhos de turma, geralmente os professores e os pais, do que a exercer um papel decisório. Os delegados de turma participam menos no exercício de outras funções relacionadas com a gestão da turma, como as decisões sobre a suspensão ou a expulsão de alunos, a oferta de aulas opcionais e a definição dos critérios de avaliação dos alunos.

O mandato do **conselho de estudantes** está principalmente relacionado com o desenvolvimento do plano da escola e a formulação das normas que regem as atividades escolares. Também neste caso, os estudantes exercem sobretudo um papel consultivo e não um papel decisório. A aquisição de materiais didáticos, tais como manuais escolares e software, e a supervisão das questões orçamentais são também atividades frequentemente incluídas no âmbito de competências dos conselhos de estudantes, mas nestes domínios o seu papel é normalmente determinado pela escola. Em termos gerais, a principal conclusão que se pode extrair é a de que os conselhos de estudantes não gozam de um verdadeiro poder decisório em qualquer das atividades em que estão envolvidos, afigurando-se que o seu papel é consultivo, visando assegurar que as opiniões dos alunos são escutadas, sem que eles participem na tomada de decisões propriamente dita.

Como **representantes nos órgãos de gestão**, os estudantes estão sobretudo envolvidos no desenvolvimento do plano educativo da escola, na definição das normas que regem a vida escolar, na organização de atividades extracurriculares e na supervisão das questões orçamentais. Nestes domínios, desempenham um papel em grande medida consultivo na maioria dos países.

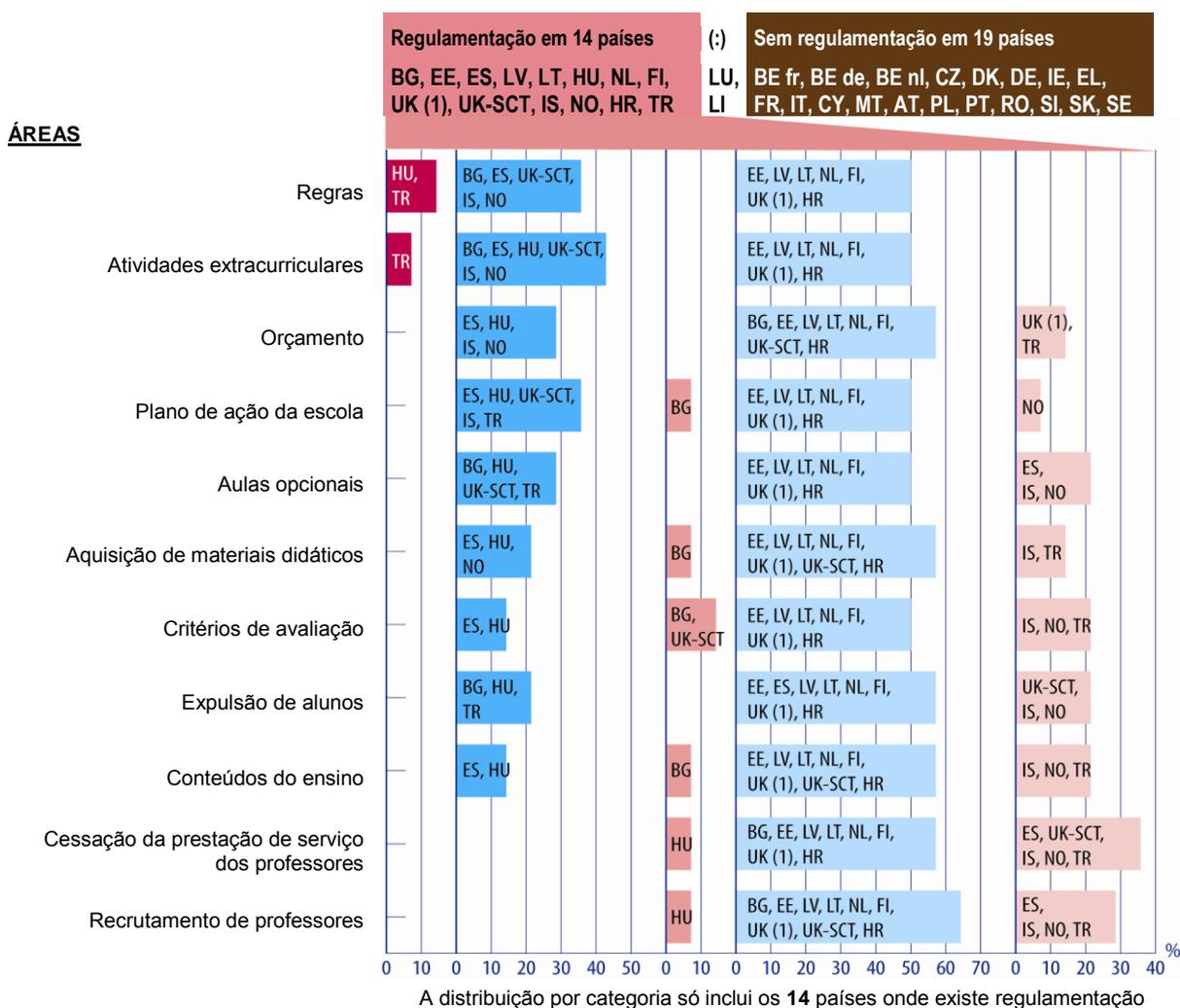
Contudo, importa notar que há mais sistemas educativos que atribuem plenos poderes decisórios aos estudantes integrados nos órgãos de gestão das escolas do que aos delegados de turma ou aos conselhos de estudantes. É possível detetar, assim, uma tendência para conceder mais poder aos estudantes a nível do órgão diretivo da escola, sobretudo no ensino secundário superior.

Neste aspeto, a situação existente em Espanha é particularmente interessante, uma vez que os estudantes do ensino secundário desempenham um papel invulgarmente importante, participando na escolha do diretor da escola a partir dos 14-15 anos de idade, sendo informados e consultados sobre o processo de admissão de alunos, cooperando com os organismos estatais no sistema escolar e intervindo na avaliação das escolas.

As Figuras 2.7, 2.8 e 2.9 ilustram o âmbito de competências dos representantes dos estudantes nas áreas pelas quais os órgãos de gestão das escolas são normalmente responsáveis no ensino primário e secundário, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais existentes. O número de países envolvidos aumenta em função do nível de ensino. A decisão de apresentar dados apenas em relação aos órgãos de gestão das escolas justifica-se pelo facto de estes serem os principais órgãos decisórios e poderem, por isso, revelar o grau de poder que os estudantes têm para influenciar as decisões mais importantes. Em geral, as informações obtidas dos países europeus revelam que os regulamentos oficiais garantem, normalmente, aos estudantes do ensino secundário inferior e superior um papel consultivo no processo de tomada de decisões, deixando às escolas decidir se e de que forma participam os alunos no ensino primário. Quanto aos poderes decisórios

propriamente ditos, parecem estar em grande medida limitados à definição das normas que regem as atividades e a vida da escola, não se considerando, em regra, que as questões relativas à prestação de serviço dos professores, ao conteúdo do ensino e à expulsão de alunos exijam o envolvimento dos estudantes.

◆◆◆ **Figura 2.7. Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1), 2010/11**



CATEGORIAS

- Decisória
- Consultiva
- Informativa
- Depende da escola
- Não decidida pelos órgãos de gestão das escolas

Fonte: Eurydice.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Para uma panorâmica detalhada da situação em cada um dos 36 sistemas educativos nacionais, consultar a Figura 2.7 no anexo3.

Os países incluídos na categoria “depende da autonomia escolar” possuem regulamentos a nível central que autorizam os representantes dos estudantes a participar nos órgãos de gestão das escolas, mas a determinação do seu mandato e das suas funções compete à escola.

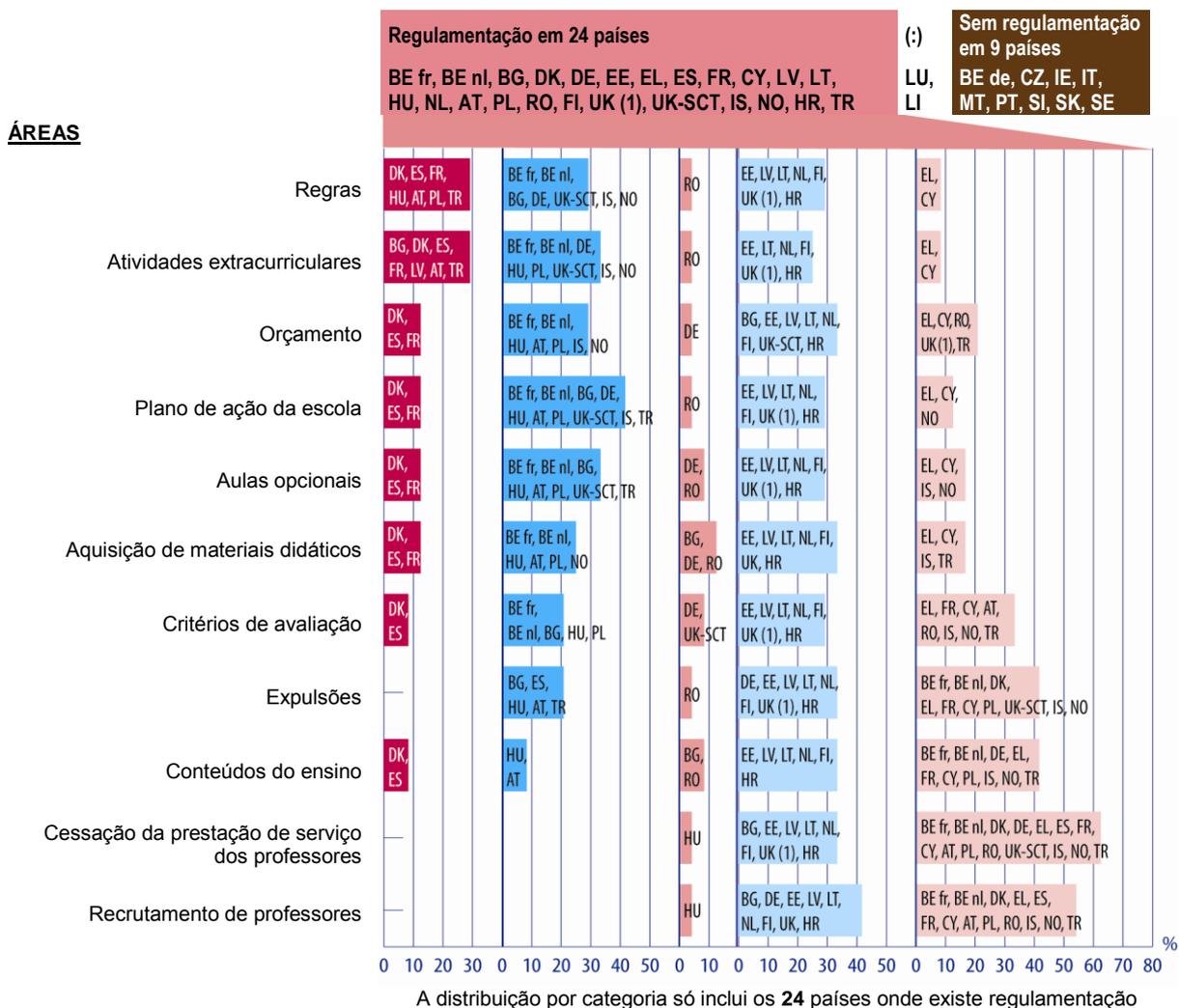
Notas específicas por países

Espanha: Nos órgãos de gestão das escolas só estão representados os alunos dos últimos anos do ensino primário (10-11 anos de idade), e apenas em algumas Comunidades Autónomas.

Reino Unido (ENG/NIR): As questões orçamentais são decididas pelos órgãos de gestão das escolas, mas os estudantes não estão autorizados a participar.



◆◆◆ **Figura 2.8. Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 2), 2010/11**



CATEGORIAS

- Decisória
- Consultiva
- Informativa
- Depende da escola
- Não decidida pelos órgãos de gestão das escolas

Fonte: Eurydice.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Para uma panorâmica detalhada da situação em cada um dos 36 sistemas educativos nacionais, consultar a Figura 2.8 no anexo 3.

Os países incluídos na categoria “depende da autonomia escolar” possuem regulamentos a nível central que autorizam os representantes dos estudantes a participar nos órgãos de gestão das escolas, mas a determinação do seu mandato e das suas funções compete à escola.

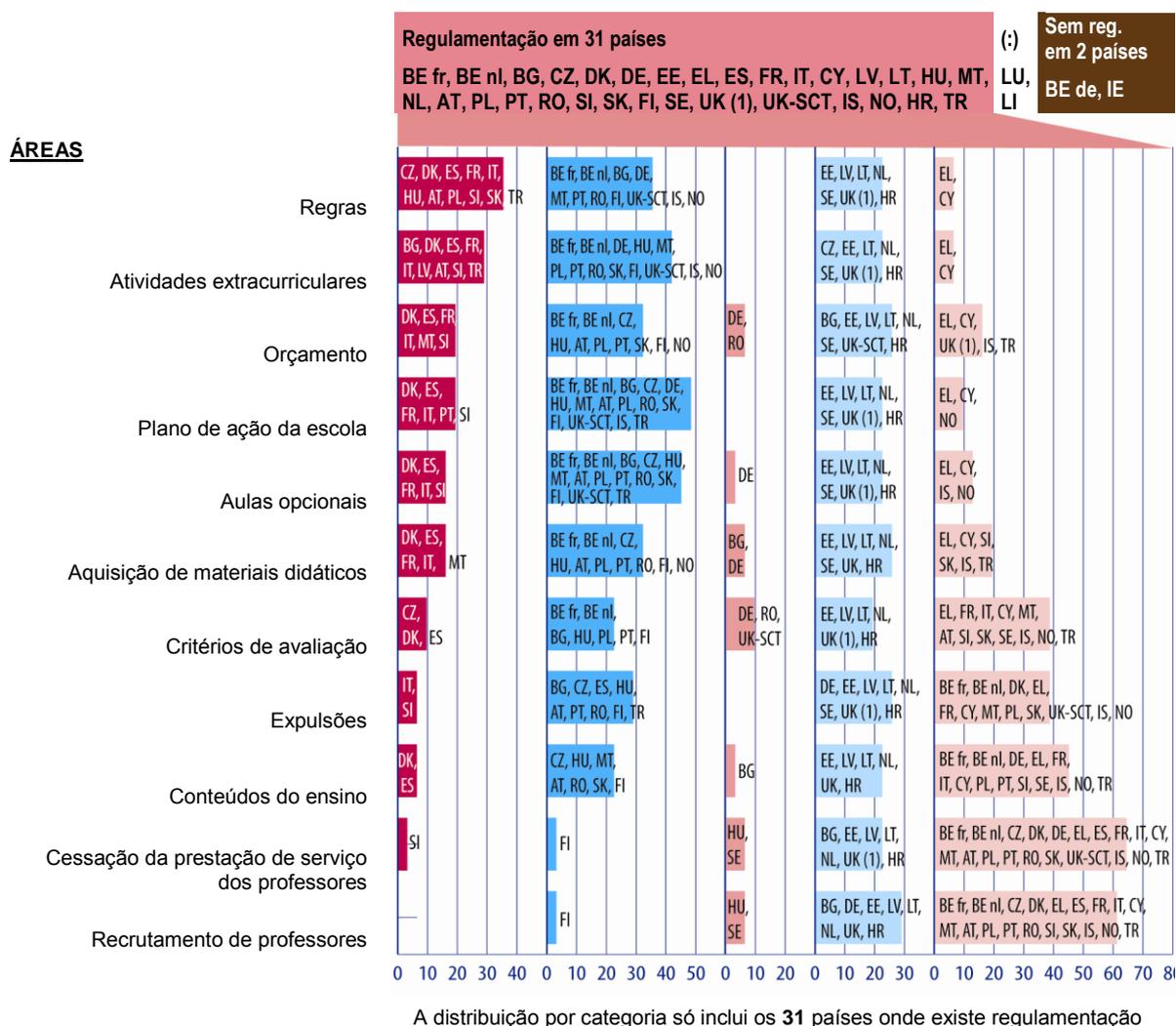
Notas específicas por países

Áustria: No CITE 2, só existem representantes dos estudantes nos estabelecimentos de ensino secundário (*allgemein bildende höhere Schule*).

Turquia: Embora, formalmente, não exista um nível CITE 2 no sistema educativo turco, para efeitos de comparação, pode equiparar-se os 5.primeiros anos de escolaridade ao CITE 1 e os 6.º, 7.º e 8.º anos ao CITE 2.



Figura 2.9. Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 3), 2010/11



CATEGORIAS

- Decisória
- Consultiva
- Informativa
- Depende da escola
- Não decidida pelos órgãos de gestão das escolas

Fonte: Eurydice.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Para uma panorâmica detalhada da situação em cada um dos 36 sistemas educativos nacionais, consultar a Figura 2.9 no anexo3.

Os países incluídos na categoria “depende da autonomia escolar” possuem regulamentos a nível central que autorizam os representantes dos estudantes a participar nos órgãos de gestão das escolas, mas a determinação do seu mandato e das suas funções compete à escola.

Nota específica por país

Itália: Relativamente a “Atividades extracurriculares”, “Orçamento”, “Aulas opcionais” e “Aquisição de materiais didáticos”, só podem votar os estudantes que tenham atingido a maioria (18 anos). Qualquer decisão relativa ao orçamento e às questões financeiras, e/ou que tenha implicações em termos de custos, só pode envolver estudantes adultos.



Estas figuras sugerem ainda que as áreas da gestão entregues por mais países à decisão discricionária dos órgãos de gestão das escolas são as mesmas áreas em que os estudantes estão autorizados a exercer maior influência. Por exemplo, a repartição do orçamento escolar é uma das áreas em que a maior parte dos países permite que os órgãos de gestão das escolas tomem decisões; o número de países que concedem poderes decisórios aos estudantes nesta

área é também relativamente elevado. Em contrapartida, o recrutamento de professores é uma das áreas em que muito poucos países permitem que os órgãos de gestão das escolas exerçam influência, sendo também a área em que os estudantes têm a menor intervenção.

2.1.3. Programas nacionais e boas práticas

Em aditamento à regulamentação oficial, alguns países desenvolveram **programas nacionais** destinados a reforçar a participação dos estudantes na gestão e na tomada de decisões das escolas. São exemplos significativos o programa de formação para dirigentes dos órgãos autónomos dos alunos organizado na Letónia, o “Democra-School Programme” adotado no Reino Unido (Irlanda do Norte) e o projeto-piloto centrado no aumento da capacidade dos Pupil Councils, na Escócia. Estes e outros programas semelhantes visam melhorar o desempenho dos conselhos de estudantes, fomentando uma cooperação eficaz entre as várias partes envolvidas no processo de tomada de decisões a nível interno, ou seja, os professores, os pais e os alunos. Apesar de variarem de país para país, estes tipos de iniciativas têm muita coisa em comum: pretendem facultar aos professores, pais e diretores dos estabelecimentos de ensino uma formação específica que os ajude a compreender o valor da participação dos estudantes; apoiam os alunos e os diretores na criação dos conselhos de estudantes e no seu bom funcionamento; e promovem a interação e a cooperação entre os conselhos de estudantes de diversas escolas para incentivar o intercâmbio de boas práticas. Além dos casos acima mencionados, os exemplos seguintes ilustram os objetivos e as características dessas iniciativas.

Em 2008, o Departamento de Educação da Comunidade Autónoma de Castela e Leão, em **Espanha**, iniciou um programa de formação para incentivar as famílias e os estudantes a participar na gestão da educação. O programa pretende construir uma comunidade de aprendizagem constituída por professores, estudantes, as suas famílias e os diretores dos estabelecimentos de ensino, em que exista um envolvimento ativo e democrático. Divide-se em quatro módulos de formação, nomeadamente “Gerir”, “Compreender”, “Viver juntos” e “Participar”; entre os seus objetivos principais, figuram a promoção da participação das famílias e dos estudantes nos conselhos escolares e o incentivo à participação dos estudantes nos Conselhos de Representantes das escolas.

Desde 2007 que a **Noruega** inclui o “Trabalho no âmbito do conselho de estudantes” como disciplina curricular no ensino secundário inferior. Através de atividades em grupo e da participação nos processos de tomada de decisões, incluindo o trabalho no conselho de estudantes, entende-se que esta disciplina contribui para desenvolver a aptidão dos alunos para exprimir opiniões independentes, bem como o seu desejo de cooperação. Consequentemente, “promove o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo, isento de intimidação, em que os alunos se sintam seguros, confiantes e aceites”. Deixa, no entanto, de existir como disciplina autónoma desde o ano letivo de 2012/13 (ver dados pormenorizados no Capítulo 1).

No Reino Unido, o Pupil Participation Project (Projeto de Participação dos Alunos) do **Governo do País de Gales** (WAG) encoraja as escolas a permitir que as crianças e os jovens façam ouvir a sua voz e participem nas decisões que os afetem. Lançado em 2005, este projeto tem o objetivo de produzir informações, orientações e materiais para as crianças, os jovens e os adultos que os apoiam. Prevê a criação de uma rede de profissionais entre as autoridades locais do País de Gales, que promovam e apoiem o desenvolvimento de modelos eficazes de participação dos alunos a nível local. Estão disponíveis mais informações no sítio Web do projeto ⁽¹⁹⁾.

⁽¹⁹⁾ <http://www.pupilvoicewales.org.uk>

É possível encontrar em vários países diversos exemplos de **boas práticas** (iniciativas consideradas bem sucedidas a nível nacional e divulgadas pelos peritos nacionais) de incentivo à participação dos estudantes nas escolas – organizadas tanto a nível escolar como municipal. Na Polónia, a escola secundária *Bednarska*, em Varsóvia, criou já há 20 anos um sistema de democracia escolar interna denominado “República Escolar dos Dois Territórios”. Os alunos, professores, pais e diplomados partilham os poderes decisórios nos órgãos escolares, que se assemelham a órgãos do Estado. Uma constituição escolar define os papéis e as funções do parlamento, do conselho e do tribunal escolares, nos quais os estudantes participam em pé de igualdade com os outros membros da comunidade escolar.

Um exemplo interessante de incentivo ao envolvimento dos alunos nas escolas geridas a nível municipal encontra-se na Letónia, onde, em 2002, se criou o Conselho de Alunos de Riga para coordenar as atividades dos organismos autónomos dos estudantes nas escolas da cidade. O conselho é presidido por um grupo de 13 estudantes eleitos pelos alunos das escolas participantes e estabelece um plano de trabalho anual a apresentar e aplicar nas escolas.

2.2. Participação dos estudantes na gestão das escolas: dados do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania de 2009

O ICCS – realizado pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar (IEA) – apresenta dados de mais de 140000 estudantes do 8. ano (ou equivalente), 62000 professores e 5300 diretores de estabelecimentos de ensino de 38 países ⁽²⁰⁾. Através de um questionário, recolheram-se elementos relativos à intervenção dos estudantes nas escolas, com base nas experiências e na motivação dos estudantes participantes, com cerca de 14 anos de idade.

Em 24 países europeus, no ano letivo de 2008/09, aproximadamente 74% dos estudantes, em média, votaram em eleições escolares e cerca de 36% participaram no processo de tomada de decisões sobre a forma como a escola é gerida ⁽²¹⁾. Consequentemente, os estudantes têm maior tendência para participar através do voto do que a estar ativamente envolvidos no processo decisório.

Se compararmos os países com base na existência de regulamentos formais e recomendações oficiais sobre a participação dos estudantes, por um lado, e no nível dessa participação nas eleições escolares, por outro, existem, em geral, poucas provas de que ambas estejam interligadas. Contudo, a Polónia e a Noruega constituem exemplos de países que revelam claramente uma forte associação entre a existência de regulamentação e a participação.

A Lei da Educação Escolar de 1991 introduziu mecanismos de participação dos alunos nos três níveis CITE do sistema educativo da **Polónia**. Entre eles, figuram a eleição de delegados de turma, a criação de um conselho de alunos (*Samorząd uczniowski*) e a participação dos estudantes no conselho escolar (*Rada Szkoły*).

Do mesmo modo, na **Noruega**, a Lei da Educação de 1998 previu a instituição de delegados de turma, a criação de conselhos de estudantes (*Elevråd*) e a sua representação nos comités de coordenação (*Samarbeidsutvalg*).

⁽²⁰⁾ Para mais informações sobre o estudo ICCS e para aceder ao seu conteúdo, visite o sítio Web: <http://iccs.acer.edu.au/>.

⁽²¹⁾ Na presente subsecção, a média da UE foi obtida através de cálculos efetuados pela Rede Eurydice.

Os dois países – que também atribuem aos representantes dos estudantes um papel consultivo relativamente à maior parte das questões tratadas nos órgãos de gestão das escolas – ostentam os níveis mais elevados de participação estudantil em eleições escolares (95% na Polónia e 90% na Noruega), como indica a Figura 2.10. Em contrapartida, há países que não revelam uma correspondência semelhante entre a regulamentação e a participação.

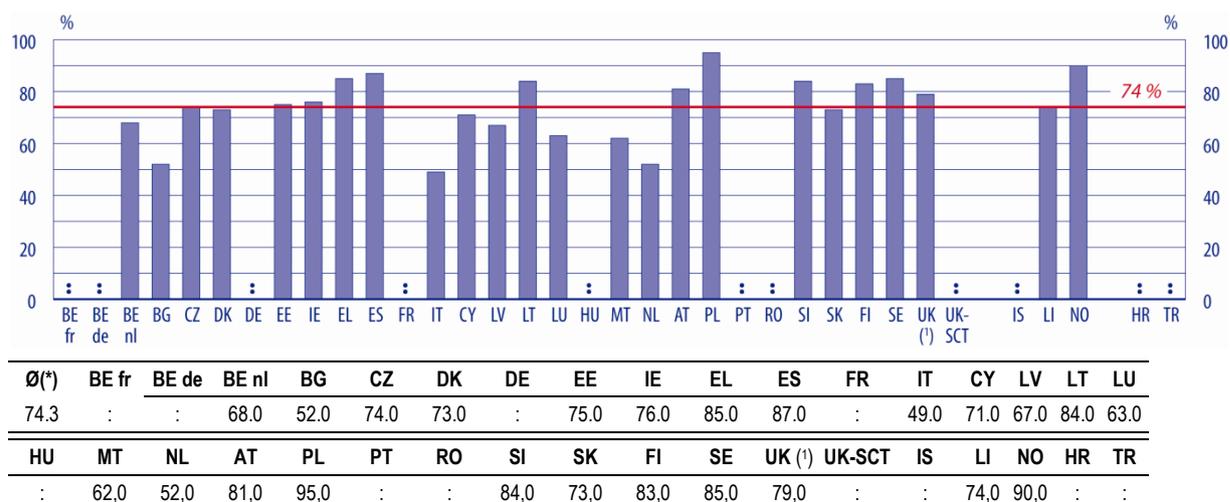
A **Bulgária**, por exemplo, adotou a Lei do Ensino Público em 1991, que criou mecanismos para a participação dos estudantes no ensino primário e secundário. Além disso, os estudantes têm muitas vezes um papel consultivo nos órgãos escolares. No entanto, o seu nível de participação é dos mais baixos dos países europeus: apenas metade (52%) afirma ter votado em eleições escolares.

A **Suécia**, pelo contrário, apresenta uma elevada taxa de participação dos estudantes (85%) apesar de existirem poucos regulamentos oficiais a nível central para incentivar essa participação. Os currículos suecos da escolaridade obrigatória e pós-obrigatória, embora sublinhem claramente a natureza democrática e participativa do sistema educativo, nunca determinam os meios a utilizar pelas escolas na consecução desses objetivos.

Há muitos fatores diferentes que influenciam o nível de participação dos estudantes na vida escolar, nomeadamente a cultura política específica de cada país, o grau de aplicação dos regulamentos existentes e o tempo decorrido desde a sua entrada em vigor. Para além do que, quando as escolas têm o direito de decidir os seus próprios mecanismos nesta matéria, é difícil determinar que métodos de participação existem e até que ponto estão disseminados. Consequentemente, não é possível compará-los com os níveis de participação dos estudantes registados pelo estudo ICCS.

Ainda assim, é interessante registar que, na grande maioria dos países com regulamentos e recomendações oficiais sobre o direito dos estudantes elegerem delegados de turma e nomearem conselhos de estudantes, a percentagem de alunos que votam nessas eleições é igual ou superior à média europeia no ensino secundário inferior.

◆ ◆ ◆ **Figura 2.10. Percentagem de estudantes do 8.º ano que votaram para eleger delegados de turma ou conselhos de estudantes, 2008/09**



(*) Ø = Média baseada nos dados disponíveis.

UK (1): UK-ENG

Fonte: ICCS 2009.

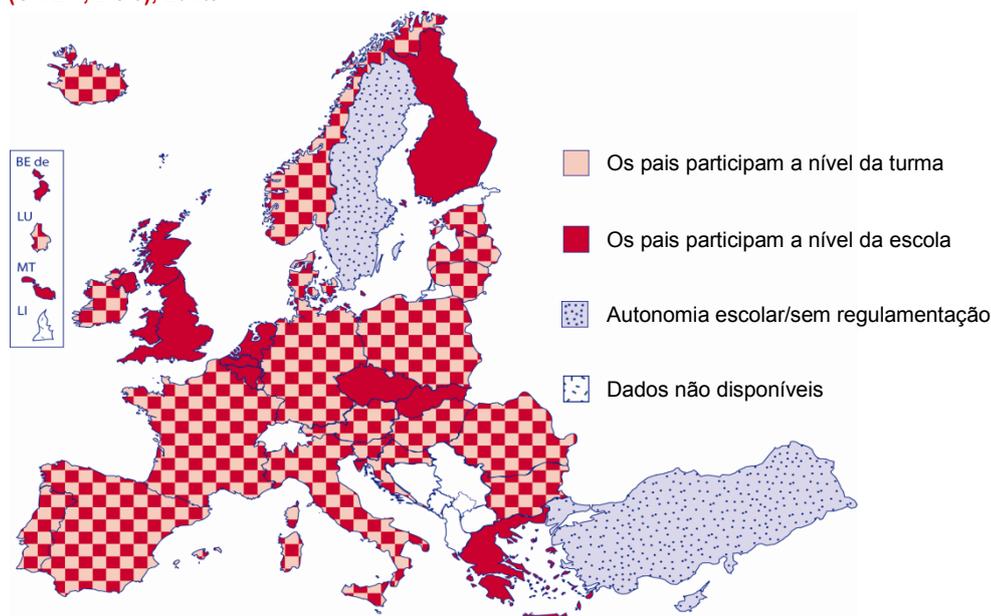


2.3. Participação dos pais na gestão democrática das escolas

Todos os países europeus, à exceção de Chipre, Suécia e Turquia, adotaram regulamentos a nível central e recomendações oficiais para permitir ou incentivar o envolvimento dos pais na gestão escolar. Como já foi dito relativamente à participação dos estudantes, é significativo que países com sistemas educativos descentralizados (por exemplo, República Checa, Hungria, Países Baixos ou Finlândia) tenham adotado regulamentos a nível central para incentivar o envolvimento dos pais na gestão das escolas.

Os pais contribuem para essa gestão de diversas formas. Os regulamentos e recomendações oficiais preveem que participem a nível da escola, em quase todos os países considerados no estudo, e também a nível da turma, em quase dois terços deles. Em qualquer dos casos, não se estabelecem distinções quanto à natureza da participação dos pais entre os diversos níveis CITE, ao contrário do que acontece com os estudantes, cujo envolvimento se vai intensificando à medida que vão ficando mais velhos e progridem nos níveis de ensino, como já foi anteriormente mencionado neste capítulo.

◆◆◆ **Figura 2.11. Regulamentação oficial sobre a participação dos pais a nível da turma e da escola (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota específica por país

Noruega: A participação dos pais a nível da turma não é objeto de uma regulamentação oficial específica, mas os regulamentos obrigam as autoridades locais a preverem a cooperação com os pais a todos os níveis.



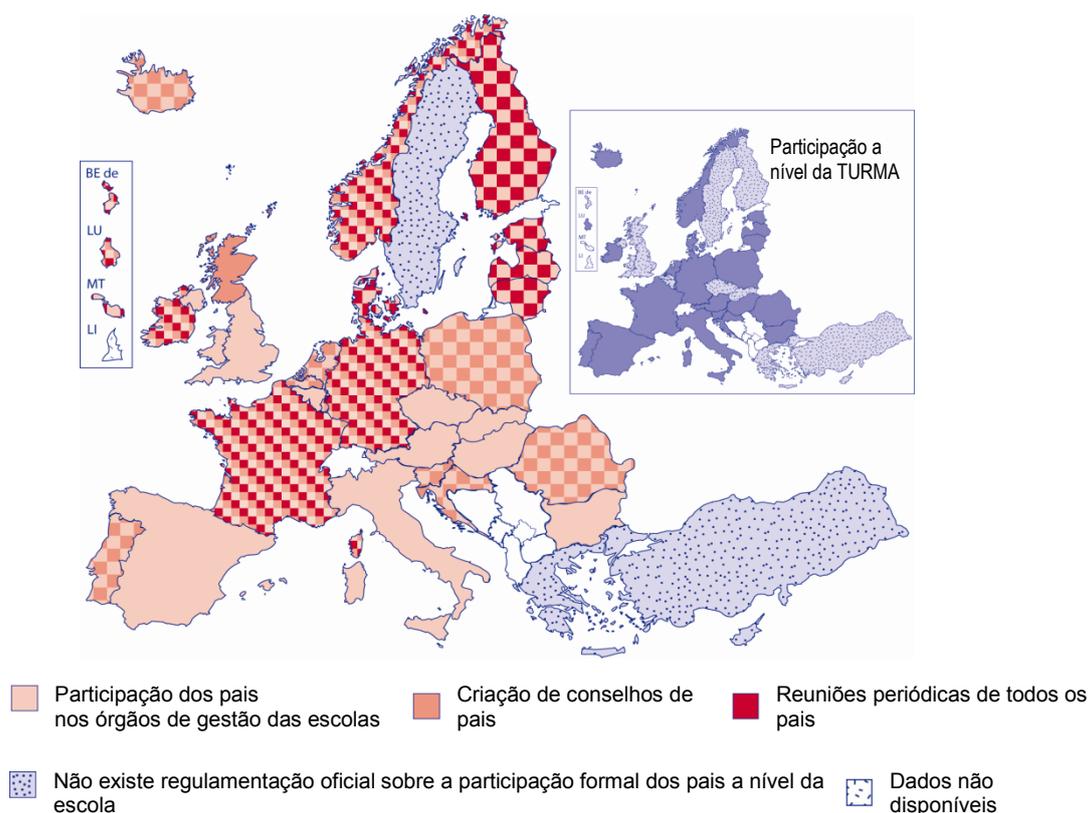
2.3.1. Formas de participação dos pais nas escolas

Salvo as exceções acima mencionadas, os pais participam formalmente na gestão escolar em todos os países da Europa e essa participação pode assumir diferentes modalidades. Podem ter representantes nos órgãos de gestão das escolas; todos os pais ou os seus representantes podem reunir-se em conselhos escolares de pais e/ou em encontros periódicos com o diretor da escola, para trocar informações; ou podem, igualmente, envolver-se em atividades ao nível da turma. Neste último caso, é-lhes permitido participar em conselhos de turma, realizar reuniões com ou sem estudantes e professores, bem como comunicar com os professores individualmente. Através de todas estas atividades, podem exercer o seu direito a serem

informados sobre o processo de gestão da escola e a contribuir para o mesmo, influenciando, assim, o desenvolvimento das competências cívicas dos estudantes, como se disse na introdução.

A Figura 2.12 mostra que a participação em **órgãos de gestão das escolas** é, de longe, a forma mais comum de envolvimento dos pais na gestão escolar. Os seus representantes nesses órgãos são habitualmente eleitos por todos os pais dos alunos da escola, embora os regulamentos oficiais de alguns países permitam que decidam os seus próprios processos de nomeação.

◆◆◆ **Figura 2.12. Meios formais de participação dos pais a nível da ESCOLA, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Notas específicas por países

Bélgica (BE de) e Dinamarca: A regulamentação só é aplicável à participação dos pais nos níveis CITE 1 e 2.

Grécia: Os regulamentos oficiais permitem aos pais participarem na gestão da escola, mas não especificam os meios para tal. Intervêm nas atividades escolares sobretudo através de práticas informais.

Itália: O papel concreto dos pais depende do modo como cada escola aplica a regulamentação emitida a nível central. A figura mostra o papel mais influente que eles podem desempenhar.



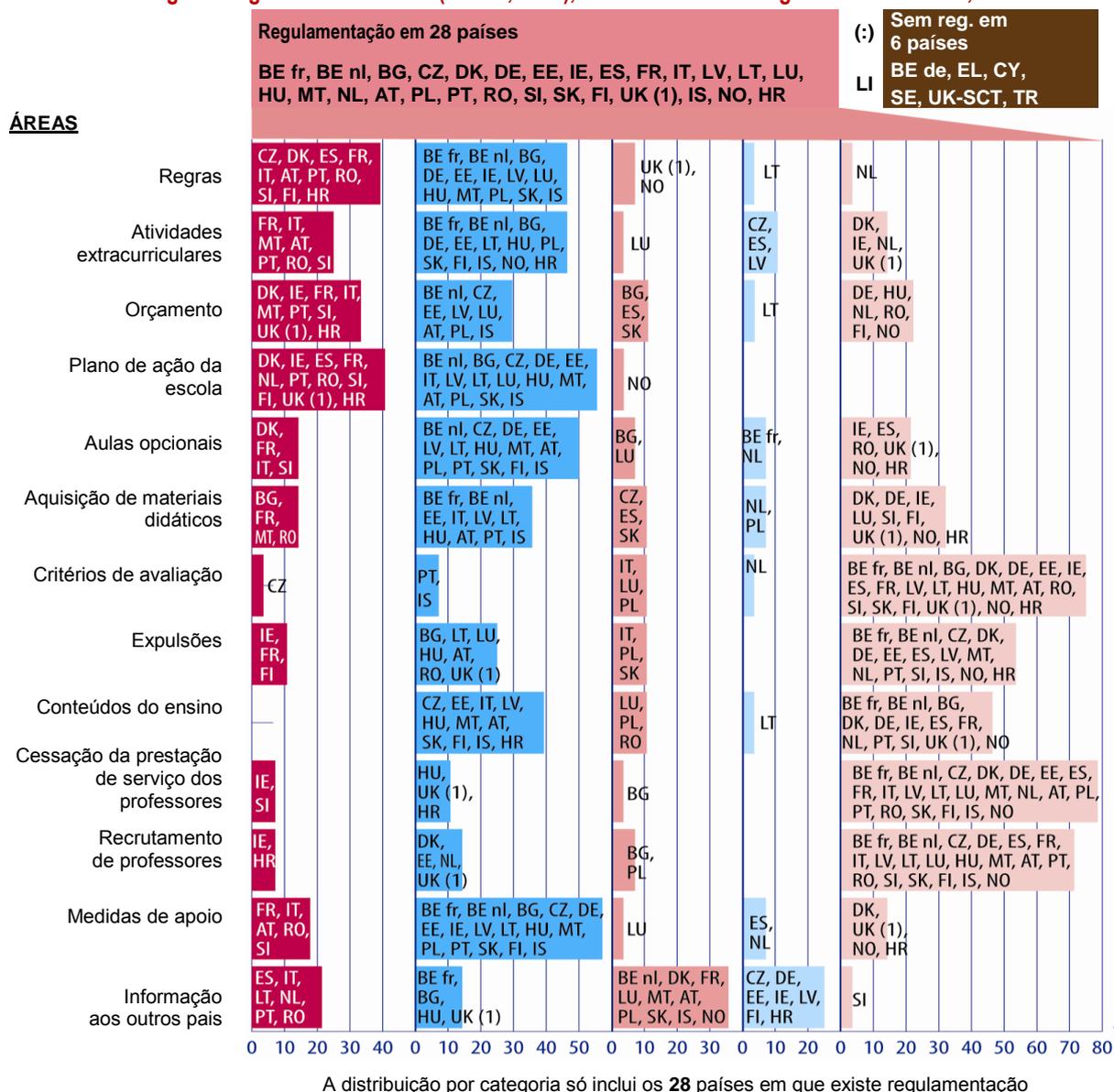
Enquanto membros dos órgãos de gestão das escolas, os pais participam em várias das suas atividades, juntamente com o diretor do estabelecimento de ensino, os professores e – quando os regulamentos oficiais o permitem – os representantes dos alunos (ver Secção 2.1).

A Figura 2.13 apresenta uma panorâmica das áreas normalmente delegadas nos órgãos de gestão das escolas e indica os papéis desempenhados pelos pais nos diversos países em que os regulamentos oficiais preveem a representação dos pais.

Como já foi referido relativamente à participação dos estudantes na gestão escolar, há aspetos desta última que não estão abrangidos pelo âmbito de competências dos órgãos de gestão das

escolas e, por isso, escapam à influência dos pais, como é o caso da definição dos critérios de avaliação, da expulsão de alunos por motivos disciplinares, do recrutamento de professores e da cessação das suas prestações de serviço. Todavia, há países que permitem que tais órgãos decidam sobre essas matérias e alguns deles chegam mesmo a atribuir poder decisório aos representantes dos pais. Na Irlanda, Portugal e Croácia, os progenitores participam, enquanto membros dos órgãos de gestão das escolas, na decisão relativa ao recrutamento de novos professores e, na Eslovénia, podem igualmente intervir no seu despedimento. Na Irlanda, em determinadas circunstâncias, os representantes dos pais podem partilhar da responsabilidade coletiva em decisões de despedimento. A expulsão de alunos está sujeita à aprovação dos representantes dos pais em França, Irlanda e Finlândia. Na República Checa, também participam na definição dos critérios de avaliação dos estudantes.

◆◆◆ **Figura 2.13. Principais funções e atividades dos representantes dos pais nos órgãos de gestão das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos oficiais, 2010/11**



CATEGORIAS

- Papel decisório
- Consultivo
- Informativo
- Depende da escola
- Não decidido pelos órgãos de gestão das escolas

Fonte: Eurydice.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Para uma panorâmica detalhada da situação em cada um dos 36 sistemas educativos nacionais, consultar a Figura 2.13, no anexo 3.

Nota específica por país

Eslovénia: Os pais são membros do conselho de escola (*svet šole*) em pé de igualdade com os outros membros adultos. Os conselhos de escola tomam decisões sobre a expulsão de alunos nos estabelecimentos do ensino secundário superior.



Em relação às questões mais frequentemente abrangidas pelo mandato dos órgãos de gestão das escolas (desenvolvimento do plano de ação da escola e estabelecimento de regras, tomada de decisões sobre o orçamento, escolha das atividades extracurriculares ou das aulas opcionais a oferecer e das medidas de apoio a disponibilizar), os representantes dos pais costumam ter um papel decisório ou consultivo. A forma como mantêm os outros pais informados a respeito das atividades escolares depende, com mais frequência, dos próprios mecanismos internos das escolas.

A França e a Eslovénia parecem ser os países onde, de uma forma geral, se lhes atribui um papel mais influente, tendendo os seus regulamentos oficiais a conferir-lhes um papel decisório não só em áreas habitualmente incluídas no mandato dos órgãos de gestão das escolas, mas também nas que costumam estar reservadas a autoridades de nível superior.

Complementarmente aos órgãos de gestão, os **conselhos de pais** representam outra oportunidade de envolvimento dos progenitores na gestão escolar. Estes conselhos incluem todos os pais da escola ou os seus representantes eleitos e são periodicamente organizados nas suas instalações, constituindo um fórum de debate e transmissão de informações sobre questões escolares. Normalmente, não possuem poderes decisórios específicos, mas podem ser consultados pelo diretor e/ou pelos órgãos de gestão das escolas, sempre que o parecer dos pais é necessário, designando, muitas vezes, os representantes dos pais para os órgãos de gestão das escolas.

Poucos países (Alemanha, França, Itália, Áustria, Polónia e Roménia) instituem oficialmente a participação dos pais nos **conselhos de turma** (ver definição na Secção 2.1), atribuindo um papel muito mais limitado aos seus representantes do que aos dos estudantes. Os conselhos de turma com representantes dos estudantes são comuns na grande maioria dos sistemas educativos europeus, o que indica destinarem-se mais a permitir o envolvimento dos estudantes do que a influência dos pais.

Para além dos processos habituais até agora descritos, alguns países criaram outras oportunidades de envolvimento dos pais na gestão escolar. Por exemplo, na Bélgica, Alemanha, Estónia, Espanha, França, Chipre, Áustria e Eslovénia, as escolas podem criar associações de pais. Trata-se, normalmente, de grupos constituídos por voluntários para prestar assistência aos pais em todas as matérias relativas à educação dos filhos, apoiar as atividades educativas das escolas e promover o envolvimento parental na gestão das mesmas. As associações de pais das diversas escolas estão frequentemente agrupadas em organizações representativas a nível regional ou nacional. Nesses casos, não só servem de fórum para o intercâmbio de boas práticas em matéria de envolvimento parental, como também são consultadas pelos decisores políticos a respeito das reformas educativas.

Na **Comunidade flamenga da Bélgica**, existem três organizações representativas das associações de pais: a KOOGO, a associação de pais das escolas públicas subvencionadas; a GO!, das escolas geridas pela Comunidade flamenga; e a VCOV, das escolas privadas subvencionadas. Todas estas associações recebem apoio financeiro do Ministério da Educação e da Formação e têm como principais funções manter os pais informados sobre as atividades educativas e escolares, através de vários meios (por exemplo, sítios Web, reuniões e folhetos), prestar apoio material às escolas (materiais de estudo e equipamentos de ensino), disponibilizar formação aos pais e servir de mediadoras entre estes e as escolas, sempre que necessário (por exemplo, no caso da suspensão de um aluno).

Todas as escolas de **Chipre** possuem a sua própria associação de pais, que coopera com os órgãos diretivos e contribui financeiramente para as atividades educativas e os equipamentos escolares. As associações de pais das diversas escolas elegem os seus representantes para a Associação Pancyprian de Pais do Ensino Primário e Secundário, que colabora estreitamente com o Ministro da Educação na regulamentação de vários aspetos da gestão escolar a nível central.

2.3.2. Formação e apoio à participação dos pais na gestão das escolas

Vários países (Alemanha, Estónia, Espanha, Áustria, Países Baixos, Polónia e Eslovénia) instituíram programas nacionais destinados a fomentar o envolvimento dos progenitores nas atividades e na gestão das escolas, através de **iniciativas de formação** específicas. Em função do tipo de programa, essas iniciativas podem assumir a forma de reuniões regulares nas escolas, serviços de aconselhamento permanente para os pais necessitados de apoio, ou cursos de formação disponibilizados pelas autoridades governamentais e pelas organizações da sociedade civil.

A Associação de Pais da **Estónia** criou cursos de formação para todas as categorias de membros dos conselhos diretivos, incluindo os pais. O seu intuito é sensibilizar estes últimos para as oportunidades de contribuírem para a gestão das escolas e incentivar a sua participação. O programa é financiado pelo Ministério da Educação e da Investigação e aplicado a nível nacional.

Também se realizam programas de formação em várias regiões de **Espanha**. A Comunidade Autónoma de Navarra, por exemplo, desenvolveu uma iniciativa denominada *Escuelas de Familia* (Escolas da Família), com o objetivo de dar formação aos pais de crianças dos 0 aos 14 anos, para que participem ativamente na educação dos filhos. Mais concretamente, os pais são encorajados a colaborar com os professores na missão de desenvolver nos alunos competências como a cooperação, a responsabilidade, a autonomia, o respeito, a aprendizagem contínua, a criatividade, o espírito crítico, a capacidade de correr riscos e a admissão dos próprios erros. De modo semelhante, a Comunidade Autónoma de Castela e Leão oferece cursos de formação a pais e filhos com a finalidade de aproximar as famílias das escolas e envolver os pais na tarefa de ajudar os estudantes a adquirir competências sociais.

O Ministério da Educação, das Artes e da Cultura da **Áustria** criou um serviço de consultoria para os pais, no âmbito de parcerias com as escolas. Esse serviço é maioritariamente prestado através de iniciativas de formação destinadas aos representantes dos pais nos órgãos de gestão, a fim de incentivar a sua participação ativa e melhorar a cooperação nos processos de desenvolvimento escolar. As atividades são administradas pela União Austríaca de Associações de Pais nas escolas públicas que ministram o ensino geral obrigatório.

Por último, mas não menos importante, a Academia de Cretél, em **França**, lançou em 2008 um interessante **projeto-piloto** denominado "*La mallette des parents*" (mala de ferramentas dos pais), que ainda está em curso e consiste num conjunto de materiais destinados a ajudar os pais dos alunos do 6.º ano a reforçar a cooperação com os estudantes e os professores. Paralelamente, organiza *workshops*, conferências e jornadas de informação, para informar e

estimular a participação dos pais. A avaliação do projeto revelou que este contribuiu para prevenir o absentismo e a violência nas escolas.

Constatando a importância da participação dos progenitores para melhorar as competências e os conhecimentos cívicos dos alunos, alguns países alargaram o âmbito das **avaliações das escolas** de modo a incluírem a intervenção dos pais. As avaliações recolhem as suas opiniões sobre as atividades e o desempenho educativo das escolas e avaliam o seu empenhamento na gestão escolar.

Na **Irlanda**, os inspetores escolares reúnem com os pais para obter informações sobre as atividades realizadas pelos conselhos e as associações de pais e, também, para aferir o seu grau de envolvimento na gestão escolar. As inspeções verificam igualmente em que medida os órgãos diretivos e o pessoal das escolas mantêm os progenitores ao corrente do aproveitamento dos alunos.

Na **Letónia**, os pais são igualmente envolvidos no processo de avaliação das escolas. O relatório de acreditação relativo a cada uma delas, e que serve de base às recomendações dos inspetores em matéria de desenvolvimento da qualidade, contém uma secção dedicada à avaliação do grau de cooperação entre os pais e a escola. Os pais são consultados com o intuito de aferir a sua satisfação face às oportunidades de participação que lhes são oferecidas.

Na **Eslovénia**, as inspeções escolares efetuadas pela Inspeção da Educação e do Desporto verificam a aplicação dos regulamentos relativos à criação e ao funcionamento dos Conselhos de Pais e Conselhos de Escola. Segundo o relatório anual de 2010, o número de casos em que as dificuldades de cooperação entre pais, alunos e professores obrigaram à realização de inspeções aumentou comparativamente aos anos anteriores.

Resumo

Todos os países europeus adotaram regulamentos e recomendações oficiais que consagram o direito dos estudantes a pronunciar-se sobre a gestão da sua escola. Embora na Europa as modalidades de participação e o nível de aplicação dessas disposições regulamentares sejam variáveis, **todos os países europeus mostram estar cientes da importância de envolverem os estudantes na gestão escolar.**

Comparando as conclusões da nossa própria análise da regulamentação relativa à participação dos estudantes e dos pais com os resultados do estudo ICCS, afigura-se que, na **maioria dos países com regulamentos oficiais sobre a eleição de delegados de turma e a participação nos conselhos de estudantes, os níveis de participação nas eleições estudantis são bastante superiores à média europeia**, embora existam exceções significativas. Mesmo não sendo possível encontrar, com base nas informações disponíveis, provas inequívocas de uma correlação entre a existência de regulamentos e a participação dos estudantes, esta tendência constitui um sinal animador no tocante à expansão e ao reforço da sua participação na gestão escolar.

Por sua vez, o **envolvimento dos pais** parece ser genericamente reconhecido como um importante fator de estímulo da gestão democrática na comunidade escolar. Os regulamentos oficiais relativos à participação dos progenitores, bem como as iniciativas voluntárias que apoiam a cooperação entre pais, estudantes e professores, são muito comuns em todos os sistemas educativos europeus.

CAPÍTULO 3. CULTURA DE ESCOLA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA SOCIEDADE

Como se mostra no primeiro capítulo, na aula os jovens são formal e explicitamente ensinados a tornar-se cidadãos de pleno direito;no entanto, também aprendem a cidadania por outros meios. Por exemplo, tal como se explicou no capítulo anterior, podem começar a familiarizar-se com os procedimentos democráticos através da participação no processo de tomada de decisões da sua escola. Existem, assim, “oportunidades para aprender e experimentar a educação para a cidadania numa série de contextos (...) através de processos que englobam toda a escola”, mas também através de “atividades e experiências que envolvem a comunidade em geral” (Kerr e outros 2004, p. ii).

O presente capítulo irá, por isso, investigar como é que os estudantes vivem a experiência de uma cidadania ativa e democrática dentro e fora do contexto escolar. A Secção 3.1 examinará em que medida as políticas nacionais se referem à cultura de escola em conexão com a educação para a cidadania, enquanto a Secção 3.2 se debruça sobre a forma como cada país incentiva a participação dos alunos nas atividades da comunidade local e da sociedade em geral. Por último, a Secção 3.3 analisa os dados relativos às oportunidades de participação em atividades comunitárias de carácter cívico facultadas aos estudantes nos diversos países europeus, extraídos do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania .

3.1. Cultura de escola participativa com vista a uma cultura para a cidadania bem sucedida

As escolas são um microcosmo onde os jovens aprendem a ser cidadãos ativos e responsáveis através das suas experiências quotidianas. O estudo Eurydice de 2005 realçou a importância da cultura de escola na educação para a cidadania, definindo-a como um “sistema de atitudes, valores, normas, crenças, práticas diárias, princípios, regras, métodos de ensino e funcionamento organizacional” (Eurydice 2005, p. 28).Consequentemente, a cultura de escola influencia fortemente o comportamento de toda a comunidade escolar e é por isso que a educação para a cidadania, para ser eficazmente ensinada, necessita que essa cultura incentive e valorize a participação baseada em princípios democráticos, proporcionando aos estudantes oportunidades para se envolverem nas decisões que os afetam.

Num terço dos países europeus, os currículos nacionais e/ou a regulamentação relativa à educação referem explicitamente a promoção de um *ethos* ou cultura de escola ⁽²²⁾ suscetível de fomentar a educação para a cidadania.e Alguns deles lançaram igualmente iniciativas nacionais centradas nessa temática. Normalmente, os regulamentos e recomendações são aplicáveis, pelo menos, ao nível da escolaridade obrigatória de cada país. As abordagens variam de umas regiões para outras, mas, de um modo geral, todos os países da Europa especificam as atitudes e os valores que as escolas devem adotar e realçam o princípio da democracia.

Em dez países (República Checa, Espanha, Estónia, França, Irlanda, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Islândia e Noruega), os currículos nacionais mencionam a cultura de escola nas secções especificamente relacionadas com a educação para a cidadania.

⁽²²⁾ Incluem-se aqui outros termos semelhantes utilizados pelos países, como "atmosfera", "clima" ou "ambiente" da escola, bem como a expressão mais geral „vida escolar“.

Na **República Checa**, a temática transcurricular “Cidadania democrática” aplica-se ao ambiente global da escola, determinando que as relações entre todos os intervenientes no processo educativo, quando baseadas na cooperação, na parceria, no diálogo e no respeito, criam um ambiente democrático na sala de aula. Em consequência, os estudantes ficam mais motivados para partilhar as suas opiniões nos debates em grupo, para participar no processo decisório da escola, bem como na comunidade local e na sociedade em geral.

Em **Espanha**, a promoção da participação dos alunos do ensino primário e secundário inferior na vida da escola, com vista a uma educação para a cidadania bem sucedida, faz parte do conteúdo curricular e dos critérios de avaliação, como é o caso, por exemplo, da disciplina de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos no ensino secundário inferior.

O novo quadro curricular da **Estónia** determina que a vida da escola deve ser organizada de modo a servir como modelo de uma sociedade que honra os direitos humanos e a democracia, caracterizando-se pela existência de valores fundamentais comuns e duradouros na comunidade escolar e pelo apoio às boas ideias e às inovações positivas ⁽²³⁾.

Em **França**, as competências básicas comuns (*Le socle commun de connaissances et de compétences*) especificam que os estudantes devem aprender a cidadania através da vida escolar, que se deve basear no respeito pelas regras e na prevenção da violência; dos comportamentos antissociais e perigosos; e com base em critérios de saúde e segurança.

Na **Irlanda**, desde 2005 existem diretrizes para os professores do ensino primário, no âmbito da disciplina “Educação social, pessoal e para a saúde” (‘Social, personal and health education’) (SPHE), nas quais se determina que “para ser eficaz, a SPHE deve aplicar-se de diversas formas, combinadas entre si, no contexto de um clima e de uma atmosfera escolares positivos, da afetação de tempo específico para essa matéria e de uma aprendizagem integrada” (NCCA, 1999).

Na **Áustria**, um decreto de 1978, relativo ao princípio da educação para a cidadania integral nas escolas, salientou a importância da sala de aula, da vida escolar e da cultura.

Na **Finlândia**, os currículos básicos (mencionados na Secção 1.1) da escolaridade obrigatória (2009) e do ensino secundário superior (2003) determinam que as escolas devem ter em consideração nos seus métodos e cultura a temática transcurricular “cidadania participativa e empreendedorismo”. No **Reino Unido (Escócia)**, o documento Construir o Currículo (*Building the Curriculum*) 3 ⁽²⁴⁾ estabelece que “o ponto de partida para a aprendizagem é um *ethos* positivo e um clima de respeito e confiança baseado nos valores comuns a toda a comunidade escolar, incluindo os pais, tanto para os jovens que frequentam a escola como para os que não a frequentam. Todos os membros do pessoal devem dar o seu contributo, quer através de relações francas, positivas e solidárias, que permitam às crianças e jovens sentir-se escutados; quer promovendo um clima em que eles se sintam seguros; quer modelando um comportamento que promova uma aprendizagem eficaz e o bem-estar na comunidade escolar; e, ainda, sendo sensíveis e atentos ao bem-estar de cada jovem” (Governo escocês 2008, p. 20).

Na **Islândia**, as novas Diretrizes do Currículo Nacional ⁽²⁵⁾ para a educação pré-escolar e para a escolaridade obrigatória e ensino secundário superior indicam que cada estabelecimento de ensino deve encontrar formas de promover uma boa cultura de escola, no que respeita aos seis pilares fundamentais da educação: democracia e direitos humanos, igualdade, criatividade, educação para o desenvolvimento sustentável, literacia no sentido mais lato, saúde e bem-estar.

⁽²³⁾ Currículos nacionais para os estabelecimentos do ensino básico e secundário adotados em 6 de janeiro de 2011. As versões oficiais e em inglês estão disponíveis, respetivamente, em <https://www.riigiteataja.ee/akt> e <http://www.hm.ee/index.php?1511576>.

⁽²⁴⁾ http://www.itscotland.org.uk/Images/building_the_curriculum_3_jms3_tcm4-489454.pdf.

⁽²⁵⁾ O Ministério da Educação, da Ciência e da Cultura publicou oficialmente, em agosto de 2011, o novo Guia do Currículo Nacional que será gradualmente aplicado ao longo de três anos até 2014.

Na **Noruega**, a Lei da Educação, tal como o Currículo Nacional, destacam as competências sociais e culturais dos alunos, bem como a sua influência na escola e na aprendizagem, para além da sua participação democrática.

Em quatro outros países, regulamentos ou recomendações não especificamente relacionados com a educação para a cidadania referem a criação de condições suscetíveis de promover o desenvolvimento das competências de cidadania dos estudantes.

Nos termos do decreto de 1998 ⁽²⁶⁾, as escolas da Comunidade germanófono **da Bélgica** devem ser lugares dinâmicos, criando condições para que todos possam responder às questões que os afetam.

Na **Dinamarca**, nos termos da Lei sobre a *Folkeskole* dinamarquesa e dos regulamentos sobre o ensino secundário superior, as atividades pedagógicas e quotidianas das escolas devem realizar-se num espírito de liberdade intelectual, igualdade e democracia.

No **Luxemburgo**, foram emitidas novas recomendações sobre a melhoria do clima escolar, que também afetam a educação para a cidadania.

Na **Suécia**, tanto a Lei da Educação como o currículo nacional estipulam que as escolas devem funcionar democraticamente e ser locais onde o pessoal e os estudantes possam participar no trabalho escolar e no ambiente de aprendizagem/ensino.

Complementarmente às recomendações e aos regulamentos constantes dos currículos nacionais e de outros documentos, quatro países lançaram programas nacionais que abrangem questões relativas à cultura de escola com impacto na educação para a cidadania. Em três desses países (França, Letónia e Islândia), os programas pretendem garantir que os estudantes tenham um ambiente seguro e positivo na escola.

Em **França**, o objetivo é combater a violência na escola desde o ensino primário até ao ensino secundário e, para o efeito, o programa sugere várias formas de reforçar a educação para a cidadania ⁽²⁷⁾.

A **Letónia** lançou, em 2010, um projeto de dois anos denominado “Movimento da Escola Amigável”, que envolve a maioria das escolas do ensino básico e secundário. O projeto visa melhorar o ambiente psicossocial das escolas, a fim de prevenir os conflitos e promover uma cooperação respeitosa entre alunos, pais, professores, administração escolar e a comunidade local.

Na **Áustria**, as escolas abordam o desenvolvimento sustentável na sua vida quotidiana, no âmbito do programa *Ökolog* (*Ecologização*). Este exige que as escolas participantes apliquem os princípios da democracia e da participação, assegurem uma atmosfera social saudável e cooperem com a comunidade local.

O Ministério da Educação da **Islândia** tem vindo a promover, desde 2002, o Programa *Olweus* de Prevenção do *Bullying* (OBPP), destinado a combater a intimidação e o comportamento antissocial nas escolas. Este programa tem sido amplamente utilizado ao nível da escolaridade obrigatória por cerca de 40% das escolas, mas também aos níveis do educação pré-escolar e do ensino secundário superior, bem como em programas para a juventude ⁽²⁸⁾.

3.2. Medidas para incentivar a participação dos estudantes na comunidade local e na sociedade em geral

Como se referiu no primeiro capítulo, o incentivo à participação e à intervenção ativas na comunidade local constitui, em muitos países, um objetivo essencial da educação para a cidadania. A presente secção examina mais de perto o modo como estes encorajam os alunos

⁽²⁶⁾ Decreto de 31 de agosto de 1998 sobre a missão dos estabelecimentos de ensino e do pessoal escolar.

⁽²⁷⁾ Para informações mais pormenorizadas, consultar: <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601694C.htm>.

⁽²⁸⁾ <http://olweus.is>.

a participar em atividades realizadas fora da escola, que os ajudem a desenvolver as suas competências de cidadania. Em primeiro lugar, analisam-se as cláusulas dos currículos nacionais e dos regulamentos e diretrizes aplicáveis no setor da educação, descrevendo-se, a seguir, alguns exemplos das estruturas criadas para permitir que as crianças e os jovens se pronunciem sobre as questões que os afetam diretamente. Por último, traça-se uma breve panorâmica das iniciativas políticas e dos programas recentemente promovidos a nível nacional com o intuito de proporcionar aos estudantes a oportunidade de participar em atividades de cidadania fora da escola.

Importa referir que, devido à liberdade normalmente concedida às escolas e aos professores para organizarem as suas próprias atividades (Eurydice 2012b, p. 50), é provável que os estabelecimentos de ensino, em colaboração com parceiros ou projetos externos, criem muitas oportunidades para os jovens intervirem em atividades de cidadania. A Secção 3.3 apresenta, a este respeito, dados recolhidos pelo ICCS junto dos diretores de escolas sobre as oportunidades dadas aos alunos para participar em atividades cívicas na comunidade.

3.2.1. Recomendações e regulamentos contidos nos currículos nacionais e noutros documentos orientadores

Em cerca de um terço dos países europeus, existem documentos orientadores, como os currículos nacionais e outras recomendações e regulamentos, que promovem o envolvimento dos jovens em atividades de cidadania fora da escola. É provável que essa proporção aumente, visto haver mais países a adotar políticas nesta área, como é o caso, por exemplo, da nova legislação escolar a aplicar no Luxemburgo, no ano letivo de 2013/14, que inclui diretrizes para o ensino secundário sobre a participação dos estudantes em atividades de cidadania.

Os currículos oficiais de sete países estipulam que se deve proporcionar experiência prática aos alunos fora do contexto escolar.

Na **Grécia**, há projetos de cidadania ativa ao dispor dos alunos do ensino primário a título voluntário, no âmbito das “atividades curriculares criativas e integradas” (*Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*). No ensino secundário inferior, os estudantes podem realizar trabalhos de investigação sobre temas das áreas curriculares “educação social e cívica” e “economia doméstica”.

Na **Letónia**, os programas de ciências sociais ensinados do 1.º ao 9.º anos sugerem que os estudantes contribuam para as atividades da comunidade local. Existem, igualmente, recomendações metodológicas destinadas a promover a intervenção social na escola, que aconselham a que se utilize a “semana de projeto” anual obrigatória na promoção da participação ativa dos alunos em trabalho voluntário e em quaisquer outros trabalhos comunitários que se coadunem com as prioridades da escola.

Na **Polónia**, o currículo nacional incentiva ou recomenda que os estudantes, desde o ensino primário ao secundário, participem em atividades de voluntariado a nível local e não só.

Do mesmo modo, os currículos nacionais da **Finlândia**, **Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)**, **Islândia** e **Noruega** recomendam que os estudantes do ensino primário e secundário participem em atividades da comunidade local.

No **Reino Unido (Escócia)**, o currículo, embora não seja prescritivo, encoraja a aprendizagem informal fora da sala de aula.

Quatro países adotaram regulamentos sobre a participação dos alunos na comunidade local ou na sociedade em geral. O conteúdo dos regulamentos é muito específico em cada um dos países, mas todos pretendem reforçar a educação para a cidadania através da criação de laços entre as escolas, os estudantes e a comunidade circundante.

Na **Alemanha**, nos termos da Resolução da Conferência Permanente, de 6 de março de 2009, intitulada “Reforçar a Educação para a Democracia”, as escolas devem promover a participação dos alunos de todos os níveis de ensino em instituições como as fundações e as associações de solidariedade situadas nas imediações.

Em **Itália**, a Lei 169/2008, que introduziu a educação para a cidadania nas escolas, e a Circular Ministerial 86/2010, que definiu as diretrizes para o seu ensino, obrigam todas as escolas a estabelecer parcerias efetivas com as autoridades locais e as forças policiais, bem como com associações culturais e desportivas e ONG.

Em **França**, as escolas do ensino primário são incentivadas a colaborar com as autoridades locais, bem como com as associações culturais, sociais e desportivas. O Ministério da Educação e as autoridades locais celebram um acordo educativo local (*contrat éducatif local*) que define as atividades extracurriculares por um período de três anos.

Por último, após terem executado e acompanhado um projeto-piloto nacional de oito anos, os Países Baixos declararam, em 2007, que todos os estudantes do ensino secundário seriam obrigados a fazer serviço comunitário (*maatschappelijke stage*) ⁽²⁹⁾, num total de 30 horas, completadas ao longo deste nível de ensino, para obterem o diploma do ensino secundário.

3.2.2. Estruturas políticas criadas para os alunos

Cerca de um terço dos países europeus comunicou ter criado estruturas políticas, frequentemente denominadas conselhos ou assembleias ⁽³⁰⁾, para que os jovens possam reunir-se e exercer a sua influência, debatendo questões que lhes digam diretamente respeito. Há dois tipos principais de organização. O primeiro consiste numa extensão a nível regional e nacional dos conselhos de estudantes que existem em cada escola (ver Secção 2.1). O segundo tipo de organização, embora ainda ligado às escolas, diverge das mesmas na medida em que tem um mandato mais vasto, em cujo âmbito os estudantes podem abordar questões que ultrapassam a educação e incluir qualquer assunto que afete as crianças e os jovens.

Podem encontrar-se exemplos do primeiro tipo de organização em quatro países e regiões: Comunidade flamenga da Bélgica, Itália, Hungria e Eslovénia. Os representantes dos estudantes desses países e regiões atuam como porta-vozes dos seus pares relativamente às questões educativas.

Na **Bélgica**, o conselho de estudantes flamengos (*Vlaamse Scholierenkoepel* ou VSK) inclui membros dos conselhos de alunos (680) de todas as escolas, independentemente do tipo de organismo escolar ou do tipo de ensino a nível secundário. O papel desta organização autónoma é informar, aconselhar e representar os estudantes em todas as matérias relacionadas com os seus direitos e educação. O VSK é oficialmente reconhecido e financiado pelo Ministério da Educação e da Formação, e todos os outros intervenientes no setor da educação o aceitam como organismo representativo.

Em **Itália**, os estudantes elegem dois representantes provinciais em cada estabelecimento do ensino secundário superior, com um mandato de dois anos, e esses representantes, por sua vez, elegem entre si os

⁽²⁹⁾ www.maatschappelijkstage.nl.

⁽³⁰⁾ Ver no anexo 2 a descrição de cada exemplo nacional.

presidentes das organizações provinciais de estudantes, que se reúnem no Conselho Nacional ⁽³¹⁾. Na **Eslovénia**, a situação é semelhante no que respeita à Organização Nacional de Estudantes ⁽³²⁾.

Na **Hungria**, o Conselho Nacional para os Direitos dos Estudantes representa os interesses dos alunos, nomeadamente quando o Ministério da Educação está a preparar legislação e reformas. O Conselho é composto por nove membros, seis dos quais oriundos das organizações nacionais, que representam os estudantes do ensino básico e secundário superior.

Nove países disseram ter instituído o segundo tipo de organização política, cujo mandato vai além das questões educativas, mas o grau de participação dos estudantes e a sua influência no processo decisório variam consoante os países. Além disso, as atividades em que estas organizações estão envolvidas também diferem, indo desde o debate e a apresentação das opiniões dos estudantes aos órgãos legislativos até ao lançamento e desenvolvimento de projetos em colaboração com as autoridades. Em alguns casos, são criados organismos diferentes e com níveis de responsabilidade diversos consoante as idades dos estudantes. É frequente os organismos destinados às faixas etárias mais velhas, que podem incluir estudantes dos últimos anos do ensino secundário e jovens adultos, terem mais responsabilidades, por exemplo, no que respeita a questões mais gerais que afetam a juventude.

Estes organismos são, na sua maioria, organizações de âmbito nacional com representantes do país inteiro. Normalmente, é o órgão parlamentar nacional que cria ou apoia uma reprodução da sua própria estrutura e organização, permitindo que os jovens delegados se reúnam durante um curto período para debater e votar questões que lhes interessam. É o que acontece na República Checa, França, Hungria, Áustria, Polónia, Portugal e Reino Unido. Na Lituânia e na Eslovénia, a situação é ligeiramente diferente, visto que a responsabilidade por essas estruturas pertence a organizações não governamentais (ONG). O Centro de Iniciativas Cívicas coordena o projeto “Parlamento dos Alunos Lituanos” de dois em dois anos, e a Associação Eslovena dos Amigos da Juventude organiza anualmente os Parlamntos das Crianças a nível escolar, regional e nacional.

Em alguns países, também existem exemplos de organizações para estudantes a nível municipal ou regional.

Em **França**, as autoridades oficiais a nível local, departamental ou regional criaram conselhos consultivos para os representantes dos alunos em cada nível de ensino ⁽³³⁾. Consequentemente, para os alunos do ensino primário, há um conselho municipal de crianças (*conseil municipal d'enfants*) e, para os estudantes do ensino secundário, há um conselho departamental para estudantes do *collège* (*conseil départemental des collégiens*) e um conselho regional de jovens (*conseil régional des jeunes*).

Na **Áustria**, o projeto Word up!, com o lema “Pronuncia-te! Participa na tomada de decisões! Exerce influência!”, incentiva os estudantes do 8.º ano (CITE 2) a participar nos conselhos de seis distritos de Viena (Leopoldstadt, Alsergrund, Simmering, Brigittenau, Donaustadt e Liesing).

Na **Polónia**, existem conselhos de jovens a nível local em todo o país como, por exemplo, na cidade de Varsóvia. Estes conselhos incluem representantes dos conselhos de estudantes de cada escola.

⁽³¹⁾ http://iostudio.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f34fd191-bc9b-11dd-8f07-11a93e530236/dpr_29_novembre_2007_n_268.pdf e http://iostudio.pubblica.istruzione.it/web/guest/dpr_268_07.

⁽³²⁾ <http://www.dijaska.org>.

⁽³³⁾ Por exemplo, a Lei de 6 de fevereiro de 1992 sobre o governo territorial da República permite que as autoridades locais (*communes*) criem comités consultivos sobre todas as questões de interesse local para recolher as opiniões de pessoas que não são membros da assembleia local.

Na **Suécia**, existem muitos conselhos municipais de jovens, onde estes podem debater e influenciar as questões locais, a fim de melhorar a sua vida na comunidade; contribuem igualmente para aumentar o interesse e a compreensão dos jovens pelos processos democráticos.

Na **Islândia**, desde que a nova Lei da Juventude entrou em vigor, em 2007, as autoridades municipais são obrigadas a promover a criação de conselhos de jovens, que têm, entre outras funções, a de aconselhar as autoridades municipais em assuntos relativos aos jovens da comunidade em causa ⁽³⁴⁾.

3.2.3. Iniciativas e programas de âmbito nacional

Alguns países europeus também adotaram iniciativas e programas de âmbito nacional para incentivar a participação dos alunos em projetos exteriores à escola e melhorar, assim, a sua educação para a cidadania.

Três países bálticos adotaram iniciativas políticas nacionais semelhantes, para promover atividades de cidadania destinadas aos jovens, fora das escolas.

Na **Estónia**, o governo adotou, em 2011, um Plano de Desenvolvimento da Sociedade Civil com três anos de duração ⁽³⁵⁾, para apoiar programas e projetos. O plano incentiva as autoridades locais a apoiar as iniciativas comunitárias direcionadas para os estudantes do ensino secundário superior.

Na **Letónia**, no âmbito do “Ano Europeu do Voluntariado – 2011”, foram emitidas diretrizes para as escolas do ensino primário e secundário, com o intuito de ajudá-las a realizar “semanas de projeto” regulares durante o ano letivo de 2010/11. O objetivo era encorajar os estudantes a compreender melhor o valor do trabalho voluntário e a encará-lo como uma forma de participação cívica.

Em 2006, o Parlamento Nacional da **Lituânia** aprovou um “Programa Nacional de Educação para a Cidadania” de longo prazo ⁽³⁶⁾. Desde então, o Ministério da Educação e da Ciência tem vindo a coordenar várias iniciativas de âmbito nacional no domínio da educação para a cidadania e o Centro de Iniciativas Cívicas realizou vários projetos ⁽³⁷⁾.

Vinte países comunicaram que, desde 2007, executaram pelo menos um programa financiado a mais de 50% por fundos públicos, nacionais ou internacionais ⁽³⁸⁾. Note-se, todavia, que vários países mencionaram a realização de iniciativas importantes a nível local ou regional, que não são aqui descritas por se encontrarem fora do âmbito do presente estudo.

Vários programas para incentivar a participação dos estudantes em atividades de cidadania fora da escola promovem projetos de colaboração entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade local.

Na **Bulgária**, o Departamento da Educação e a Associação Nacional de Municípios atribuem prémios às escolas pelas melhores iniciativas relacionadas com a participação ativa na vida da comunidade.

Um projeto escolar comunitário lançado na região de Usti, da **República Checa**, em 2009, tinha o objetivo de criar na escola em causa um centro de aprendizagem ao longo da vida aberto a toda a comunidade local. Durante este projeto de dois anos, os alunos dos 6 aos 19 anos participaram em várias atividades cívicas.

⁽³⁴⁾ Para mais informações sobre a criação de conselhos de jovens, consulte-se o relatório anual de 2008-2009 do provedor de justiça das crianças na Islândia: <http://www.barn.is/barn/adalsida/english/>.

⁽³⁵⁾ O documento oficial está disponível no endereço: <https://valitsus.ee/UserFiles/valitsus/et/valitsus/arengukavad/siseministeerium/kodanikuyhiskonna%20arengukava%202011-2014.pdf> e a versão inglesa em: http://www.siseministeerium.ee/public/KODAR_VV_EN.pdf.

⁽³⁶⁾ http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=283042&p_query=&p_tr2=

⁽³⁷⁾ Para ver alguns exemplos, consultar www.pic.lt.

⁽³⁸⁾ Consultar os programas enumerados no anexo 2.

Na **Hungria**, os estudantes do ensino secundário (9.º ao 12.º anos) realizaram 30 horas de serviço comunitário, em grupo ou individualmente, nos 148 projetos do programa extracurricular, de âmbito nacional, “Solidariedade Social”, de 2010/11.

Na **Lituânia**, os estudantes do ensino secundário têm a oportunidade de estabelecer e consolidar a cooperação com a comunidade em geral, no âmbito de um projeto nacional de dois anos denominado “Reforço da autonomia dos alunos”.

Na **Roménia**, no ano letivo de 2011/12, todas as escolas dedicarão uma semana de atividades extracurriculares dedicadas à educação para a cidadania, em parceria com a comunidade local. Este programa é denominado “Outro Tipo de Escola”.

Na **Croácia**, no âmbito do programa nacional para introduzir a educação para a cidadania na escola, a Agência Croata para a Formação Inicial e Contínua dos Professores tem vindo a desenvolver módulos e projetos que incluem uma componente de participação na comunidade local (ver exemplo no anexo 2).

Em quatro outros países (França, Itália, Letónia e Polónia), também existem programas que procuram desenvolver os valores e atitudes relacionados com a cidadania entre os alunos com base numa forte ligação à comunidade.

Em 2010/11, num bairro de Paris (**França**), no âmbito de um projeto intergeracional que envolveu escolas do ensino primário e lares de terceira idade, os alunos aprenderam os conceitos de respeito, responsabilidade cívica e moral e tolerância, trabalhando lado a lado com pessoas idosas.

Em **Itália**, o objetivo do programa de âmbito nacional permanente “Cidadania e Constituição” (*Cittadinanza e costituzione*) consiste em realçar e consolidar os valores associados à Constituição italiana. As escolas podem conceber os seus próprios projetos, mas em 2009, na sequência de um concurso nacional, o Ministério da Educação escolheu 104 projetos escolares como exemplos de boas práticas em matéria de cidadania ativa ⁽³⁹⁾.

Na **Letónia**, um projeto denominado “Oportunidades de Participação Cívica na Sociedade Multicultural: do Conhecimento à Ação”, realizado em 2007/08, estimulou a cooperação entre estudantes de diferentes grupos étnicos e socioeconómicos em atividades comunitárias.

Na **Polónia**, o Centro de Educação Cívica (*Centrum Edukacji Obywatelskiej*) organizou, desde a sua fundação em 1994, vários programas que ajudam os jovens a compreender o mundo, a desenvolver o espírito crítico e a autoconfiança e a participar na vida pública. Os estudantes também participaram em atividades de ajuda a pessoas carenciadas. No âmbito dos programas “Jovem Cidadão” lançados em 2010/11, os estudantes do ensino secundário aprenderam, por exemplo, os valores da confiança e da cooperação, desenvolveram um sentimento de identidade local e melhoraram a comunicação com os habitantes locais.

Outros programas proporcionam aos alunos uma experiência concreta do significado da participação democrática, encorajando-os a ser cidadãos ativos e a participar na sociedade influenciando as políticas públicas através de petições e do exercício do direito de voto.

Na **Dinamarca**, o Parlamento Nacional lançou, em 2007, a iniciativa “Fábrica de Democracia”, que prevê vários *workshops* para alunos dos 8 aos 15 anos. Durante a primavera de 2011, realizou-se também o projeto “Democracia Porque...” (*Demokrati Fordi*), de âmbito nacional, dirigido a todos os estudantes entre os 13 e os 20 anos ⁽⁴⁰⁾.

Na **República Checa**, no âmbito do projeto nacional “Vamos falar disso!” (*Kecejme do toho!*), jovens de idades compreendidas entre os 15 e os 26 anos participam em muitas atividades, como sondagens de opinião, debates e fóruns em linha, e debates com políticos, incluindo a apresentação de sugestões sobre a forma de resolver alguns problemas.

⁽³⁹⁾ www.indire.it/cittadinanzaecostituzione.

⁽⁴⁰⁾ <http://www.demokratifordi.dk/>.

Em **Espanha**, a iniciativa “Modelo do Parlamento Europeu” permite que os estudantes de 16-17 anos aprendam o protocolo parlamentar e desenvolvam competências e atitudes essenciais para uma educação completa, como trabalhar em equipa, falar em público, respeitar as ideias dos outros e negociar para alcançar consensos.

Na **Suécia**, sempre que há uma eleição (municipal, para o parlamento nacional ou europeu), os estudantes, sozinhos ou acompanhados pelos professores, são encorajados a organizar simulações de eleições, utilizando os mesmos procedimentos que as verdadeiras.

A situação é semelhante na **Noruega**, onde, de dois em dois anos, o programa *Skolevalg* apoia a realização de processos eleitorais simulados para os estudantes do ensino secundário superior entre os 16 e os 18 anos, uma semana antes das eleições nacionais e locais.

Outros programas e projetos incentivam os alunos a aplicar os seus conhecimentos e competências em matéria de cidadania, abordando uma questão temática específica.

A educação ambiental e a gestão escolar assente numa abordagem democrática e participativa estão no centro de um programa internacional denominado Eco-Escolas ⁽⁴¹⁾, levado a cabo, por exemplo, na **Bulgária, Letónia, Hungria, Portugal, Eslovénia e Islândia**. O seu objetivo consiste em sensibilizar os estudantes para as questões de desenvolvimento sustentável, incentivando as crianças e os jovens a assumir um papel ativo na forma como a sua escola pode ser gerida em benefício do ambiente. Os projetos realizam-se dentro e fora da aula, através de atividades comunitárias.

Na **Comunidade francófona da Bélgica**, o projeto “Natureza e Eco-escolas de Cidadãos”, lançado no ano letivo de 2011/12, centra-se no papel ativo que os alunos podem desempenhar, dentro e fora da escola, no domínio do desenvolvimento sustentável e da defesa do ambiente.

Em **Espanha**, existe um programa nacional de recuperação e utilização educativa de aldeias abandonadas (*Programa de recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados*), que foca igualmente a educação ambiental.

Na **Noruega**, os estudantes dos 16 aos 18 anos são, desde 1964, encorajados todos os anos a participar numa campanha de solidariedade denominada Jornadas de Ação (*Operation Day's Work - Operasjon Dagsverk*), em que realizam atividades de angariação de fundos, a título voluntário, para financiar a educação de jovens de países em desenvolvimento. Alguns grupos de jovens desses países são convidados a fazer palestras em escolas e os estudantes debatem temas como a solidariedade, a igualdade e direitos humanos.

Também existem programas destinados a recompensar e a apoiar um grande número de atividades e projetos não escolares que promovem a educação para a cidadania.

Na **Irlanda**, a Presidência da República atribui anualmente um prémio nacional (o *Gaisce*) a jovens que se tenham envolvido em projetos de valor pessoal, comunitário e social. Uma segunda iniciativa, o concurso nacional “Jovens Inovadores Sociais” (*Young Social Innovators*), premeia os projetos relacionados com a responsabilidade social e cívica em matérias muito diversificadas.

Em **Espanha**, desde 2009 que o Prémio Nacional Vicente Ferrer de Educação para o Desenvolvimento seleciona anualmente 15 projetos escolares de todos os níveis de ensino. Os projetos vencedores devem sensibilizar, desenvolver o espírito crítico e encorajar a participação ativa dos estudantes na prossecução da cidadania global, da solidariedade, da erradicação da pobreza e do desenvolvimento sustentável.

Na **Áustria**, em 2007/08, o “Fundo de Projetos Escolares para Aprender e Viver em Democracia” apoiou 47 projetos escolares inovadores, que incluíam várias atividades como, por exemplo, a organização de reuniões

⁽⁴¹⁾ Na Islândia, no ano letivo de 2010/11, participaram neste programa aproximadamente 40% das escolas (200 no total), correspondentes a cerca de 45% dos alunos de todos os níveis de ensino. Para mais dados sobre o programa na Islândia, ver <http://landvernd.is/page2.asp?ID=3365>.

com requerentes de asilo e representantes de várias religiões, e debruçou-se sobre temas como a aprendizagem e o diálogo interculturais e a igualdade de oportunidades.

3.3. Oportunidades dadas aos estudantes para participar em atividades comunitárias de natureza cívica segundo os dados do ICCS de 2009

O ICCS (Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania) de 2009 fornece informações sobre a participação dos estudantes em atividades comunitárias de caráter cívico nos países europeus, abrangendo 24 dos sistemas educativos participantes na Rede Eurydice⁽⁴²⁾. A análise baseia-se nas respostas dadas pelos diretores de escola a uma pergunta sobre a sua perceção da quantidade de estudantes do oitavo ano (com 14 anos de idade, em média) a quem tinha sido concedida a oportunidade de participar em certas atividades cívicas na comunidade, organizadas pela escola em colaboração com grupos ou organizações externos⁽⁴³⁾. O indicador apresenta as “percentagens de estudantes em escolas cujos diretores afirmaram que “todos, quase todos ou a maioria” dos alunos tiveram a oportunidade de participar em atividades comunitárias de caráter cívico⁽⁴⁴⁾.

O inquérito do ICCS enumerava oito atividades comunitárias de caráter cívico que, segundo os parâmetros do indicador, as escolas deveriam ter oferecido em cooperação com grupos ou organizações externas⁽⁴⁵⁾. Duas delas – atividades culturais (por exemplo, teatro, cinema, etc.) e participação em eventos desportivos – não cumpriam os objetivos da educação para a cidadania definidos no presente estudo e, por isso, este apenas considera seis das atividades mencionadas no ICCS:

- atividades relacionadas com o ambiente a nível local;
- projetos de direitos humanos;
- atividades relativas a pessoas ou grupos desfavorecidos;
- atividades multiculturais e interculturais na comunidade local;
- campanhas de sensibilização (designadamente, Dia Mundial contra a SIDA, Dia Mundial sem Tabaco);
- atividades relacionadas com a melhoria de equipamentos para a comunidade local (por exemplo, jardins públicos, bibliotecas, centros de saúde, centros recreativos, centros comunitários).

As secções anteriores deste capítulo debruçaram-se sobre as políticas centrais, os regulamentos e os programas nacionais adotados para incentivar as escolas a criar o ambiente adequado e a organizar atividades apropriadas para os estudantes participarem na comunidade local e na sociedade em geral. A presente secção parte dessas informações para apresentar dados mais concretos, obtidos junto dos diretores de estabelecimentos de ensino, e que mostram em que medida se proporcionou aos estudantes das escolas de toda a Europa a oportunidade de se envolverem ativamente em projetos cívicos.

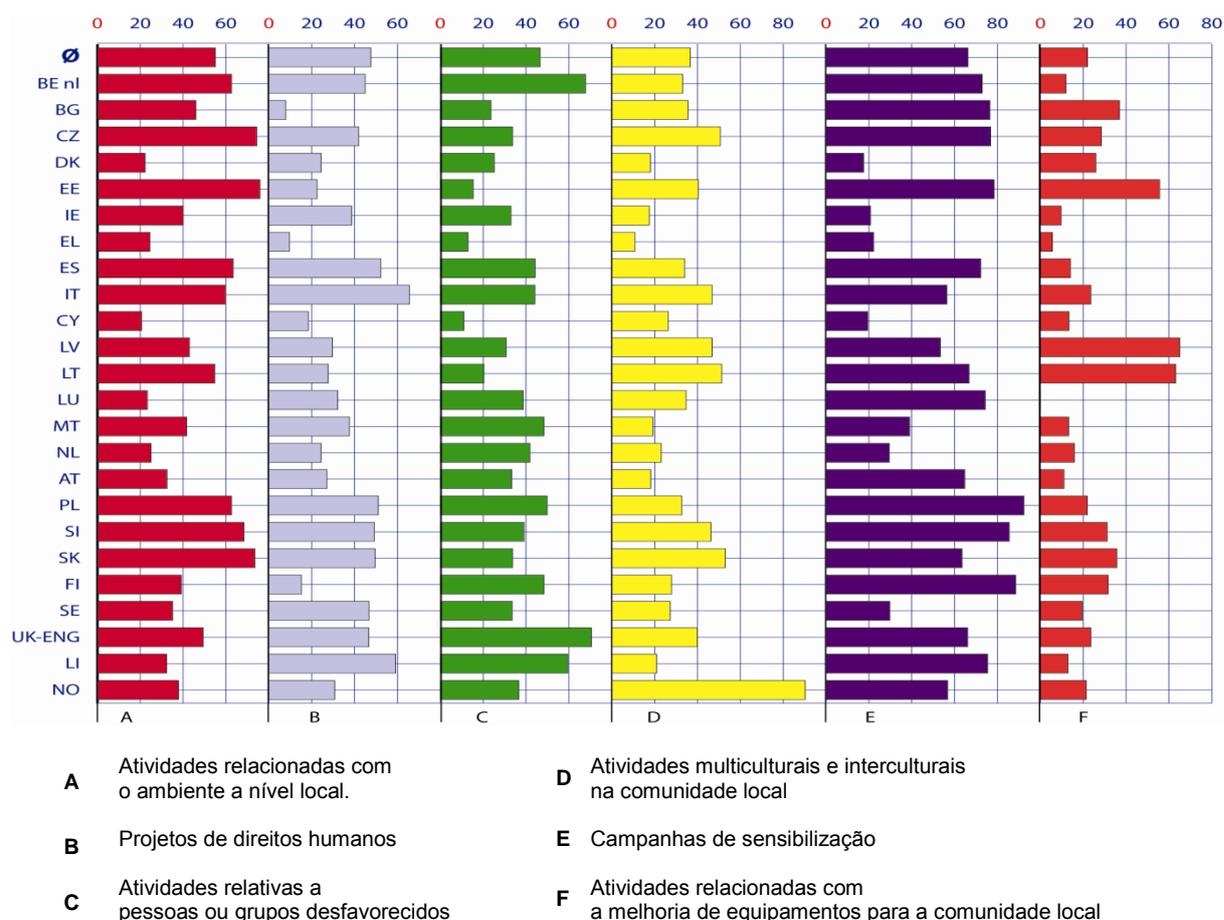
⁽⁴²⁾ Os 24 países europeus são: Bélgica (Comunidade flamenga), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Grécia, Irlanda, Espanha, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Áustria, Polónia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Reino Unido (Inglaterra), Listenstaine e Noruega.

⁽⁴³⁾ Também se inquiriu aos professores se tinham a oportunidade de participar nas atividades comunitárias em questão, juntamente com os seus alunos do ano-alvo. Como os resultados foram semelhantes, optou-se por apresentar as informações com base nas respostas dos diretores de escola por ser menor o número de países que cumpriam os requisitos de amostragem a nível dos professores. Além disso, o questionário do ICCS para os estudantes europeus incluía uma pergunta adicional sobre a sua participação em três tipos de atividades relacionadas com a Europa. Ver dados mais pormenorizados em IEA 2010b, pp. 133-138.

⁽⁴⁴⁾ Pediu-se aos diretores de escolas que indicassem se “todos ou quase todos”, “a maioria”, “alguns”, “ nenhuns” ou “quase nenhuns” dos seus alunos tinham participado em cada uma dessas atividades (IEA 2010b, p. 133).

⁽⁴⁵⁾ Complementarmente, o questionário do ICCS para os estudantes europeus incluiu uma pergunta adicional sobre a sua participação em três tipos de atividades relacionadas com a Europa. Ver IEA 2010b, pp. 138-139.

◆◆◆ **Figura 3.1. Oportunidades dadas aos estudantes do oitavo ano para participar em atividades cívicas (percentagens nacionais) segundo os diretores de escola, 2008/09**



	A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F
Ø (média)	55,0	47,5	46,6	36,6	66,2	22,0	LU	23,3	32,2	38,7	34,7	74,3	0,0
BE nl	62,6	45,0	67,8	33,1	72,8	62,6	MT	41,6	37,6	48,3	19,2	38,9	13,2
BG	45,9	7,8	23,7	35,6	76,5	45,9	NL*	25,0	24,4	41,8	23,1	29,5	15,9
CZ	74,4	42,0	33,7	50,7	76,8	74,4	AT	32,5	27,1	33,4	18,2	64,7	11,0
DK	22,2	24,4	25,2	18,0	17,6	22,2	PL	62,6	51,1	49,9	32,7	92,4	21,9
EE	75,9	22,5	15,4	40,4	78,4	75,9	SI	68,4	49,3	39,1	46,3	85,5	31,2
IE	40,1	38,7	33,0	17,6	20,7	40,1	SK	73,5	49,6	33,8	53,0	63,4	35,7
EL	24,5	9,6	12,9	10,8	22,2	24,5	FI	39,1	15,2	48,3	27,9	88,5	31,6
ES	63,4	52,2	44,2	34,0	72,2	63,4	SE	35,1	46,7	33,6	27,3	29,8	19,6
IT	59,9	65,6	44,2	46,8	56,4	59,9	UK-ENG	49,4	46,6	70,5	40,0	66,1	23,5
CY	20,7	18,5	11,0	26,4	19,4	20,7							
LV	43,0	29,7	30,8	46,8	53,4	43,0	LI	32,3	59,2	59,5	20,9	75,3	12,9
LT	54,8	27,7	20,3	51,3	66,7	54,8	NO	37,9	30,7	36,6	90,3	56,8	21,4

Fonte: IEA, Base de dados do ICCS 2009.

* Os Países Baixos não respeitaram os requisitos de amostragem e os resultados não são representativos, tendo sido excluídos do cálculo da média dos países.

Nota explicativa

Nesta figura agregaram-se as respostas dos diretores de escola “todos ou quase todos” e “a maioria”, excluindo-se as respostas alternativas “alguns”, “ nenhuns” ou “quase nenhuns”.



As respostas sugerem que a maioria dos estudantes do oitavo ano (66,2%) dos países europeus teve a oportunidade de participar em campanhas de sensibilização e em atividades relacionadas com o ambiente a nível local (55%). Além disso, quase metade dos estudantes teve a possibilidade de se envolver em atividades relacionadas com projetos de direitos humanos (47,5%) e de ajudar pessoas ou grupos desfavorecidos (46,6%).

No outro extremo da escala, as respostas mostram que, em média, a percentagem de estudantes que tiveram a oportunidade de realizar atividades multiculturais e interculturais na comunidade local foi menor (36,6%) e que a melhoria de equipamentos para a comunidade local foi a atividade cívica menos comum nas escolas europeias (em média, apenas 22% dos estudantes do oitavo ano tiveram a oportunidade, na escola, de se envolverem nestes tipos de ações).

Há, contudo, grandes variações de país para país. As maiores diferenças verificam-se em relação ao envolvimento em atividades multiculturais e interculturais na comunidade local. De acordo com as respostas dos diretores de escola da Noruega, 90,3% dos alunos das suas escolas tiveram a oportunidade de participar nesta atividade, enquanto na Grécia essa percentagem não foi além de 10,8%. Importa referir, todavia, que a Noruega constitui um exemplo extremo: as percentagens mais elevadas a seguir registadas rondavam 50%, em três países.

A segunda diferença mais relevante observada entre os diversos países prende-se com o envolvimento dos estudantes em campanhas de sensibilização. Na Polónia, a percentagem nacional era de 92,4%, enquanto na Dinamarca foi apenas de 17,6%. No entanto, trata-se de uma atividade comum para os estudantes de muitos países: em dez deles, mais de 70% frequentavam escolas cujos diretores referiram que “todos ou quase todos” ou “a maioria” dos estudantes tinham tido a oportunidade de participar em campanhas de sensibilização. No outro extremo do espetro, apenas três países apresentavam uma percentagem nacional inferior a 20% para este tipo de atividade.

Não obstante os Países Bálticos serem os que apresentam a média mais baixa da Europa no que respeita às atividades relacionadas com a melhoria de equipamentos para a comunidade local, os diretores das escolas frequentadas por mais de metade dos alunos do oitavo ano afirmaram que “todos ou quase todos” ou “a maioria” tiveram a oportunidade de participar nessas ações.

Vale igualmente a pena assinalar a existência de variações significativas entre os diversos tipos de atividades dentro de cada país. No Luxemburgo, na Polónia e na Finlândia, os diretores de escola mencionaram números muito mais elevados relativamente às campanhas de sensibilização do que para outros tipos de atividades. Em contrapartida, na Dinamarca, na Grécia e em Chipre, todas as atividades comunitárias de carácter cívico analisadas apresentam taxas igualmente baixas. Em média, nestes países, só uma minoria (um quarto ou menos) dos alunos frequentava escolas cujos diretores indicaram que a maioria dos estudantes tinha tido a oportunidade de participar em atividades cívicas. Globalmente, os maiores níveis de participação foram referidos pelos diretores de escola da República Checa, Polónia, Eslovénia e Eslováquia.

*

* *

Resumo

Neste capítulo, analisaram-se duas formas de facultar aos estudantes uma experiência prática da educação para a cidadania. Em primeiro lugar, através de uma cultura de escola baseada na participação e na democracia e, em segundo lugar, através do envolvimento em atividades cívicas a nível local ou na sociedade em geral. Nos regulamentos e recomendações ou nos currículos nacionais de cerca de um terço dos países europeus, faz-se referência à criação de uma cultura de escola suscetível de fomentar o desenvolvimento de competências de cidadania. Num número muito pequeno de países, lançaram-se programas nacionais específicos de incentivo ao desenvolvimento deste tipo de cultura de escola. Quanto às atividades cívicas, os países europeus mencionaram três maneiras diferentes de promover e apoiar a participação dos alunos.

Em alguns deles, o currículo nacional ou outras recomendações/regulamentos especificam que devem proporcionar-se aos estudantes oportunidades para se envolver e intervir ativamente fora da escola, mais especificamente na comunidade local. Paralelamente, existem estruturas políticas, sobretudo ao nível do ensino secundário, que visam oferecer aos estudantes um fórum de debate onde possam exprimir as suas opiniões sobre questões estritamente relacionadas com a escola ou, em alguns países, sobre qualquer domínio que diga diretamente respeito às crianças e aos jovens. Por último, a maioria dos países europeus ajuda as escolas a proporcionar aos seus alunos a possibilidade de aprender as competências de cidadania fora do meio escolar, através de programas e projetos de âmbito nacional. Trabalhar com a comunidade local, descobrir e participar na vida democrática da sociedade, abordando questões atuais, como a defesa do ambiente, a cooperação entre as gerações e os países, constituem exemplos de atividades apoiadas por programas nacionais financiados pelo Estado.

A análise é completada pelas informações provenientes do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania . Os dados do inquérito realizado no seu âmbito revelam que, segundo os diretores de estabelecimentos de ensino, o número de estudantes do oitavo ano envolvidos em atividades cívicas na comunidade variou muito entre os diversos países europeus. As campanhas de sensibilização foram o tipo de intervenção mais popular nas escolas europeias e a melhoria de equipamentos para a comunidade local o menos comum. Comparando as respostas dos diretores de escola dos vários países, constata-se que uns países proporcionaram aos estudantes mais oportunidades de participar numa série de atividades cívicas comunitárias do que outros.

CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO E MONITORIZAÇÃO

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. Acresce o facto de os países europeus também avaliarem o desempenho educativo, a fim de garantir a eficácia dos sistemas de ensino e a aplicação bem sucedida das políticas de educação. São vários os meios utilizados para esse efeito, incluindo a avaliação dos estudantes a nível individual e a avaliação das escolas, dos professores e das autoridades locais. Em alguns casos, estes e outros indicadores são igualmente usados para avaliar o sistema educativo em geral. Uma vez que a educação para a cidadania faz parte do currículo em todos os países, é necessário conceber ferramentas e instrumentos de avaliação adequados para garantir que esta área disciplinar é, tal como as outras, corretamente avaliada. Na verdade, o desenvolvimento de métodos de avaliação que ultrapassem a simples aferição do conhecimento teórico adquirido foi identificado como um dos maiores desafios no domínio da educação para a cidadania (Eurydice, 2005). O compromisso assumido, em 2006, pelos Estados-Membros da UE para desenvolver as competências sociais e cívicas no âmbito das competências essenciais definidas para a educação ⁽⁴⁶⁾ reforçou a necessidade de avaliar com mais eficácia esta importante área disciplinar, que exige uma avaliação centrada não apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de atitudes e competências.

O presente capítulo analisa os principais métodos de avaliação com o intuito de determinar em que medida são aplicados à educação para a cidadania; e, no que respeita à avaliação dos estudantes e das escolas, procura igualmente identificar quais as dimensões específicas desta área disciplinar que são avaliadas. A avaliação individual dos estudantes tem duas vertentes – a que é efetuada pelos docentes, tratada na secção 4.1, e a avaliação normalizada a nível nacional, de que se ocupam as secções 4.1 e 4.3. A avaliação das escolas é examinada na secção 4.2 e a monitorização a nível nacional na secção 4.3.

4.1. Avaliação dos estudantes

Esta secção apresenta uma panorâmica das políticas nacionais em matéria de avaliação dos estudantes, mostrando como afetam a educação para a cidadania. Analisam-se, em primeiro lugar, as orientações a nível central que servem de enquadramento à avaliação efetuada pelos professores, investigando-se, a seguir, até que ponto o aproveitamento obtido pelos estudantes em cidadania contribui para transitarem de um nível de ensino para o seguinte. São também tidas em conta as formas especificamente utilizadas para avaliar a sua participação em atividades de cidadania. A análise levada a cabo na presente secção baseia-se nas orientações para os docentes emanadas a nível central e no conteúdo dos instrumentos de avaliação normalizados a nível nacional, no que lhes diz especificamente respeito à educação para a cidadania.

⁽⁴⁶⁾ Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO L 394, 30.12.2006.

4.1.1. Orientações emitidas a nível central para os professores

Os alunos são avaliados no domínio da educação para a cidadania através das diversas disciplinas em que esta é ensinada, quer sejam disciplinas autónomas, quer disciplinas ou áreas curriculares mais vastas em que foram integrados certos aspetos da educação para a cidadania (ver informações completas sobre os países nos anexos). Nessa avaliação, os professores podem tomar como referência os objetivos de aprendizagem da disciplina em causa, conforme constam dos currículos nacionais ou das orientações gerais para a avaliação dos estudantes, aplicáveis a todas as disciplinas. Poucos países possuem recomendações ou diretrizes específicas para avaliar o desempenho dos estudantes em cidadania: apenas se encontram nessa situação a Espanha, a Letónia, a Roménia, a Eslovénia e a Suécia.

Em **Espanha**, os currículos de todas as disciplinas incluem critérios de avaliação específicos, a utilizar pelos professores. Na **Letónia**, o programa-modelo para as disciplinas de ciências sociais recomenda métodos de avaliação específicos. Na **Roménia**, em 2003, foram desenvolvidas várias normas de avaliação para a educação cívica, no 4.º ano, e para a cultura cívica, no 8.º; e, em 2004, definiram-se novos critérios de classificação para a cultura cívica, no 8.º ano.

Na **Eslovénia**, os anexos aos currículos de todas as disciplinas lecionadas nas escolas do ensino obrigatório contêm recomendações específicas sobre a avaliação dos conhecimentos. Complementarmente, o Instituto da Educação Nacional publicou um manual não obrigatório sobre o modo de ensinar e avaliar a educação para a cidadania e a ética (7.º e 8.º anos).

Na **Suécia**, a Agência Nacional da Educação elaborou um conjunto de seis provas para o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, com vista a apoiar os professores de estudos sociais na avaliação formativa da compreensão dos princípios democráticos demonstrada pelos estudantes.

As autoridades educativas da Europa disponibilizam poucos instrumentos para ajudar os professores a avaliar os conhecimentos, as competências e as atitudes relacionadas com a cidadania adquiridos pelos estudantes em várias disciplinas ou através de outras experiências escolares. Vale a pena mencionar as práticas de dois países (França e Áustria) a este propósito.

Em **França**, as competências sociais e cívicas dos estudantes são avaliadas pelos professores em vários momentos-chave da escolaridade obrigatória (2.º, 5.º anos do ensino primário e último ano do ensino secundário inferior), utilizando uma brochura pessoal normalizada, que aborda os conhecimentos, competências e atitudes dos estudantes, definidos pela Base comum de conhecimentos e competências.

Na **Áustria**, o centro de educação para a cidadania publicou, no outono de 2011, uma nova brochura que trata da avaliação das competências dos jovens relativamente à educação para a cidadania. Essas competências relacionam-se com as capacidades e o desejo de encontrar soluções para os problemas de forma autónoma, com as aptidões para tomar decisões e com o pensamento conceptual. A publicação, que está disponível para todos os professores austríacos, propõe aulas práticas e exercícios de diagnóstico (*Diagnoseaufgaben*) que ajudam os professores a determinar as aptidões dos estudantes nessas áreas.

Na realidade, constitui um desafio avaliar as competências dos estudantes em matéria de cidadania quando esta é ensinada como uma dimensão transversal ao currículo (Kerr e outros, 2009), mas, sem instrumentos de avaliação eficazes, o seu ensino não pode ser avaliado nem melhorado. Os exemplos acima referidos indicam algumas formas possíveis de avaliar os resultados da educação para a cidadania quando esta é ministrada como temática transversal a todas as disciplinas (ver Secção 1.1).

4.1.2. Aproveitamento em educação para a cidadania e processo de transição dos estudantes

Ao longo do ensino primário e secundário, a decisão de permitir que um estudante progrida para o nível seguinte depende, na maioria dos casos, dos resultados das formas sumativas de avaliação, organizadas pela escola ou por um organismo a nível mais central⁽⁴⁷⁾. A presente secção analisa em que medida as classificações dos estudantes em educação para a cidadania, quando lecionada como disciplina autónoma obrigatória, são tidas em conta na decisão de fazer os estudantes transitar, ou não, para o nível de ensino seguinte. Como já foi dito, a educação para a cidadania é ensinada como disciplina autónoma em seis sistemas educativos no ensino primário, em 15 no ensino secundário inferior e em 13 no ensino secundário superior (envolvendo, no total, 20 países ou regiões) (ver Secção 1. 1).

Na maioria dos casos, as classificações obtidas em cidadania (ministrada como disciplina autónoma) são sistematicamente tidas em conta na decisão de conceder certificados de fim de nível ou para determinar se os alunos concluíram com êxito o ensino primário ou o secundário inferior. No entanto, existem exceções a esta regra geral na Grécia, França, Portugal, Roménia, Finlândia, Reino Unido (Inglaterra) e Noruega.

Em Portugal e na Noruega, o aproveitamento dos estudantes nas disciplinas autónomas “Formação Cívica” e “Trabalho no âmbito do conselho de estudantes” não é objeto de uma avaliação sumativa. Em Portugal, a formação cívica constitui uma “área curricular não disciplinar” da escolaridade obrigatória, que assenta nos conhecimentos e competências adquiridos numa série de disciplinas e, por isso, a avaliação dos estudantes é qualitativa, não se atribuindo notas. Na Noruega, os professores consideraram que o facto de os alunos não serem avaliados na disciplina “Trabalho no âmbito do conselho de estudantes”, lecionada ao longo do ensino secundário inferior, criava dificuldades ao seu ensino⁽⁴⁸⁾. Na Grécia, o certificado do ensino secundário superior geral é concedido com base nas notas médias do último ano do ensino secundário superior, que não inclui a educação para a cidadania, ensinada como disciplina autónoma obrigatória no ano de escolaridade anterior.

Em França, Roménia, Finlândia e Reino Unido (Inglaterra), as notas obtidas nas disciplinas autónomas podem ser tidas em conta na concessão dos certificados do ensino secundário inferior, obrigatório ou superior, mas não de forma sistemática.

Em **França**, o aproveitamento dos estudantes em “*éducation civique, juridique et sociale*” nos três anos do ensino secundário superior é validado pelos seus professores e pode ser utilizado nas deliberações do júri para a atribuição do certificado de conclusão dos estudos secundários. Na **Roménia** e na **Finlândia**, o aproveitamento dos estudantes em estudos sociais é tido em conta na concessão do certificado do ensino secundário superior em função das disciplinas que eles escolheram e do facto de fazerem ou não parte do exame final normalizado. No **Reino Unido (Inglaterra)**, o aproveitamento em cidadania é avaliado no fim da escolaridade obrigatória, se os alunos tiverem frequentado o curso breve de cidadania necessário para o Certificado Geral do Ensino Secundário (*General Certificate of Secondary Education* - GCSE). Em 2010, cerca de 13% dos estudantes de 16 anos fizeram exame de cidadania no âmbito do seu GCSE.

Noutras circunstâncias, os resultados dos estudantes em cidadania, lecionada como disciplina autónoma, são sistematicamente tidos em conta na progressão para o nível de ensino

⁽⁴⁷⁾ Para mais informações sobre as condições de admissão ao ensino secundário inferior e a certificação no final do ensino secundário inferior e superior, ver EACEA/Eurydice 2012b, pp. 162-168.

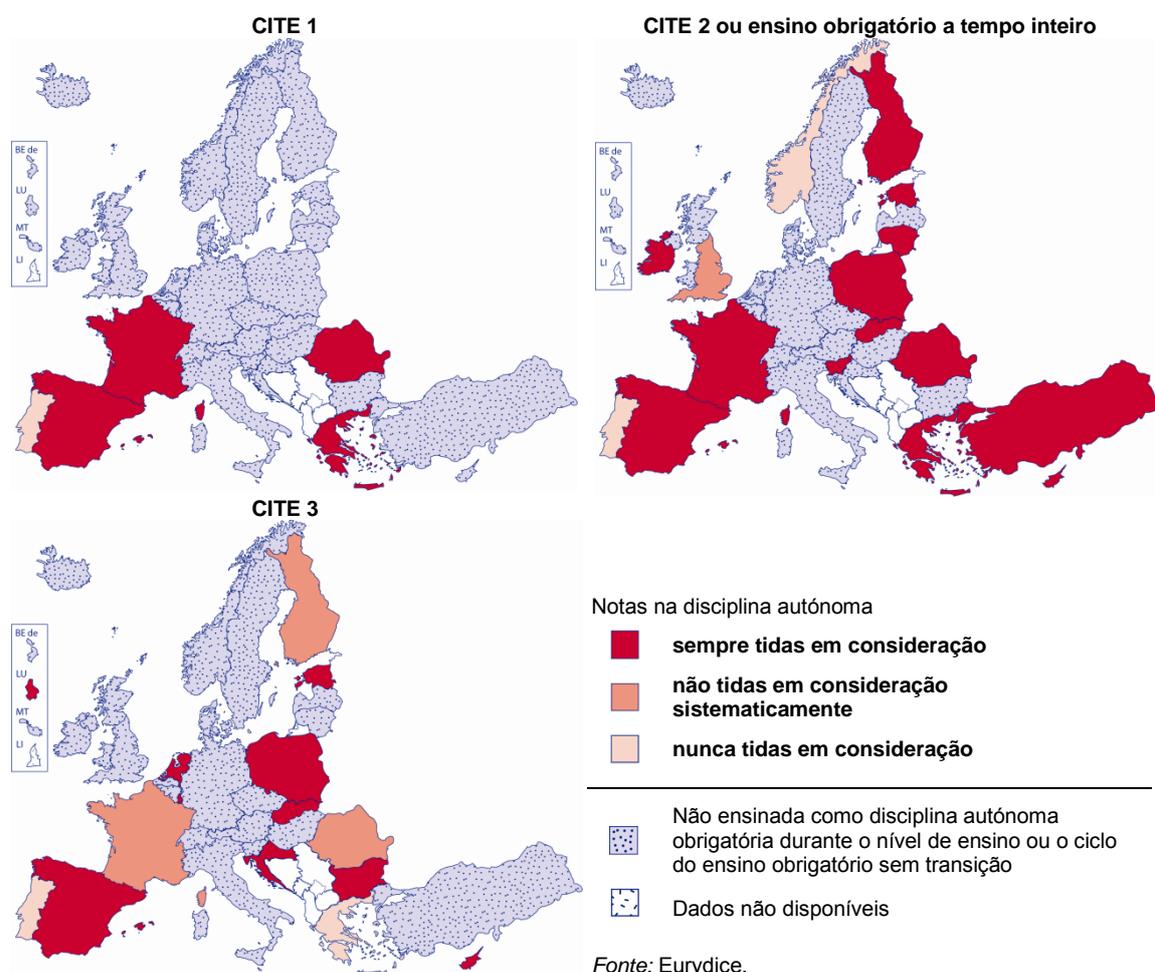
⁽⁴⁸⁾ *Erfaringer med utdanningsvalg og elevrådsarbeid på ungdomstrinnet*, Experiência das escolhas educativas e do trabalho no âmbito do conselho de estudantes nos estabelecimentos do ensino secundário, Referência: Utdanningsdirektoratet 2011 (Direção Norueguesa para a Educação e Formação).

seguinte, geralmente com base nas notas obtidas na avaliação contínua a nível interno ou em exames finais internos. A cidadania, como disciplina autónoma, só é sempre incluída nos exames externos em França e na Irlanda.

Em **França**, o exame escrito final do ensino secundário inferior incide sobre as disciplinas de Francês, Matemática, História e Geografia e Educação Cívica. Na **Irlanda**, a concessão do *Junior Certificate* (certificado do ensino secundário inferior) baseia-se unicamente em exames externos, que abrangem a disciplina de “Educação cívica, social e política” (CSPE) (ver Secção 4.1.3).

Os alunos da Estónia também podem optar por fazer um exame externo na disciplina autónoma, no fim do ensino secundário inferior, de entre uma lista de opções. Existe uma possibilidade semelhante na Estónia, Países Baixos, Polónia, Eslováquia e Croácia relativamente aos exames externos que têm lugar no fim do ensino secundário superior. Em contrapartida, na Roménia, as disciplinas obrigatórias especificamente dedicadas à educação para a cidadania não fazem parte dos exames finais externos realizados no fim do 7.º e 8.º anos. O mesmo se aplica à Bulgária, Chipre e Luxemburgo, no caso dos exames finais externos efetuados no fim do ensino secundário superior; na Polónia existia uma situação quase idêntica até ao ano letivo de 2010/11. A partir do ano letivo seguinte, elementos da disciplina autónoma obrigatória “Conhecimento sobre a Sociedade” são incluídos nos exames finais externos realizados no fim do ensino secundário inferior.

◆◆◆ **Figura 4.1. Contribuição das notas dos estudantes em educação para a cidadania (ensinada como disciplina autónoma obrigatória) para transitar para o nível de ensino seguinte (CITE 1, 2 e 3), 2010/11**



Nota explicativa

Para informações completas sobre os países em que não é ensinada como disciplina autónoma obrigatória, ver Figura 1.1.

As notas em educação para a cidadania, lecionada como disciplina autónoma obrigatória, não são sistematicamente tidas em conta na transição dos alunos para o nível de ensino seguinte quando as disciplinas em questão são objeto de escolha, em graus variáveis, pelos estudantes ou pelas autoridades educativas. A certificação no fim do ensino obrigatório a tempo inteiro e não do CITE 2 é aplicável ao Reino Unido (Inglaterra).

Notas específicas por países

República Checa: A existência de uma disciplina autónoma de educação para a cidadania nos CITE 2 e 3 depende da escola em causa.

Portugal: O aproveitamento dos alunos na disciplina autónoma obrigatória “Formação cívica”, introduzida em 2011/12 no 1.º ano do ensino secundário, não se traduz em notas, realizando-se apenas uma avaliação qualitativa.

Roménia: Os exames finais não têm lugar no fim do ensino secundário inferior, mas sim no fim do 8.º ano de escolaridade.



4.1.3. Avaliação da participação dos estudantes na vida da escola e na sociedade em geral

A grande maioria dos países europeus adotou o incentivo à participação ativa dos estudantes na escola e na comunidade como um dos objetivos da educação para a cidadania. Cerca de um terço emitiu orientações centrais ao nível do ensino secundário para avaliar a participação dos alunos na vida da escola e na sociedade em geral (Figura 4.2); na Bulgária, Espanha, Letónia e Polónia, também é avaliada nas escolas do ensino primário. Essa avaliação assume várias formas, incluindo a definição dos perfis pessoais dos alunos, a validação da participação na escola e fora desta através de um certificado final e a avaliação do desempenho dos estudantes nas aulas de cidadania, ministradas como disciplina autónoma ou integrada. Exceto no caso da Alemanha, as notas relativas à participação estão incluídas nas avaliações finais do desempenho dos estudantes, quando estes terminam um ano letivo ou um nível de ensino, e contribuem para o processo de tomada de decisões sobre a sua futura carreira escolar.

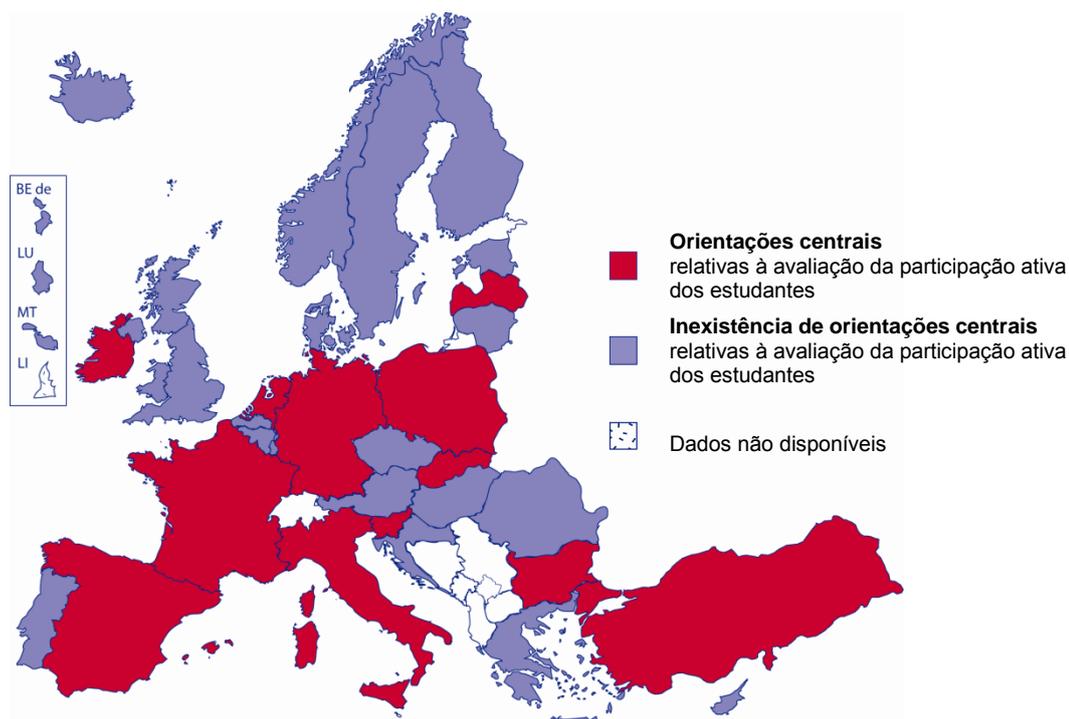
Na Bulgária, França, Letónia e Polónia, a participação dos estudantes é avaliada e registada nos perfis pessoais, sob a forma de uma nota relativa à participação na vida da escola ou ao comportamento.

Na **Bulgária**, no fim de cada ano do ensino primário e secundário, o professor responsável pela turma elabora um perfil pessoal que inclui uma avaliação da participação dos estudantes nas atividades extraescolares (por exemplo, projetos, conferências, concursos, Olimpíadas, etc.). Quando concluem o ensino primário e o secundário, os respetivos certificados de fim de estudos contêm um perfil pessoal mais amplo.

Em **França**, atribui-se aos estudantes uma “*note de vie scolaire*” (nota relativa à vida escolar), ao longo do ensino secundário inferior, incluindo no certificado final. Esta nota representa a contribuição dada pelo estudante para a vida da escola e a sua participação em atividades por esta organizadas ou reconhecidas.

Na **Letónia** e na **Polónia**, no nível primário, o envolvimento dos alunos em atividades sociais ao nível da turma e da escola, bem como em atividades voluntárias, faz parte dos critérios de avaliação do seu comportamento.

◆◆◆ **Figura 4.2. Orientações emitidas a nível central relativas à avaliação da participação ativa dos estudantes na escola ou na comunidade (CITE 2 e 3), 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

As orientações centrais podem ser aplicáveis a um ou dois dos níveis CITE abrangidos pelo âmbito da figura.

Nota específica por país

Alemanha: A informação refere-se ao Land da Renânia do Norte-Vestefália.



Em Itália, Países Baixos e Polónia, concedem-se créditos ou pontos pela participação em atividades extraescolares comunitárias, que são tidos em conta na avaliação geral que dá acesso ao ensino secundário superior (Polónia) ou ao certificado de fim dos estudos secundários superiores (Itália e Países Baixos). Na Itália e na Polónia, essa participação não é, todavia, obrigatória, enquanto nos Países Baixos os estudantes são obrigados a completar, no total, 30 horas de serviço comunitário durante o ensino secundário para obter o certificado de fim de estudos (ver Capítulo 3 para mais informações). Na Alemanha, no Land de Renânia do Norte-Vestefália, os alunos podem igualmente solicitar que o trabalho voluntário realizado dentro ou fora da escola seja documentado nos boletins de avaliação ou nos certificados escolares, mas esse trabalho é opcional e não influencia a decisão de conceder o certificado. Por último, na Irlanda, a avaliação dos estudantes em CSPE para o *Junior certificate* equivale a 60% da classificação atribuída a um relatório sobre o livro de registo do trabalho num projeto de ação. Este último está geralmente ligado a atividades de cidadania dentro ou fora da escola, como a realização de uma eleição simulada ou de uma visita de estudo a um município.

As atitudes e a participação dos estudantes também podem ser avaliadas no quadro de uma disciplina total ou parcialmente dedicada à educação para a cidadania. Em Espanha, Eslovénia, Eslováquia e Turquia, os currículos dessa área disciplinar sugerem os critérios que os professores podem utilizar ao avaliar a participação dos estudantes na escola ou na comunidade.

Em **Espanha**, o currículo nacional das disciplinas autónomas “Educação para a cidadania e direitos humanos” e “Educação ética e cívica”, no no ensino secundário inferior, inclui critérios de avaliação referentes ao grau de participação dos alunos nas atividades da turma e da escola.

Na **Eslovénia**, as orientações para os professores incluídas nos currículos de História (disciplina em que a educação para a cidadania se integra) permitem-lhes utilizar formas de avaliação alternativas, como a avaliação da participação ativa em discussões e debates realizados na turma e na escola.

Na **Eslováquia**, o currículo nacional da disciplina autónoma “Ciências da cidadania”, no ensino secundário inferior, sugere que a participação dos estudantes em reuniões municipais seja avaliada com base em projetos.

Na **Turquia**, na disciplina autónoma “Cidadania e democracia” utilizam-se formas de autoavaliação que permitem que os estudantes avaliem as suas próprias competências em matéria de participação ativa na comunidade.

Mesmo que não existam orientações centrais relativas à avaliação da participação ativa dos estudantes dentro e fora da escola, em determinadas circunstâncias, os professores podem tê-la em conta quando os avaliam. Neste aspeto, o trabalho em projetos relacionados com a vida da escola ou com atividades comunitárias pode criar oportunidades para avaliar a participação ativa dos estudantes nesta área. Por exemplo, a Áustria e a Polónia introduziram o trabalho em projetos sem o associar a uma disciplina específica, mas este, dependendo do projeto, pode incorporar uma dimensão de participação ativa. Na Áustria, o desempenho dos estudantes nesse tipo de trabalho tem de ser avaliado, ao passo que, na Polónia, o facto de participarem num projeto é suficiente para que o seu envolvimento tenha uma avaliação positiva. Além disso, na Hungria, os alunos podem optar por fazer um exame de fim de estudos baseado em projetos na área de “Seres humanos, sociedade e ética”. A autoridade educativa decide o tema do projeto, que pode ser, por exemplo, sobre a violência nas escolas ou sobre uma ONG específica.

4.2. Avaliação das escolas

A presente secção analisa a forma como a educação para a cidadania é incorporada no processo de avaliação externa e/ou interna dos estabelecimentos do ensino primário e secundário. Em primeiro lugar, averigua se as questões relacionadas com a educação para a cidadania são abrangidas pelos regulamentos e recomendações a nível central sobre a avaliação das escolas em toda a Europa, analisando, em seguida, os aspetos específicos da atividade escolar relacionados com a educação para a cidadania que são avaliados.

Para efeitos deste estudo, a **avaliação externa das escolas** é definida como um processo realizado por avaliadores que respondem perante uma autoridade educativa local, regional ou central, mas que não pertencem ao pessoal da escola em causa. Em alguns casos, os avaliadores pertencem a uma agência de avaliação independente. A avaliação externa tem por objetivo monitorizar e melhorar o desempenho das escolas, bem como permitir a responsabilização das mesmas, debruçando-se sobre muitos aspetos do seu funcionamento e gestão, incluindo o ensino e a aprendizagem. Na maioria dos países europeus (com exceção da Grécia, Itália, Chipre, Luxemburgo e Croácia), todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário estão sujeitos a avaliação externa (Eurydice/EACEA 2012b, pp. 39-41).

A **avaliação interna das escolas** é realizada por membros da comunidade escolar, ou seja, pessoas ou grupos de pessoas diretamente envolvidos nas atividades escolares (como o diretor, o pessoal docente e administrativo e os alunos), ou diretamente interessados nas mesmas (como os pais ou os representantes da comunidade local). Contribui para a melhoria das escolas e para elevar os seus níveis de qualidade, sendo efetuada em praticamente todos os países da Europa, geralmente a título obrigatório. Contudo, na Bélgica (Comunidade francófona), não é obrigatória nem recomendada; em Chipre, raramente tem lugar; e, na Grécia e no Luxemburgo, só é presentemente efetuada sob a forma de projetos-piloto (Eurydice/EACEA, *ibid.*).

4.2.1. As questões de cidadania na avaliação das escolas

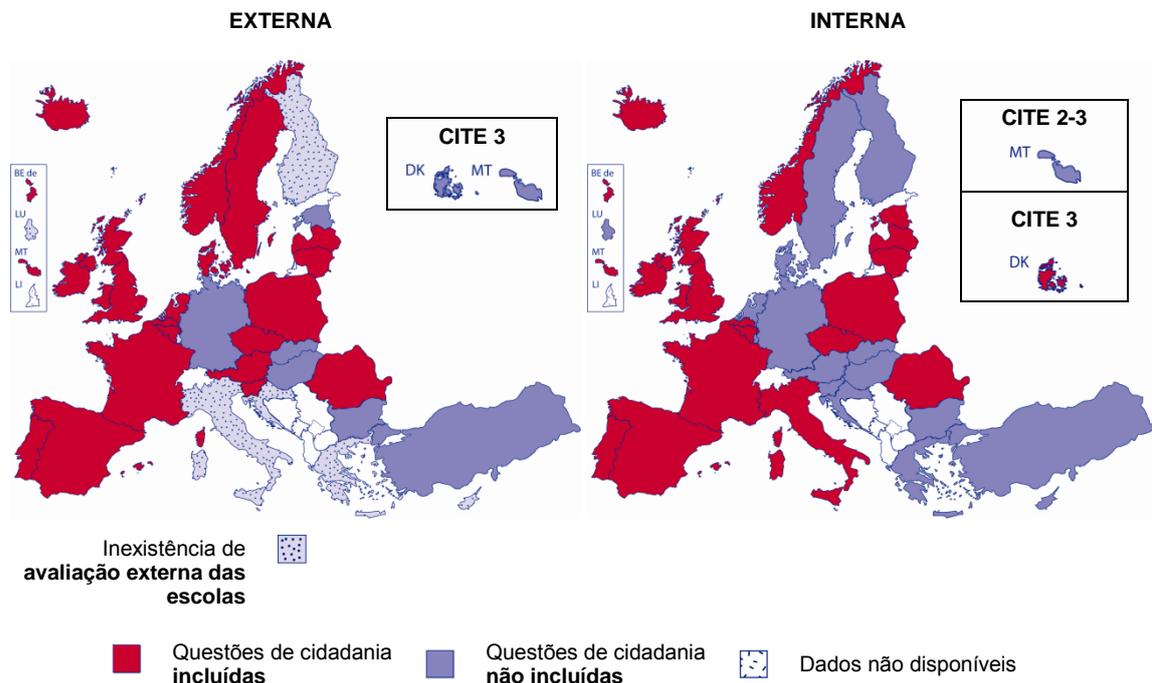
A maior parte dos países que procedem à avaliação das escolas refere que as questões relativas à educação para a cidadania são explicitamente mencionadas nos regulamentos e recomendações oficiais. Dezanove países incluem questões de cidadania na avaliação externa das escolas e 17 na avaliação interna (ver Figura 4.3).

Na maioria deles, tanto a avaliação externa como a avaliação interna abordam questões relacionadas com a educação para a cidadania, de acordo com os regulamentos e recomendações. As únicas exceções são os Países Baixos, a Áustria, a Eslovénia e a Suécia, onde a cidadania só é incluída na avaliação externa das escolas, e a Estónia e a Itália, onde só é tida em conta na sua avaliação interna.

À exceção da Dinamarca e de Malta, os países que incluem as questões ligadas à educação para a cidadania no processo de avaliação das escolas fazem-no tanto a nível do ensino primário como do ensino secundário (CITE 1, 2 e 3). Na Dinamarca, porém, essas questões só são tratadas na avaliação externa do ensino primário e do ensino secundário inferior (CITE 1 e 2), sendo que no ensino secundário superior (CITE 3) apenas são tidas em conta nos processos de avaliação interna. Em Malta, estão unicamente abrangidas pela avaliação externa das escolas do ensino obrigatório (CITE 1 e 2) e pela avaliação interna das escolas do ensino primário (CITE 1).

Como mostra a Figura 4.3, num grande número de países, os regulamentos ou orientações a nível central sobre a avaliação externa e/ou interna das escolas não fazem qualquer referência à educação para a cidadania, mas isto não significa necessariamente que as questões de cidadania não sejam abordadas nessa avaliação. Devido à descentralização do processo decisório em matéria educativa e à crescente autonomia das escolas, podem existir prescrições ou recomendações emitidas a nível regional ou local, ou integradas nas próprias políticas de cada escola.

◆◆◆ **Figura 4.3. Questões de cidadania incluídas na avaliação externa e/ou interna das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos/recomendações a nível central, 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Notas específicas por países

Alemanha: A situação pode ser diferente ao nível de cada Land.

Espanha: A avaliação das escolas compete às Comunidades Autónomas, correspondendo a informação contida na figura à prática mais comum nestas últimas.

Finlândia: Compete aos responsáveis pela educação (sobretudo municípios) avaliar a eficácia do ensino que disponibilizam, gozando de total autonomia para esse efeito.

Suécia: A informação refere-se à avaliação externa das escolas realizada pela inspeção escolar sueca.



4.2.2. Áreas de atividade escolar relacionadas com a educação para a cidadania incluídas na avaliação externa ou interna das escolas

Podem avaliar-se muitos tipos de atividades escolares no que respeita à oferta de educação para a cidadania. Para fins analíticos, estes aspetos foram agrupados em quatro grandes áreas:

- cultura de escola;
- gestão da escola;
- relações com a comunidade em geral;
- ensino e aprendizagem.

Entende-se, principalmente, por cultura de escola ou clima de uma escola um “sistema de atitudes, valores, normas, crenças, práticas diárias, princípios, regras, métodos de ensino e funcionamento organizacional” (Eurydice 2005). O clima ou a cultura de uma escola podem ser avaliados por critérios relativos ao bem-estar dos alunos, como a sua segurança, o cuidado prestado às suas necessidades emocionais, psicológicas e sociais, ou às práticas de comunicação da escola. A avaliação da gestão escolar no que respeita à cidadania visa assegurar que os alunos, os pais e os professores possam participar nos vários órgãos

decisórios ou consultivos da escola, bem como no desenvolvimento da política escolar. As relações de uma escola com as partes interessadas na mesma podem ser aferidas através, por exemplo, das provas de cooperação com os pais e da existência de parcerias formais com organizações e outros organismos da comunidade. Por exemplo, no Reino Unido (Inglaterra), o guia dos inspetores (Ofsted, 2009) refere as ligações que devem ser estabelecidas com outras agências e com a comunidade em geral, a fim de oferecer uma vasta gama de atividades curriculares e complementares que apoiem o envolvimento dos alunos em questões de cidadania. Por último, a avaliação do ensino e da aprendizagem nessa matéria, à semelhança de todas as disciplinas ou áreas curriculares, centra-se na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, nos resultados de aprendizagem dos alunos, bem como no cumprimento do conteúdo do currículo oficial e dos métodos de ensino recomendados.

A avaliação das escolas também pode incluir outras áreas de atividade escolar importantes. No Reino Unido (Escócia), por exemplo, o guia das inspeções abrange aspetos relativos à educação internacional, à cidadania global e ao desenvolvimento sustentável.

Avaliação externa

Em mais de metade dos países onde as questões de cidadania se incluem na avaliação externa, esta abrange todos os níveis de ensino e as quatro áreas consideradas, ou seja, cultura de escola, gestão da escola, relações com a comunidade em geral e ensino e aprendizagem (ver Figura 4.4).

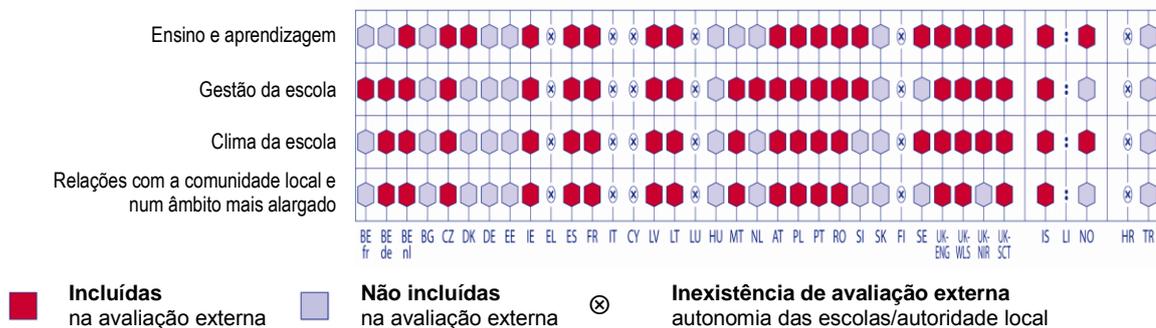
Na Bélgica (Comunidade germanófona) e em Malta, a avaliação externa é realizada em todos os níveis de ensino e abrange todas as áreas exceto a aplicação do currículo.

Por exemplo, na **Bélgica (Comunidade germanófona)**, os inspetores examinam o clima da escola (nomeadamente, se existe um sentimento de identidade escolar entre todas as partes, se os professores se empenham em respeitar as normas de conduta e se os estudantes se sentem seguros na escola). Os inspetores verificam se a escola definiu e divulgou as responsabilidades do diretor e se os participantes (diretor, professores, pais, alunos e todo o restante pessoal da escola) são regularmente informados das decisões de cada órgão de gestão. Analisam igualmente as relações externas das escolas, por exemplo, se estas promovem intercâmbios regulares de estudantes (Autonome Hochschule in der DG, 2009).

Na Eslovénia, Suécia e Noruega, apenas são abrangidas duas das quatro áreas em cada nível e, em três países, a avaliação só inclui uma das áreas em causa, ou seja, a gestão da escola, na Bélgica (Comunidade francófona) e Países Baixos, e o ensino e a aprendizagem, na Dinamarca.

Quando se examinam as áreas de atividade escolar no que se refere à educação para a cidadania, não se observam diferenças substanciais quanto à frequência com que cada uma delas é abrangida pelas orientações oficiais relativas à avaliação externa. Na maioria dos países, avaliam-se as mesmas áreas em cada nível de ensino, mas há exceções. Na Dinamarca e em Malta, os aspetos relacionados com a educação para a cidadania só se avaliam durante a escolaridade obrigatória. Na Irlanda, a avaliação do ensino e da aprendizagem nessa área tem sobretudo lugar nas inspeções específicas realizadas ao nível do ensino secundário inferior e, até certo ponto, no âmbito das avaliações gerais das escolas no ensino primário. Os aspetos de gestão (papel dos estudantes e dos pais no desenvolvimento da política escolar e no funcionamento dos conselhos de estudantes e de pais) só se incluem nas avaliações gerais da escola ao nível do ensino secundário. Por último, na Lituânia, o ensino e a aprendizagem e as relações escolares apenas são avaliados neste último.

◆ ◆ ◆ **Figura 4.4. Áreas de atividade escolar relacionadas com a educação para a cidadania incluídas na avaliação externa das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos e recomendações a nível central, 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Por “gestão da escola” entende-se, sobretudo, a participação dos alunos e dos pais no desenvolvimento da política escolar e na representação em órgãos/conselhos dos alunos e da escola.

Notas específicas por países

Dinamarca e Malta: os aspetos da educação para a cidadania não são tidos em conta na avaliação externa das escolas do ensino secundário superior.

Alemanha: A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Espanha: A avaliação das escolas compete às Comunidades Autónomas, correspondendo a informação contida na figura à prática mais comum nestas últimas.

Finlândia: Ver nota da Figura 4.3.

Suécia: A informação refere-se à avaliação externa das escolas pela Inspeção Escolar sueca.



Os inspetores podem utilizar várias fontes de informação e recorrer a diversos métodos para avaliar a qualidade da educação para a cidadania.

Em alguns países (por exemplo, França e Países Baixos), os inspetores examinam a inclusão dos aspetos relativos à educação para a cidadania nas declarações de missão e/ou nos planos de desenvolvimento educativo das escolas. Em França, os inspetores nacionais examinam as secções relativas à cidadania (*volet citoyeneté*) incluídas no plano escolar, para avaliar, por exemplo, o envolvimento dos diretores, pais e alunos no Comité de educação para a cidadania e a saúde (*Comité d’éducation à la citoyenneté et à la santé – CESC*) e noutras ações ao nível da escola e da comunidade em geral. Nos Países Baixos, os inspetores verificam se há referências explícitas à educação para a cidadania nas declarações de missão das escolas e noutros documentos de planeamento escolar.

Os pais também podem constituir uma importante fonte de informação quando se avaliam os aspetos relativos à educação para a cidadania nas escolas. Na Irlanda, por exemplo, os inspetores escolares reúnem-se com os pais para obter informações sobre as atividades realizadas pelos conselhos e associações de pais e para monitorizar o grau efetivo de envolvimento parental na gestão da escola. Na Letónia, fazem-se inquéritos aos pais para aferir a sua satisfação com os meios de participação que têm ao seu dispor.

No Reino Unido (Escócia), o guia das inspeções ⁽⁴⁹⁾ é muito pormenorizado e menciona um número significativo de indicadores relacionados com a educação para a cidadania.

Entre as principais fontes de informação figuram a observação direta dos alunos; os níveis de frequência, retenção e exclusão; a análise dos incidentes de violência, intimidação e comportamento racista; as taxas de

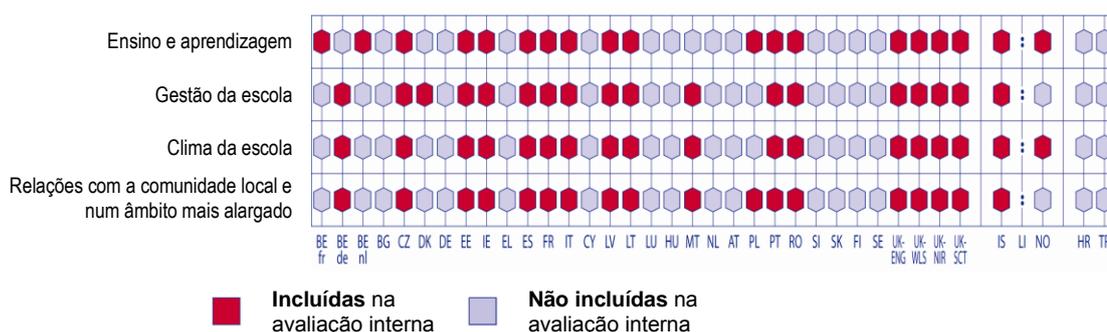
⁽⁴⁹⁾ How Good is Our School 3 HGIOS’03, 2006. <http://www.hmie.gov.uk/Generic/HGIOS>.

participação e progressão nas atividades desportivas, culturais e de cidadania, incluindo a aprendizagem extraescolar; as taxas de participação nas atividades de apoio aos pares; os programas de tutoria e envolvimento comunitário; a medida em que as necessidades de todos os alunos são satisfeitas, incluindo as dos que estão em risco de abandono escolar, como os grupos com fraco aproveitamento; e, ainda, a análise dos comentários dos grupos de reflexão e das respostas dadas pelos alunos e outros interessados a questionários destinados a averiguar o seu grau de satisfação com o ensino ministrado na escola. Os inspetores também podem recolher dados para os seus relatórios nos recursos de autoavaliação.

Avaliação interna

Na maioria dos 17 países onde a educação para a cidadania é tida em consideração na avaliação interna, esta abrange todas as áreas identificadas na Figura 4.5, em todos os níveis de ensino. Na Bélgica (Comunidade germanófona) e Malta (apenas ensino primário), as orientações e os regulamentos relativos à avaliação referem três das quatro áreas para todos os graus de ensino, constituindo o “ensino e aprendizagem” a exceção. Na Polónia e na Noruega, apenas duas das quatro áreas de educação para a cidadania se incluem em todos os níveis. Por último, na Bélgica (Comunidade flamenga), a única área considerada é “ensino e aprendizagem” e, na Dinamarca, apenas “gestão da escola”.

◆ ◆ ◆ **Figura 4.5. Áreas de atividade escolar relacionadas com a educação para a cidadania incluídas na avaliação interna das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos e recomendações a nível central, 2010/11**



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Por “gestão da escola” entende-se, sobretudo, a participação dos estudantes e dos pais no desenvolvimento da política escolar e na representação em órgãos/conselhos dos estudantes e da escola.

Notas específicas por países

Dinamarca: A gestão da escola só está incluída na avaliação interna da escola no CITE 3.

Alemanha: A situação pode diferir ao nível de cada Land.

Grécia e Luxemburgo: A avaliação interna só se realiza, atualmente, sob a forma de projetos-piloto.

Espanha: A avaliação das escolas compete às Comunidades Autónomas, correspondendo a informação contida na figura à prática mais comum nestas últimas.

Chipe: A avaliação interna raramente é realizada.

Malta: A avaliação interna das escolas só abrange aspetos relativos à educação para a cidadania ao nível do ensino primário.

Reino Unido (ENG): O guia de autoavaliação da Ofsted sofreu uma grande revisão em 2011, prevendo-se que as escolas utilizem a sua própria abordagem para se autoavaliarem.

◆ ◆ ◆

Tal como acontecia com a avaliação externa, um exame das áreas de atividade escolar relacionadas com a educação para a cidadania consideradas na avaliação interna não revela grandes diferenças quanto à frequência com que são mencionadas na regulamentação oficial. As quatro áreas principais identificadas na Figura 4.5 estão representadas de forma semelhante em todos os países e níveis de ensino e, na maioria deles, consideram-se as

mesmas áreas em cada um desses níveis. As exceções encontram-se na Irlanda, onde a área de “ensino e aprendizagem” não está abrangida no nível CITE 3, e na Lituânia, onde a área de “gestão da escola” não está incluída no CITE 1 nem a de “relações escolares” no CITE 3.

Alguns países referem que os organismos de inspeção (ou outros organismos de avaliação) incentivam e apoiam as escolas para que desenvolvam as suas capacidades de autoavaliação no tocante às práticas relacionadas com a educação para a cidadania.

Na **Irlanda**, no âmbito da disciplina de “Educação social, pessoal e para a saúde” (SPHE) e da vida escolar em geral, as escolas são encorajadas a avaliar os principais aspetos da sua própria prática, nomeadamente no que respeita a incentivar os alunos a contribuírem para a comunidade local e à forma como esse contributo é facilitado. O livro *Looking at our school: An aid to school self-evaluation* [Olhando para a nossa escola: Uma ajuda para a autoavaliação das escolas] (com versões distintas para o CITE 1 e os CITE 2-3), elaborado pelo organismo de inspeção, contém indicadores de boas práticas e muitas referências à importância da comunicação e da expressão de opiniões, tanto na comunidade escolar como entre a escola e a comunidade circundante ⁽⁵⁰⁾.

No **Reino Unido (Irlanda do Norte)**, a inspeção escolar apoia o processo de autoavaliação das escolas, com a publicação *Together towards improvement* [Juntos para melhorar], que contém, relativamente ao ensino secundário, uma vasta gama de indicadores de qualidade importantes para a educação para a cidadania ⁽⁵¹⁾.

Em alguns países (por exemplo, França e Noruega), as escolas desenvolvem os seus próprios instrumentos e/ou critérios de autoavaliação de acordo com a legislação e com os regulamentos, recomendações e/ou indicadores de desempenho oficiais.

Em **França**, as escolas avaliam o seu próprio desempenho através de várias operações baseadas nas recomendações oficiais dirigidas aos diretores de escola (*lettre de mission*) e na legislação financeira (*La Loi organique relative aux lois de finances*). Estas operações incluem um exame dos relatórios de atividades dos diversos conselhos (designadamente, de administração, disciplinar, de cidadania e de saúde) e de outras associações existentes nas escolas. Na **Noruega**, os inquéritos anuais aos alunos, professores e pais sobre vários aspetos da vida escolar relacionados com a cidadania constituem um importante instrumento de autoavaliação ⁽⁵²⁾.

4.3. Monitorização dos sistemas educativos

A presente secção analisa as formas como a educação para a cidadania foi incluída nos processos nacionais de monitorização do desempenho global do sistema educativo ao longo da última década. A monitorização envolve a recolha e a análise das informações para verificar esse desempenho em relação aos objetivos e normas, e permitir a introdução das alterações eventualmente necessárias (EACEA/Eurydice 2012b, p. 46).

Embora as práticas variem entre os países europeus, identificaram-se quatro tipos principais de processos de monitorização, que abordam direta ou indiretamente a educação para a cidadania:

⁽⁵⁰⁾ A educação cívica e para a cidadania não é diretamente referida nestes documentos, ou seja, estes não a identificam em relação a indicadores específicos, mas, de um modo geral, conferem uma forte ênfase a esses valores. Ver versões PDF em www.education.ie.

⁽⁵¹⁾ "Together Towards Improvement", ver <http://www.etini.gov.uk/index/together-towards-improvement/together-towards-improvement-post-primary.pdf>.

⁽⁵²⁾ Sítio Web Skoleporten a nível escolar/municipal/regional/nacional: <http://skoleporten.udir.no/>.

- avaliação específica do ensino da educação para a cidadania;
- projetos de investigação sobre questões educativas gerais que incluem as questões de cidadania;
- inquéritos sobre a participação dos jovens ou as suas atitudes face à escola, à sociedade e à política;
- utilização dos resultados da avaliação externa das escolas ou da avaliação normalizada dos alunos.

A Alemanha, a Itália, a Eslovénia, a Suécia e a Noruega dizem ter realizado **avaliações específicas do ensino da educação para a cidadania** nas escolas.

Na **Alemanha**, entre 2002 e 2007, a Comissão Bund-Länder para o Planeamento da Educação e da Investigação e o Instituto Alemão de Investigação Educativa realizaram um inquérito em 200 estabelecimentos de ensino geral e profissional em 13 Länder. O inquérito centrou-se nas medidas tomadas por esses estabelecimentos para promover um comportamento democrático através do ensino, de projetos ou do ambiente geral da escola ⁽⁵³⁾.

Na **Itália**, em 2010, a agência nacional de avaliação do sistema educativo (Invalsi) realizou um inquérito sobre o ensino da área transcurricular “A cidadania e a Constituição” (ver Secção 1.1), aplicando questionários numa amostra das escolas que tinham recebido fundos públicos para esse efeito.

Na **Eslovénia**, entre janeiro de 2010 e agosto de 2011, teve lugar um vasto projeto de investigação, denominado “Educação para a Cidadania num Mundo Multicultural e Globalizado” ⁽⁵⁴⁾. Um grupo interdisciplinar do projeto reviu o conteúdo, os conceitos, os métodos, as estratégias e o quadro institucional da educação para a cidadania, à luz das teorias contemporâneas neste domínio e das abordagens utilizadas noutros países europeus. A investigação concluiu que a abordagem eslovena de educação para a cidadania não incidia suficientemente sobre o ambiente social e político geral, nem sobre os principais desafios do século XXI, e que os professores não possuíam qualificações suficientes. Deste projeto resultaram propostas de introdução de conteúdos contemporâneos, globais e multiculturais nos currículos de educação para a cidadania e de elaboração de novos materiais didáticos.

Na **Suécia**, entre 2009 e 2011, a Agência Nacional da Educação (*Skolverket*) efetuou um estudo comparativo, baseado em entrevistas e observações, das modalidades de integração dos valores e atitudes democráticos no trabalho e nas disciplinas escolares ⁽⁵⁵⁾.

Na **Noruega**, a Direção da Educação e Formação realizou, em 2010, um inquérito para identificar os desafios e problemas que se colocavam às escolas do ensino secundário na oferta da disciplina curricular autónoma “Trabalho no âmbito do conselho de estudantes” (Direção Norueguesa da Educação e Formação, 2011). Esta avaliação, que envolveu entrevistas nas escolas e nas autarquias locais de quatro regiões, levou à produção de um relatório final sobre as práticas escolares e à mudança da abordagem de ensino da cidadania (ver Secção 1.1).

A monitorização da educação para a cidadania pode igualmente ocorrer no âmbito dos **projetos de investigação sobre questões educativas gerais** realizados a nível central. Na verdade, em 2008/09, um projeto de investigação académica (Elchardus e outros, 2008)

⁽⁵³⁾ Relatório final sobre a avaliação do programa BLK – “Aprender e viver em democracia”, Frankfurt, 2007 <http://blk-demokratie.de/index.php?id=83>.

⁽⁵⁴⁾ <http://www.drzavljanska-vzgoja.org/>.

⁽⁵⁵⁾ *Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund Dnr U 2009/2848/S* [Relatório sobre a transmissão dos valores fundamentais na escola] http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2580.

efetuado na Bélgica (Comunidade flamenga) debruçou-se sobre a relevância social e pedagógica e a viabilidade das metas de desempenho transcurriculares adotadas no início da década. A eficácia das metas relativas à cidadania mereceu especial atenção nesse estudo.

Os resultados da educação para a cidadania são, por vezes, monitorizados através de inquéritos destinados a avaliar a participação dos jovens e as suas atitudes face à escola, à sociedade ou à política.

Em 2008, a Universidade da **Letónia** realizou um inquérito sobre a integração dos jovens na sociedade, bem como a sua participação e atitudes cívicas. Uma das vertentes desse projeto de investigação ⁽⁵⁶⁾ era a participação dos jovens na vida escolar.

Na **Lituânia**, realizam-se avaliações nacionais periódicas no domínio da educação social/para a cidadania. Em 2008, aproximadamente 2000 jovens de idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos foram inquiridos, através de entrevistas, grupos de reflexão e questionários, relativamente à sua participação em organizações de juventude, eleições e atividades comunitárias (Zaleskienė e outros, 2008).

Recentemente, realizaram-se na **Áustria** dois inquéritos a jovens dos 14 aos 24 anos, no contexto da redução da idade de voto de 18 para 16 anos, ocorrida em 2007. O primeiro abordava as suas atitudes e expectativas em relação à educação para a cidadania ⁽⁵⁷⁾, e o segundo os seus valores, atitudes e práticas políticas (Filzmaier, 2007).

Por último, a educação para a cidadania pode incorporar-se em dois mecanismos utilizados na monitorização regular dos sistemas educativos. Em primeiro lugar, os resultados da **avaliação externa das escolas** são muito frequentemente usados, na Europa, para avaliar o desempenho do sistema educativo em geral (EACEA/Eurydice, 2012b) e os relatórios nacionais baseados nesses dados tratam, por vezes, da oferta de educação para a cidadania.

Na **Irlanda**, o organismo de inspeção do Ministério da Educação e das Qualificações elabora relatórios sobre o sistema educativo com base nas inspeções gerais e específicas às escolas realizadas ao longo do ano, que avaliam a forma como as várias disciplinas são lecionadas. Um relatório de 2009 debruçou-se sobre a oferta de educação social, pessoal e para a saúde no ensino primário ⁽⁵⁸⁾.

Nos Países Baixos, a Inspeção escolar apresenta conclusões gerais sobre o estado da educação para a cidadania no seu relatório anual ⁽⁵⁹⁾.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, o departamento governamental não-ministerial de inspeção escolar (Ofsted), publicou em 2010 um relatório sobre a adoção da disciplina “Cidadania” (Ofsted, 2010).

Em segundo lugar, a monitorização nacional baseada nos resultados da **avaliação normalizada dos alunos** está muito disseminada na Europa. A maioria dos países onde essa avaliação tem lugar agrega os seus resultados para obter uma panorâmica geral do funcionamento do sistema educativo nacional ou central e para fundamentar as decisões políticas (EACEA/Eurydice, 2012b). Contudo, na maior parte dos países, as disciplinas dedicadas à educação para a cidadania e as competências sociais e cívicas dos estudantes não são avaliadas em provas nacionais (EACEA/Eurydice 2009). No entanto, na Irlanda e em

⁽⁵⁶⁾ Um Retrato da Juventude da Letónia Atual: Integração na Sociedade e Riscos de Marginalização, Universidade da Letónia (Riga, 2009).

⁽⁵⁷⁾ Filzmaier, Peter: Jugend und Politische Bildung – Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-Jährigen [Os Jovens e a Educação para a Cidadania – atitudes e expectativas dos 14 aos 24 anos]. Viena 2007 (www.donau-uni.ac.at/dpk/studie).

⁽⁵⁸⁾ Ver relatórios da inspeção escolar (CSPE) em www.education.ie.

⁽⁵⁹⁾ <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Onderwijsverslag+2009-2010.html>.

França⁽⁶⁰⁾, as disciplinas autónomas dedicadas à educação para a cidadania (ou seja, “CSPE” e “Educação cívica”, respetivamente) fazem parte dos exames nacionais realizados no fim do ensino secundário inferior e são obrigatórias para todos os alunos (ver Secção 4.1). Ocasionalmente, publicam-se na Irlanda relatórios nacionais sobre o desempenho escolar na disciplina de CSPE⁽⁶¹⁾.

Em sete países ou regiões, existem outros tipos de provas nacionais, primordialmente destinadas a monitorizar o sistema educativo em geral, que incluem a educação para a cidadania. Na Bélgica (Comunidade flamenga), França, Lituânia e Eslovénia, essas provas nacionais compreendem as disciplinas total ou parcialmente consagradas à educação para a cidadania e podem ser realizadas de forma anual ou periódica, no âmbito de um processo de rotação das disciplinas.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, a avaliação nacional mais recente das áreas “Sociedade”, “Espaço”, “Tempo” e “Utilização de diversas fontes de informação” da disciplina “Estudos ambientais” teve lugar em maio de 2010. As metas de desempenho do ensino primário, no que respeita aos aspetos socioeconómicos, socioculturais, políticos e jurídicos do domínio “Sociedade”, foram testadas em 113 escolas, numa amostra de quase 3400 alunos do último ano do ensinoprimário.

Em **França**, a educação cívica é uma das disciplinas rotativas da prova disciplinar nacional (*Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons*) administrada numa amostra de escolas, no final do ensino primário e do ensino obrigatório.

Na **Lituânia**, um curso integrado de ciências sociais, que inclui uma disciplina de “Educação cívica”, é testado de dois em dois anos numa amostra de alunos do 10.º ano.

Na **Eslovénia**, no fim do nono ano, todos os alunos fazem uma prova nacional de língua materna, matemática e uma terceira disciplina determinada pelo Ministro da Educação. Em cada ano, este último escolhe quatro disciplinas da lista de disciplinas obrigatórias no 8.º e 9.º anos, uma das quais pode ser “Cidadania, educação patriótica e ética”, visto ser obrigatória no 7.º e no 8.º anos. Em cada escola só é avaliada uma das quatro disciplinas.

A Espanha, Letónia e Finlândia realizam igualmente provas nacionais para efeitos de monitorização, centradas, não em disciplinas específicas, mas nas competências em domínios específicos. As competências sociais e cívicas são incluídas a título periódico (Espanha e Finlândia) ou anual (Letónia).

Em **Espanha**, o Instituto de Avaliação, em colaboração com todas as Comunidades Autónomas, efetua periodicamente uma avaliação de diagnóstico por amostragem para aferir o desempenho dos estudantes nas competências essenciais estabelecidas pelo currículo básico nacional, incluindo as competências sociais e cívicas, que foram avaliadas, em 2008/09, no 4.º ano do ensino primário e, em 2010, no 2.º ano do ensino secundário. Complementarmente, todas as Comunidades Autónomas realizam as suas próprias avaliações de diagnóstico, que abrangem os alunos de certos anos.

Na **Letónia**, os alunos do 3.º e do 6.º anos do ensino primário devem realizar uma prova de conteúdos mistos a nível nacional, para avaliar a sua aquisição de competências socioculturais, onde se incluem as aptidões de socialização, os conhecimentos da língua letã e da cultura universal, as capacidades de aprendizagem autónoma e as aptidões em matéria de cooperação e tolerância.

⁽⁶⁰⁾ Não se considera que o exame escrito organizado a nível nacional para a atribuição do certificado nacional constitua uma prova nacional propriamente dita (na aceção de EACEA/Eurydice 2009 e EACEA/Eurydice 2012b), uma vez que não existem procedimentos a nível central para administrar e classificar esse exame, mas o que aqui se pretende é sublinhar que o seu conteúdo, normalizado a nível nacional, inclui a disciplina autónoma obrigatória “Educação Cívica”.

⁽⁶¹⁾ Esses relatórios e as estatísticas anuais relativas à CSPE estão disponíveis em: www.examinations.ie

Na **Finlândia**, as disciplinas incluídas nas provas baseadas em amostras são estabelecidas em função das prioridades nacionais. Em 2011, as provas incidiram sobre os conhecimentos, competências e atitudes dos estudantes de 15 anos em matéria de educação cívica e para a cidadania e no que respeita à participação ativa.

Para além das iniciativas de monitorização da educação para a cidadania a nível nacional, importa referir que muitos dos países abrangidos pelo presente relatório participaram nos dois últimos inquéritos da IEA (Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar) relativos à educação cívica e para a cidadania, cujos resultados podem, assim, influenciar as políticas futuras. Ambos os inquéritos fornecem informações nacionais sobre o desempenho dos estudantes nessa área curricular e também sobre as práticas escolares. O Estudo sobre a Educação Cívica, de 1999, incluiu vinte e dois dos sistemas educativos abrangidos pelo presente relatório e o Estudo sobre a Educação Cívica e para a Cidadania, de 2009, vinte e um. Na Áustria, o inquérito internacional foi adaptado ao contexto nacional mediante a adição de um módulo austríaco específico aos instrumentos utilizados nos outros países. Esse módulo incluía as seguintes matérias: ensino da educação para a cidadania nas escolas; democracia escolar; participação dos estudantes; atitudes dos estudantes face à política e aos políticos; e desenvolvimento de competências de cidadania ativa no contexto escolar e para além deste.

*

* *

Resumo

Este capítulo examinou a forma como a educação para a cidadania é aferida, quer através da avaliação individual dos estudantes e das escolas, quer no âmbito dos vários processos utilizados para monitorizar o desempenho do sistema educativo em geral.

Em toda a Europa, os estudantes são avaliados em termos de conhecimento e compreensão das questões de cidadania, utilizando os mecanismos normalizados existentes para as várias disciplinas autónomas ou integradas em que a matéria é ensinada. Alguns países também começaram a elaborar instrumentos de avaliação para os professores ou provas normalizadas a nível nacional para os estudantes, com o intuito de aferir as competências sociais e cívicas independentemente de uma determinada disciplina. Cerca de um terço dos países emitiu orientações a nível central sobre a utilização de formas sumativas de avaliação da participação dos estudantes na vida da escola ou nas atividades comunitárias. Os resultados dessa avaliação podem afetar a sua futura carreira escolar.

Na maioria dos casos, as notas obtidas nas disciplinas autónomas obrigatórias no ensino primário ou secundário são tidas em conta nas decisões relativas à transição dos alunos para o nível de ensino seguinte ou à atribuição de um certificado de fim de estudos. A avaliação do seu desempenho nestas disciplinas de cidadania realiza-se, normalmente, de forma contínua, ao longo do ano letivo, ou através de uma avaliação final a nível interno. Na Europa, a inclusão das disciplinas de cidadania nos exames externos finais varia de país para país. Só em França e na Irlanda, a disciplina autónoma de cidadania é sistematicamente incluída nos exames externos. Nos restantes países em que é ensinada como disciplina autónoma obrigatória, só faz parte dos exames externos nacionais se os estudantes tiverem optado por seguir essa via de estudo. Por último, em Portugal e na Noruega, os alunos não são quantitativamente

avaliados pelos estudos de cidadania e, por isso, estes não podem ser tidos em conta nas decisões relativas à sua transição para o nível de ensino seguinte.

Em quase todos os países europeus, as escolas são avaliadas por avaliadores externos ou internos, tendo em vista a sua melhoria, monitorização ou responsabilização. Geralmente, os regulamentos e recomendações a nível central, em matéria de avaliação, mencionam áreas de atividade relacionadas com o ensino e a aprendizagem da cidadania. Todavia, como a educação para a cidadania é um processo global que não se limita ao ensino formal na sala de aula, muitas outras atividades escolares podem ser igualmente avaliadas. Essas atividades relacionam-se, sobretudo, com o ensino e a aprendizagem; o clima da escola, incluindo questões relativas ao bem-estar dos estudantes; a participação das partes interessadas, como os pais, na gestão da escola e no desenvolvimento da política escolar; e as relações das escolas com a comunidade local e a sociedade em geral. Na maioria dos casos, os avaliadores externos ou internos verificam se as práticas nestas quatro áreas estão organizadas de modo a facilitar um ensino eficaz desta área curricular.

Finalmente, a educação para a cidadania está incluída na avaliação do sistema educativo em geral. A monitorização do desempenho deste último através da recolha de informações a nível nacional é muito comum na Europa. Na última década, cerca de dois terços dos países incluíram, direta ou indiretamente, a educação para a cidadania no seu processo de monitorização nacional. Embora poucos países afirmem ter realizado inquéritos com o objetivo específico de avaliarem o seu ensino, vários deles têm-na em conta através de outros mecanismos de avaliação estabelecidos. Tanto os relatórios nacionais baseados nos dados das inspeções externas das escolas como os resultados obtidos pelos alunos nas provas nacionais são regularmente utilizados para monitorizar o desempenho do sistema e, por vezes, incidem especificamente na educação para a cidadania. Todavia, a maioria dos países não inclui as disciplinas total ou parcialmente consagradas à educação para a cidadania no seu sistema de exames nacionais. Os inquéritos gerais sobre a participação dos jovens, ou sobre as suas atitudes face à escola, à sociedade ou à política também podem servir para monitorizar os resultados da educação para a cidadania, como acontece na Letónia, Lituânia e Áustria.

CAPÍTULO 5. FORMAÇÃO E APOIO AOS PROFESSORES E DIRETORES DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Os professores, juntamente com o restante pessoal educativo, desempenham um papel importante na tradução dos objetivos políticos subjacentes à educação para a cidadania em práticas concretas. O Capítulo 1 mostrou que se preconizam diversas abordagens para o seu ensino e que os professores a lecionam como uma disciplina autónoma, como uma área integrada na disciplina mais geral por que são normalmente responsáveis, ou como uma temática transcurricular presente em todas as disciplinas. Para cumprirem esta missão, os docentes devem receber uma formação inicial adequada e formação contínua.

Para além de indicarem as abordagens de ensino a utilizar, os currículos nacionais ou outros regulamentos e recomendações salientam, com frequência, que o ensino da cidadania na sala de aula deve ser reforçado pela experiência prática adquirida através da participação em atividades realizadas dentro e fora da escola. Deste modo, os diretores e a comunidade escolar em geral desempenham um papel importante no tocante a assegurar que os alunos recebem uma educação para a cidadania de boa qualidade, capaz de os preparar para virem a ser membros adultos ativos e de pleno direito da sociedade.

A formação inicial e contínua facultada aos professores e diretores de estabelecimentos de ensino para ministrar a educação para a cidadania nas escolas e os apoios de que eles dispõem continuamente revelam-se, por isso, cruciais, e é esse o tema do presente capítulo. A primeira secção trata dos professores e foca os seguintes aspetos:

- as qualificações necessárias para ensinar a educação para a cidadania;
- a oferta de formação contínua aos professores em serviço;
- as medidas de apoio disponíveis para os professores de educação para a cidadania.

A segunda secção concentra-se nos diretores de estabelecimentos de ensino e procura analisar o papel específico que lhes é oficialmente atribuído relativamente ao ensino da educação para a cidadania nas escolas; investiga, seguidamente, se existem medidas de apoio que preparem os diretores para esse papel e os ajudem a cumprir as suas obrigações.

5.1. Formação de professores e medidas de apoio

Uma formação inicial eficaz dos docentes, formação contínua e outros tipos de apoio são essenciais para dotar os professores das competências necessárias para ensinar a cidadania nos estabelecimentos de ensino primário e secundário.

5.1.1. Formação inicial e qualificações

A presente análise dá especial atenção às qualificações necessárias para lecionar esta área disciplinar, mas não se ocupa do nível, do conteúdo ou da duração dos programas de formação de professores ⁽⁶²⁾.

De um modo geral, os professores de educação para a cidadania no ensino primário são generalistas, ou seja, possuem qualificações para ensinar todas ou a maior parte das disciplinas curriculares. Em regra, as competências educativas exigidas são idênticas para todos os professores generalistas. Em contrapartida, no ensino secundário, os professores de cidadania

⁽⁶²⁾ Para mais informações sobre estas questões, ver *Números-Chave da Educação na Europa em 2012*, Capítulo E.

são especializados, estando, normalmente, qualificados para ensinar uma ou duas disciplinas do currículo. Em alguns países (por exemplo, Bélgica (Comunidade flamenga), França, Reino Unido (Escócia)), definiu-se um conjunto de competências comuns diretamente ligadas à cidadania para todos os professores destes níveis, independentemente da sua especialização.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, exige-se aos professores especializados e qualificados que adquiram durante a sua prática educativa as competências básicas necessárias para cumprir as diversas metas de desempenho definidas pelo currículo nacional para o ensino secundário. A forma como ensinam a cidadania tem de refletir, por exemplo, uma compreensão dos direitos das crianças.

No **Reino Unido (Escócia)**, a *Standard for Initial Teacher Education*, que especifica as competências que os professores recém-qualificados do ensino primário e secundário devem possuir, refere por diversas vezes a educação para a cidadania, mencionando, em particular, a expectativa de que eles possuam “o conhecimento e a compreensão necessários para cumprirem as responsabilidades que lhes incumbem relativamente às temáticas transversais, incluindo a cidadania, a criatividade, as atitudes empreendedoras, a literacia e a numeracia, a educação pessoal, social e para a saúde e as TIC, em consonância com o setor e o nível de ensino”⁽⁶³⁾.

Na **Noruega**, os regulamentos do novo currículo nacional aplicáveis aos professores do ensino primário e secundário inferior (instituídos em 2010) determinam que os resultados da aprendizagem dos futuros professores devem incluir o conhecimento dos direitos das crianças, do ponto de vista nacional e internacional, e a capacidade de desenvolver nos alunos a compreensão da democracia e da participação democrática, bem como o seu espírito crítico.

Na maior parte dos países, os regulamentos centrais sobre a formação inicial de professores e/ou as suas qualificações definem as áreas de especialização para o ensino secundário, em função dos cursos por eles seguidos. Geralmente, a área da educação para a cidadania integra-se nos cursos de formação inicial dos professores especializados em história, geografia, filosofia, ética/religião, ciências sociais ou economia.

Na **Letónia**, as principais instituições de ensino superior com cursos de formação de professores organizam programas de estudos em que os futuros docentes de ciências sociais recebem formação em educação para a cidadania como segunda área de qualificação para o ensino. Por exemplo, na Academia de Formação de Professores e Gestão Escolar de Riga, esses futuros docentes têm a variante de estudo “Currículo e métodos de educação para a cidadania numa sociedade multicultural”. A norma nacional atribui aos professores de cidadania o dever de “reforçar a participação civil e democrática dos alunos na sociedade”.

Na **Eslováquia**, as faculdades de formação de professores dos estabelecimentos de ensino superior têm programas de formação inicial de especialistas em educação para a cidadania, combinada com outras disciplinas (por exemplo, ética ou língua eslovaca).

Na **Finlândia**, para se ser professor de História é necessário possuir diplomas e qualificações em história e estudos sociais (que incluem ciências sociais, cidadania, política, educação jurídica e economia). Os futuros docentes devem obter inicialmente um grau de mestre nestas disciplinas e depois concluir um programa de formação sobre pedagogia e didática da história e dos estudos sociais, adquirindo complementarmente formação prática nos estabelecimentos universitários de formação de professores, sob a orientação e a supervisão dos seus orientadores.

⁽⁶³⁾ <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx>

Para além das disciplinas acima mencionadas, há países que também referem a psicologia (Bulgária, Chipre e Letónia), o direito (Bulgária e Itália) ou outras disciplinas (por exemplo, latim e grego, em Chipre, e estudos culturais, na Letónia) que incorporam o ensino da cidadania. Isto significa que, por exemplo, na Grécia, os licenciados em instituições do ensino superior que ministram cursos de ciências políticas, sociologia, estudos sociais, direito e economia também podem ensinar educação para a cidadania nas escolas do ensino secundário. Note-se igualmente que, em alguns países (por exemplo, Dinamarca, Irlanda e Reino Unido), existem áreas de especialização não regulamentadas e/ou são os próprios estabelecimentos de formação inicial de professores que decidem o conteúdo dos programas de estudos e os domínios de especialização. Nestes casos, o futuro professor especializado pode escolher qualquer disciplina ou combinação de disciplinas.

O Reino Unido (Inglaterra) é o único país onde se oferece aos futuros professores a oportunidade de se especializar em educação para a cidadania, havendo várias instituições do ensino superior que facultam cursos de pós-graduação, com um ano de duração, que permitem adquirir conhecimentos teóricos da disciplina juntamente com a experiência prática do seu ensino.

Vários países forneceram informações sobre questões relativas à formação inicial de professores no domínio da cidadania. Na Turquia, os regulamentos oficiais relativos à formação inicial de professores do ensino secundário não incluem a preparação para ensinar esta matéria como disciplina autónoma. Na Croácia, as qualificações necessárias para ensinar uma disciplina autónoma opcional no domínio dos direitos humanos e da cidadania democrática no ensino primário e secundário inferior só podem ser adquiridas através dos programas de formação contínua, e a disciplina apenas pode ser ensinada por professores que tenham frequentado esses programas. A República Checa refere que ainda não existe uma definição consensual de educação para a cidadania e, por isso, esta não foi incluída nos programas de formação de professores. Contudo, essa definição está a ser desenvolvida no Centro de Educação Cívica da Universidade Masaryk, em Brno. Por último, na Irlanda, a oferta de um número suficiente de professores adequadamente qualificados para lecionar o novo programa de estudos de “Política e sociedade” no ensino secundário superior continua a colocar sérias dificuldades de planeamento ao Ministério da Educação e das Qualificações.

Importa referir que a alteração dos currículos oficiais, por exemplo a introdução de uma nova disciplina, pode suscitar a adoção, a nível central, de medidas correspondentes no domínio da formação inicial de professores. Foi o caso da Áustria, que introduziu, no ano letivo de 2008/09, a nova disciplina de “História, estudos sociais e educação para a cidadania”, no 8.º ano. Em consequência, a disciplina de educação para a cidadania passou a ser obrigatória para todos os futuros docentes que frequentem uma instituição de ensino superior de formação de professores (*Pädagogische Hochschule*) e para todos os estudantes de história a nível universitário.

5.1.2. Formação contínua e medidas de apoio aos professores

A maioria dos países europeus oferece aos professores várias formas de desenvolvimento profissional contínuo no domínio da educação para a cidadania. A organização da formação contínua varia de país para país e envolve outras entidades para além das autoridades educativas, nomeadamente centros de estágio acreditados, associações, ONG e organismos privados. Os projetos de formação contínua também apresentam variações quanto à duração, objetivos e conteúdos. Em alguns países, esta oferta está totalmente descentralizada e, por

isso, não existem informações disponíveis sobre o seu conteúdo; noutros, organizam-se repetidos programas de formação contínua nesta área curricular.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, o Instituto de formação contínua (*Institut de la formation en cours de carrière* – IFC) organiza cursos baseados nas diretrizes políticas e nas temáticas prioritárias definidas pelo Governo, que podem estar, por exemplo, relacionados com a resolução democrática de conflitos ou com a participação dos alunos na vida escolar. Recentemente, esses programas centravam-se na identificação da discriminação nas escolas e na inclusão social ⁽⁶⁴⁾.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, várias organizações e ONG ⁽⁶⁵⁾ que oferecem programas de formação contínua no domínio da educação para a cidadania podem divulgar informações sobre os materiais e cursos de formação que disponibilizam no sítio Web do Ministério da Educação e na publicação “Klasse”, também pertencente ao Ministério e distribuída gratuitamente a todas as escolas e professores.

Em **França**, as autoridades educativas regionais organizam sessões de formação, com três dias de duração, sobre temas relacionados com a educação cívica e para a cidadania. Estas ações destinam-se principalmente aos professores de História e Geografia do ensino primário e secundário inferior, mas os professores de outras disciplinas podem igualmente participar, se desejarem ensinar cidadania.

Em **Malta**, realizam-se, ocasionalmente, cursos e seminários de formação contínua nesta área. Por exemplo, em setembro de 2009, houve vários cursos relacionados com a educação para a cidadania, os direitos humanos e a participação ativa dos estudantes, para os professores responsáveis pela disciplina de “Desenvolvimento pessoal e social” (DPS). Os cursos de formação contínua, organizados, em 2011/12, para professores itinerantes de DPS do ensino primário, incluíam a educação para a cidadania e davam especial atenção aos conselhos de estudantes.

Na **Áustria**, os professores de todas as disciplinas e tipos de escola atualmente no ativo têm ao seu dispor, em diversas universidades ⁽⁶⁶⁾, programas de mestrado que os podem ajudar a lecionar eficazmente esta matéria no âmbito da disciplina em que são especializados e /ou a ensinar a sua disciplina com base nos princípios educativos da educação para a cidadania.

Na maioria dos países, os programas de formação contínua destinam-se principalmente aos docentes responsáveis pela educação para a cidadania, mas os outros professores e membros do pessoal educativo, como os diretores de escola e os conselheiros pedagógicos, podem igualmente ser autorizados a participar. Na Polónia, o programa está aberto a professores de várias disciplinas (Conhecimento sobre a sociedade, História e Língua Polaca), bem como aos professores responsáveis pelos Clubes Europeus escolares e aos responsáveis pelas atividades de difusão da educação para a cidadania. Na Eslovénia, os programas contam com a participação de diretores de escola e outros professores, para além dos responsáveis por essa área. No Reino Unido (Inglaterra) e na Áustria, todos os docentes qualificados podem participar nos programas e, na Itália e na Croácia, a formação contínua está ao dispor dos professores de todos os anos de escolaridade e tipos de escolas.

⁽⁶⁴⁾ O catálogo está disponível em <http://www.ifc.cfwb.be/>.

⁽⁶⁵⁾ São exemplos dessas organizações a Organização Flamenga de Educação para os Direitos Humanos (www.vormen.org); Kleur Bekennen: cidadania mundial (www.kleurbekennen.be); Studio Globo: Educação para o desenvolvimento e educação intercultural (www.studioglobo.be).

⁽⁶⁶⁾ 1) Desde 2011 – Mestre de Estudos Políticos e Cidadania Democrática (Universidade de Salzburgo em cooperação com a Universidade de Educação de Salzburgo e a *Fachhochschule* de Salzburgo, Universidade de Ciência Aplicada).

2) Desde 2009 – Mestre de Arte de Educação Cívica (Universidade Johannes Kepler, Linz).

3) Desde 1983 – Mestre de Ciências de Educação Cívica (Donau-Universität Krems).

Cerca de um terço dos países europeus adotou programas ou projetos nacionais de formação contínua para ajudar os professores a aprofundar os seus conhecimentos e competências profissionais na área da cidadania. Normalmente, esses programas são coordenados e financiados pelas autoridades públicas, a nível central e/ou regional, mas também podem estar envolvidos estabelecimentos de formação de professores, ONG ou outros organismos.

Os programas em curso na Espanha, Itália, Letónia, Polónia, Eslovénia e Reino Unido são projetos nacionais a longo prazo, que visam melhorar a qualidade da educação para a cidadania em todo o país e reforçar os conhecimentos e competências dos docentes nessa área. Na Irlanda, terminou recentemente um programa semelhante.

Em **Espanha**, as áreas prioritárias do Plano de Formação de Professores do Ministério da Educação serviram de base às atividades de formação dos professores em questões como: viver e trabalhar em conjunto e resolução pacífica de conflitos; igualdade de direitos dos diversos grupos, sobretudo entre homens e mulheres, e consolidação das relações com os pais. A coordenação do programa pertence ao Instituto de Formação de Professores, Investigação e Inovação na Educação (IFIIE) ⁽⁶⁷⁾, um departamento específico do Ministério, mas as Comunidades Autónomas são as principais responsáveis pela formação contínua e possuem programas de formação próprios, que dão igualmente prioridade às questões acima referidas.

Na **Irlanda**, a abordagem nacional de formação contínua centrada na disciplina autónoma “Educação cívica, social e política” (CSPE) funcionou durante cerca de 11 anos (1998-2009), existindo uma equipa de apoio que visitava as escolas e organizava *workshops* para os novos professores e os coordenadores de CSPE, bem como para os diretores e diretores-adjuntos dos estabelecimentos. A formação baseava-se nos princípios de metodologia ativa, aprendizagem pela prática, desenvolvimento de recursos, etc. ⁽⁶⁸⁾, e o programa era coordenado pelo Serviço de Formação Contínua de Professores ⁽⁶⁹⁾. Atualmente, essa equipa de apoio está integrada neste serviço a nível do ensino secundário e há uma equipa semelhante que apoia os professores do ensino primário, continuando a existir um serviço de apoio à Educação Social, Pessoal e para a Saúde para os professores do ensino primário e secundário inferior. Em 2009, a inspeção escolar avaliou os programas deste serviço ⁽⁷⁰⁾.

Em **Itália**, o programa “Puntoedueuropa”, lançado pelo Ministério da Educação em 2002 e coordenado pelas Autoridades Educativas Regionais, é constituído por cursos de e-learning e *workshops* regionais para professores, sendo sugeridos, relativamente a cada área temática (por exemplo, direitos humanos, cidadania europeia, diálogo intercultural, desenvolvimento sustentável e ambiente), modelos específicos de práticas de cidadania ativa.

Na **Letónia**, um projeto nacional financiado pela ESF e intitulado “Formação em serviço para Professores do Ensino Geral” (2010-2013), destinado a professores da escolaridade obrigatória e do ensino secundário superior, inclui programas para desenvolver as competências de educação para a cidadania (por exemplo, “Estado e sociedade”, “A Letónia nos processos globais”, “Qualidade de vida e sustentabilidade”, “Segurança e responsabilidade”, “Valores e diversidade na sociedade”). Além disso, o Centro Nacional de Educação criou, no mesmo período, um programa de 18 horas intitulado “Desenvolvimento das competências profissionais dos professores em matéria de educação para os direitos humanos e para a cidadania democrática na escola”.

⁽⁶⁷⁾ www.educacion.gob.es/ifiie. Num futuro próximo, a responsabilidade pelo DPC a nível nacional será entregue ao Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e Formação de Professores (INTEF): <http://www.ite.educacion.es/>.

⁽⁶⁸⁾ O sítio Web www.cspe.ie também apoia o programa de formação.

⁽⁶⁹⁾ www.pdst.ie.

⁽⁷⁰⁾ Os resultados encontram-se disponíveis nos estudos de avaliação da Inspeção escolar: Educação social, pessoal e para a saúde nas escolas do ensino primário; 2009 op. cit. da página 83 em diante.

Na **Polónia**, o programa para 2002-2016, coordenado pela Divisão de Educação Cívica do Centro de Desenvolvimento da Educação ⁽⁷¹⁾, pretende desenvolver as competências sociais e cívicas dos alunos de todos os níveis de ensino através da melhoria das qualificações dos professores.

Na **Eslovénia**, foram desenvolvidos programas nacionais para o ano letivo de 2010/11 em função das prioridades atuais da política de educação. O programa denominado “Vida em Comunidade” é um dos vários programas de formação contínua ⁽⁷²⁾ organizados sobre o tema “Educação para uma cidadania responsável”.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, o Programa Nacional de Formação Contínua no domínio da Cidadania ⁽⁷³⁾ para os anos de 2007-2012 pretende auxiliar os participantes a consolidar os seus conhecimentos e competências, a fim de melhorar a qualidade do ensino de cidadania. O programa visa desenvolver os conhecimentos profissionais e a compreensão dos participantes e permitir-lhes assumir um papel de liderança no que se refere à oferta de educação para a cidadania nos seus estabelecimentos, abrangendo uma grande variedade de aspetos desta área curricular em todas as fases fundamentais do seu ensino. Todos os participantes devem completar dez sessões letivas, através da Regional Hub (plataforma regional) ou da opção de ensino à distância.

Em alguns países, os programas nacionais de formação contínua destinam-se igualmente a apoiar os professores em tarefas específicas relacionadas com as alterações introduzidas nos currículos nacionais de educação para a cidadania. É o caso de dois programas em curso na República Checa e na Croácia, bem como de um programa completo na Estónia.

Na **República Checa**, a recomendação oficial prevê que os docentes incorporem a temática transcurricular obrigatória “Cidadania democrática” no currículo a nível escolar, mas a sua aplicação concreta depende de cada escola e dos seus professores. Existem, assim, vários projetos regionais e escolares, financiados por fundos públicos, para os ajudar a integrar eficazmente essa temática nas suas escolas. A título de exemplo, o programa “Educação dos Futuros Cidadãos” (2010-2012) foi aplicado em resultado de cinco anos de investigação neste domínio, tendo, entre outros objetivos, os de criar materiais estratégicos em sintonia com as políticas de educação para a cidadania e estabelecer normas de qualidade para o seu ensino, no país.

Na **Estónia**, instituiu-se um programa destinado a preparar os professores para ensinar educação para a cidadania aos estudantes estónios do ensino secundário superior diplomados por escolas básicas e que tenham tido o russo como língua de instrução. No ano letivo de 2009/10, mais de 200 docentes receberam formação no âmbito deste programa.

Na **Croácia**, desde 1999 que os professores têm recebido formação para serem facilitadores do programa-piloto nacional “Introdução da Educação Cívica nos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário”, que deu lugar ao atual programa “Educação para os Direitos Humanos e a Cidadania Democrática”. A formação é facultada pela Agência de Educação e Formação de Professores a todos os docentes interessados.

5.1.3. Outras iniciativas para apoiar os professores

Em complemento à formação contínua, introduziram-se outras iniciativas e medidas de apoio em toda a Europa. Procedeu-se, por exemplo, à criação de organismos nacionais de coordenação da educação para a cidadania, ao desenvolvimento de sítios Web oficiais e à publicação de manuais escolares e didáticos. Entre os organismos envolvidos na prestação desse apoio, figuram as autoridades educativas a nível nacional, regional ou local, os centros públicos ou privados de formação contínua, os institutos de desenvolvimento curricular, outros centros de investigação pedagógica e organizações não governamentais (ONG).

⁽⁷¹⁾ www.ore.edu.pl.

⁽⁷²⁾ <http://lim1.mss.edus.si/katis/default.aspx>.

⁽⁷³⁾ <http://www.plymouth.ac.uk/pages/view.asp?page=27174>.

Na Bélgica (Comunidade francófona) e na Áustria, foram criados centros de coordenação de todas as matérias relativas à educação para a cidadania.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, o Centro Regional e Comunitário para a Cidadania e a Democracia (*Centre régional et communautaire de la citoyenneté et de la démocratie – CRECCIDE*) ⁽⁷⁴⁾ permite aos professores participar em vários programas e fornece uma série de instrumentos de ensino.

Na **Áustria**, o Centro de Educação para a Cidadania nas Escolas (*Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule*) é a instituição central de apoio à educação para a cidadania em todos os níveis de ensino ⁽⁷⁵⁾. Ajuda os professores a levar a cidadania e os direitos humanos para a sala de aula, serve de plataforma de informação e centro de aconselhamento, elabora novos materiais, participa em debates europeus e nacionais neste domínio, e influencia a formação inicial e a formação contínua dos professores.

Muitos países europeus criaram sítios Web oficiais e/ou portais na Internet para fornecer informações específicas, recursos de aprendizagem e materiais didáticos relacionados com a educação para a cidadania. Esses sítios e portais servem igualmente como plataformas para os cursos de e-learning, o intercâmbio de informações e a partilha de boas práticas.

Em **Itália**, um sítio Web específico ⁽⁷⁶⁾ apoia o programa nacional de FORMAÇÃO CONTÍNUA em matéria de educação para a cidadania.

Na **Áustria**, o Ministério da Educação, das Artes e da Cultura desenvolveu um portal de “Educação para a Cidadania Democrática” ⁽⁷⁷⁾, em resultado do Ano Europeu da Cidadania através da Educação, em 2005.

Em muitos países, o ensino da cidadania é apoiado através de diretrizes incluídas em quadros curriculares nacionais, manuais escolares, materiais de apoio e outros materiais elaborados pelas autoridades públicas.

Na **Áustria**, em 2011, o Ministério da Educação publicou um manual para os professores que contém orientações e regulamentos, bem como exemplos e exercícios práticos para o exame de fim de estudos, de carácter profissionalizante, na disciplina de “História, estudos sociais e educação para a cidadania”. Os diretores de escola consideram que o manual é um documento oficial a ter em conta por todos os professores da disciplina.

Na **Islândia**, o Ministério da Educação está a preparar a publicação de um documento temático destinado aos docentes, que visa facilitar a aplicação das novas diretrizes curriculares nacionais. Esse documento explica detalhadamente os “pilares fundamentais” da cidadania e inclui materiais para todos os níveis de ensino, bem como exemplos de boas práticas.

Alguns países também salientam que muitas medidas de apoio à educação para a cidadania são fornecidas por associações especializadas e não pelas autoridades públicas de educação. As medidas assumem várias formas, como projetos, estudos de investigação e outras iniciativas para fornecer aos professores novas ideias, abordagens e informações sobre a educação para a cidadania.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, uma associação denominada “*Démocratie ou barbarie*” ⁽⁷⁸⁾ (*Democracia ou Barbárie*) coordena as questões relativas à educação para a cidadania no ensino secundário.

⁽⁷⁴⁾ www.creccide.org.

⁽⁷⁵⁾ www.politik-lernen.at.

⁽⁷⁶⁾ www.indire.it/cittadinanzaecostituzione.

⁽⁷⁷⁾ www.politische-bildung.at.

⁽⁷⁸⁾ <http://www.democratieoubarbarie.cfwb.be/>.

Na **Letónia**, a ONG sem fins lucrativos “Centro para o Desenvolvimento da Educação” ⁽⁷⁹⁾ tem por objetivo desenvolver uma sociedade educada e democrática, organizando iniciativas de educação para a cidadania a nível nacional, além de oferecer programas de DPC para os professores.

Em **Espanha**, a Fundação Cives ⁽⁸⁰⁾ trabalha há mais de uma década na promoção de um estado social democrático, baseado no Estado de direito e em que todos os cidadãos gozem de plenos direitos. Procura divulgar informações e formar professores em matérias relacionadas com a educação ética e cívica, organiza *workshops*, conferências e seminários para aprofundar o conhecimento dessas questões, publica livros populares sobre as mesmas, concebeu um sítio Web com notícias, recursos e vários tipos de informação e criou redes de conhecimentos sobre a educação cívica, a educação para os valores e a democracia.

Por sua vez, o programa “Barcelona, Sala de Aula de Cidadania” ⁽⁸¹⁾ reúne a administração local e um grupo universitário de investigação para trabalhar com os professores no domínio da educação e dos valores de cidadania. Os seus objetivos e principais tarefas são a organização de sessões de trabalho com o grupo de debate dos professores; o desenvolvimento de um sítio Web com recursos e instrumentos para melhorar as práticas de ensino; a preparação de publicações que reúnam os documentos produzidos pelo grupo; a recolha de exemplos de boas práticas que constituam parâmetros de referência da educação para a cidadania, e a criação de uma equipa de docentes capazes de formar e aconselhar o pessoal de outras escolas.

Existem, igualmente, muitos sítios Web, pertencentes a autoridades educativas e organizações da sociedade civil, que oferecem recursos e sugestões para apoiar o ensino nesta área ⁽⁸²⁾, bem como portais criados por associações profissionais, sindicatos, centros de investigação e universidades ⁽⁸³⁾.

5.2. Responsabilidades, formação e medidas de apoio aos diretores de estabelecimentos de ensino

A presente secção analisa o papel e as responsabilidades dos diretores de estabelecimentos de ensino neste processo e apresenta uma panorâmica das medidas adotadas nos países europeus para os ajudar a aplicar as várias recomendações e disposições regulamentares neste domínio.

5.2.1. Responsabilidades dos diretores de estabelecimentos de ensino em matéria de cidadania

Como foi dito no Capítulo 3, os regulamentos e/ou orientações oficiais dos países europeus salientam com frequência a importância da cultura de escola e recomendam que os estudantes se envolvam em atividades cívicas. As orientações são, muitas vezes, genéricas e referem-se à escola em geral, incluindo todo o pessoal educativo e a comunidade escolar no seu conjunto. No entanto, em alguns países (Bélgica (Comunidade francófona), Dinamarca, França, Letónia, Áustria, Suécia e Reino Unido (Escócia)), os regulamentos oficiais focam especificamente o papel que os diretores de estabelecimentos de ensino devem ter na melhoria da cultura de escola e na criação de oportunidades de participação em atividades cívicas.

⁽⁷⁹⁾ http://www.iac.edu.lv/?locale=en_US.

⁽⁸⁰⁾ <http://www.fundacioncives.org/>.

⁽⁸¹⁾ www.ub.edu/valors.

⁽⁸²⁾ São exemplo de sítios Web de autoridades educativas:
http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/asignaturas/educacion_para_la_ciudadania/ (Ministério da Educação).

⁽⁸³⁾ - Hegoa, Instituto de Estudos de Desenvolvimento e Cooperação Internacional, Universidade do País Basco:
http://www.hegoa.ehu.es/articles/text/educacion_para_la_ciudadania_global.

- Programa de Educação em Valores, Universidade de Barcelona: <http://www.ub.edu/valors/bac>.

- UGT. FETE Enseñanza (União): <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?mot447>.

- Senderi, Portal sobre Educação em Valores: <http://www.senderi.org/index.php?lang=es>.

Consoante o país ou a região, os documentos orientadores destacam, em maior ou menor grau, uma variedade de papéis atribuídos ao diretor de escola, designadamente o incentivo ao envolvimento de estudantes e professores na vida escolar ou na da comunidade em geral, o desenvolvimento de parcerias com os pais e outras partes interessadas, a garantia da segurança e da saúde da comunidade escolar, e a promoção dos valores democráticos e de uma cultura de inclusão.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, por exemplo, a promoção de princípios cívicos e democráticos na escola é objeto de vários decretos. O Decreto de 2007 ⁽⁸⁴⁾ recomenda que os diretores das escolas do ensino primário e secundário organizem uma atividade interdisciplinar pelo menos de dois em dois anos.

Na **Dinamarca**, os diretores de estabelecimentos de ensino devem envolver os estudantes nas questões relacionadas com a sua saúde e segurança ⁽⁸⁵⁾.

Em **França**, no ensino secundário inferior e superior, o diretor tem a função de assegurar o funcionamento harmonioso da escola, devendo, para esse efeito, instituir medidas de segurança e contra a violência e colaborar na elaboração do regulamento interno. Em conjunto com os professores, os diretores desenvolvem o plano escolar, que inclui uma secção sobre a educação para a cidadania.

Na **Letónia**, no âmbito do Ano Europeu do Voluntariado - 2011 ⁽⁸⁶⁾, os diretores de estabelecimentos de ensino, juntamente com o pessoal administrativo, encarregaram-se da coordenação e organização de todas as atividades relacionadas com o voluntariado e a participação cívica, durante a semana em que decorreu o projeto.

Na **Áustria**, o Ministério da Educação, das Artes e da Cultura informa os diretores de estabelecimentos de ensino sobre as novas iniciativas e programas de educação para a cidadania, através de vários decretos, ⁽⁸⁷⁾, incitando-os a motivar os professores para frequentar as atividades de FORMAÇÃO CONTÍNUA ou participar noutras iniciativas específicas.

Na **Suécia**, os diretores de estabelecimentos de ensino são especialmente responsáveis quer por assegurar que os alunos influenciam a sua própria educação quer pela integração em diversas disciplinas de aspetos transcurriculares como a igualdade entre homens e mulheres e o desenvolvimento sustentável ⁽⁸⁸⁾.

No **Reino Unido (Escócia)**, a *Standard for Headship* ⁽⁸⁹⁾ define responsabilidades específicas diretamente relacionadas com a cidadania. Por exemplo, os diretores de estabelecimentos de ensino têm um papel a desempenhar quer no desenvolvimento e manutenção de parcerias com pais, crianças e jovens, bem como com outros serviços e agências; quer na criação de uma cultura de respeito e inclusão; quer, ainda, no empenhamento na comunidade em geral e no bem-estar intelectual, espiritual, físico, moral, social e cultural das crianças, dos jovens e das suas famílias. Outros aspetos desse papel prendem-se, por exemplo, com igualdade de oportunidades, práticas éticas, valores democráticos, promoção de uma cidadania participativa, da inclusão, do empreendedorismo, dos valores democráticos e de uma cultura de respeito, no âmbito da comunidade escolar e para além desta.

⁽⁸⁴⁾ http://www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2097.

⁽⁸⁵⁾ <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen>.

⁽⁸⁶⁾ Orientações emitidas pelo Ministério da Educação e da Ciência sobre a organização de atividades para a semana de projeto dos alunos, durante o Ano Europeu do Voluntariado 2011 (2011): http://izm.izm.gov.lv/upload_file/jaunatne/Vadlinijas_skolenuEBDG2011_aktivitates.pdf.

⁽⁸⁷⁾ Por exemplo, a Recomendação CM/Rec(2010)7 do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre a Carta relativa à Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos. Estes documentos podem ser consultados no sítio do portal austríaco na internet "Educação para a cidadania": www.politische-bildung.at/Lehrpläne|Erlässe.

⁽⁸⁸⁾ Currículo do Sistema de Ensino Obrigatório, a Turma Pré-Escolar e o Centro de Lazer, capítulo 2.8. Publicado em 2011.

⁽⁸⁹⁾ Standard for Headship – 2005: <http://www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=128&SID=6311>.

5.2.2. Formação específica para o cargo de chefia e formação contínua

Embora a oferta varie de país para país, os diretores de estabelecimentos de ensino podem receber ajuda no cumprimento das suas obrigações no sentido de melhorar a cultura de escola e desenvolver atividades cívicas. Existem duas vias principais para a obter: através da participação no DPC em geral ou em programas de formação específicos, caso existam. Os países costumam igualmente dispor de outros projetos e iniciativas que ajudam os diretores a promover a educação para a cidadania nas suas escolas.

Em quase metade dos países europeus, os candidatos a diretores de estabelecimentos de ensino devem concluir um programa de formação específico (EACEA/Eurydice, 2012b) e, em alguns deles, tais programas referem-se explicitamente, ainda que em grau variável, a questões relacionadas com a educação para a cidadania, como a educação para os valores democráticos e os direitos humanos, as competências de comunicação e cooperação, e as questões institucionais e jurídicas associadas ao funcionamento da escola. Em alguns casos, a segurança e a saúde, bem como o bem-estar psicológico das crianças e dos jovens, fazem igualmente parte da formação dos diretores de escola.

Na **Eslovénia**, para serem autorizados a desempenhar essa função, os futuros diretores de estabelecimentos de ensino devem participar no programa de formação respetivo, que inclui várias questões relativas à educação para a cidadania e à cultura de escola. Esses módulos têm uma duração total de 46 horas ⁽⁹⁰⁾.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, no âmbito da qualificação profissional exigida a nível nacional para o desempenho da função, os diretores de estabelecimentos de ensino recebem formação não formal sobre a natureza, o papel e o potencial impacto da educação para a cidadania, a sua importância para os jovens e o seu contributo para a vida da escola e da comunidade em geral ⁽⁹¹⁾.

Na maioria dos países onde existe formação contínua para os diretores de estabelecimentos de ensino, este integra elementos relacionados com a educação para a cidadania. Em muitos casos, essas atividades não são regulamentadas pelas autoridades educativas, mas sim pelas escolas, e a sua frequência costuma ser opcional. A Bélgica (Comunidade francófona), a Letónia e a Finlândia constituem exceções, uma vez que esses programas de formação contínua são regulamentados a nível central ou regional, e a sua frequência é obrigatória. De um modo geral, o DPC relacionado com a cidadania foca, sobretudo, as questões relativas às competências de gestão, à cultura de escola, à comunicação e à cooperação na comunidade escolar, aos aspetos jurídicos da gestão da escola e à promoção dos valores democráticos. Na Letónia, os cursos de formação contínua abordam ainda questões como a gestão da imagem da escola e a liderança eficaz das equipas. Na Eslovénia, onde os diretores de estabelecimentos de ensino têm várias oportunidades de aprendizagem ao seu dispor (por exemplo, o programa Liderança para Aprender - 60 horas por ano - ou reuniões e seminários técnicos - 36 horas por ano, em média), a formação destaca, entre outros aspetos, a importância das questões éticas na liderança ⁽⁹²⁾.

⁽⁹⁰⁾ <http://www.solazaravnatelje.si/>.

⁽⁹¹⁾ <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development/npqh.htm>.

⁽⁹²⁾ <http://www.solazaravnatelje.si/eng/>.

Outras medidas de apoio aos diretores de estabelecimentos de ensino

Os projetos e iniciativas para incentivar as escolas a promover a educação para a cidadania e a melhorar a cultura ou o clima da escola também incluem, habitualmente, algumas medidas de apoio aos diretores de estabelecimentos de ensino.

Na **Dinamarca**, o Ministério das Crianças e da Educação e o Ministério dos Assuntos Sociais e da Integração concederam 2,1 milhões de DKK a um projeto de formação de redes em linha (*Medborger-Citizen*), que reforça a educação/o ensino em matéria de cidadania democrática. A nova rede, lançada em 2010 e a funcionar há dois anos e meio, tem por finalidade ajudar os diretores de escola a partilhar conhecimentos e métodos de ensino da cidadania democrática. Entre as atividades da rede figuram os seminários, os boletins informativos, a partilha de conhecimentos sobre projetos de desenvolvimento local, as parcerias com os ministérios e a criação de um sítio Web ⁽⁹³⁾.

Na **Áustria**, no âmbito do programa ÖKOLOG, coordenado pelo Ministério da Educação (ver Secção 3.1), que pretende tornar as escolas mais ecológicas, os diretores de escola participam em seminários, onde analisam e avaliam as atividades e o desempenho dos respetivos estabelecimentos em matéria de educação para um desenvolvimento sustentável, além de visitarem outros projetos escolares e de refletirem sobre novas medidas a incluir no programa de cada escola. A participação nesses seminários permite-lhes abordar questões relativas à democracia e à participação ativa dos alunos, bem como formular novas ideias sobre o ensino da educação para a cidadania nas escolas.

Também na **Áustria**, a publicação do Conselho da Europa “Gestão Democrática das Escolas” foi traduzida para alemão e oferecida gratuitamente a todos os diretores de estabelecimentos de ensino do país.

*

* *

Resumo

Este capítulo apresentou uma panorâmica do modo como os países europeus integram a educação para a cidadania nas qualificações exigidas aos professores e diretores de estabelecimentos de ensino, e examinou a formação contínua e o apoio prestado aos professores durante a sua carreira. Além disso, analisou as recomendações nacionais relativas ao papel dos diretores relativamente à educação para a cidadania e à cultura de escola, bem como o apoio que lhes é prestado no desempenho desse papel.

Este capítulo permite extrair três conclusões principais.

Em primeiro lugar, as qualificações necessárias para lecionar educação para a cidadania no ensino primário são predominantemente generalistas, ao passo que no ensino secundário são específicas. A estes níveis, a área da educação para a cidadania encontra-se, geralmente, integrada nos cursos de formação inicial dos professores especializados em história, geografia, filosofia, ética/religião, ciências sociais ou economia. Muito poucos países exigem que todos os professores recém-formados dos referidos níveis tenham adquirido competências em matéria de promoção da educação para a cidadania. As oportunidades de receber formação como professor especializado em educação para a cidadania não são comuns, mas estão

⁽⁹³⁾ www.medborger.net.

disponíveis na Áustria através da formação contínua e no Reino Unido (Inglaterra) através de cursos de pós-graduação.

Em segundo lugar, na maior parte dos países, os professores qualificados têm ao seu dispor várias formas de formação contínua no domínio da educação para a cidadania e existem muitas iniciativas e programas destinados a apoiar os docentes dessa disciplina (por exemplo, orientações oficiais, sítios Web, comunicados, etc.). Os programas e iniciativas de formação contínua, à semelhança de outros, nem sempre são exclusivamente facultados pelas autoridades educativas, podendo ser lançados e envolver diversas organizações, incluindo associações especializadas, ONG e organismos do setor privado.

Em terceiro lugar, tendo em conta a importância de promover a educação para a cidadania a nível das escolas, a criação de uma cultura de escola favorável e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, alguns países emitiram recomendações específicas sobre o papel dos diretores de estabelecimentos de ensino nesse processo. Em consequência, os diretores são, por vezes, apoiados por formação específica, facultada no âmbito de programas especiais e/ou através de outras formas de formação contínua.

CONCLUSÕES

A transmissão de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos jovens tornarem-se cidadãos ativos e capazes de moldar o futuro das nossas sociedades democráticas é um dos grandes desafios que os sistemas educativos europeus enfrentam no século XXI. E a educação para a cidadania constitui um dos principais instrumentos utilizados pelos países europeus para ajudar os jovens a adquirir as competências sociais e cívicas de que irão necessitar na sua vida futura. O presente relatório analisou as políticas e medidas aplicadas no apoio a esta área de aprendizagem. Descrevem-se, a seguir, as principais conclusões dessa análise, juntamente com as questões relevantes para debates ou trabalhos de investigação futuros, bem como algumas iniciativas nacionais que poderão inspirar a evolução das políticas noutros países.

Abordagens à educação para a cidadania nos currículos nacionais

Os currículos nacionais ou a nível central constituem um dos principais enquadramentos para os educadores desenvolverem os conteúdos de ensino e aprendizagem. Os currículos de cidadania dos diversos países europeus abarcam uma grande variedade de temas, abordando não só matérias tradicionais como o conhecimento e a compreensão do sistema sociopolítico, os direitos humanos e os valores democráticos, mas também questões societárias mais contemporâneas, como a diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável. Em alguns países, as questões económicas merecem especial ênfase, com a inclusão de temas como a “educação para o empreendedorismo” na educação para a cidadania; as dimensões europeia e internacional encontram-se igualmente bem representadas nos currículos desta disciplina.

Os currículos nacionais indicam muito claramente que a educação para a cidadania deve ter um âmbito vasto, abrangendo a transmissão de conhecimentos, a aquisição de competências analíticas e de espírito crítico, bem como o desenvolvimento de valores e atitudes democráticos; deve, ainda, promover a participação ativa dos jovens na escola e na comunidade. Normalmente, este último objetivo é mais aconselhado ao nível do ensino secundário superior do que nos níveis de ensino anteriores.

Embora os países europeus tendam a estabelecer objetivos semelhantes para as escolas no que respeita à preparação dos futuros cidadãos da Europa, observa-se um panorama mais diversificado no tocante às abordagens de ensino e aprendizagem recomendadas nos currículos a nível central. Existem três grandes abordagens à educação para a cidadania: esta pode ser ministrada como disciplina autónoma; pode ser integrada noutras disciplinas (como Ciências Sociais, História, Línguas, etc.); ou assumir o estatuto de temática transversal ao currículo, o que implica a sua inclusão em todas as disciplinas escolares, sempre que isso se justifique. A maior parte dos países combina mais de uma destas abordagens dentro de cada nível de ensino ou em todos eles. As reformas dos currículos de cidadania recentemente efetuadas têm sido muito variadas. Enquanto alguns países, por exemplo, introduziram uma disciplina autónoma (Espanha, Países Baixos e Finlândia), outros abandonaram ou vão abandonar essa forma de ensinar a educação para a cidadania. Consequentemente, nesses países, o conteúdo curricular foi ou será integrado em disciplinas ou áreas educativas mais vastas (por exemplo, na Letónia e na Noruega), ou foi introduzido um objetivo transcurricular (na Comunidade germanófona da Bélgica, por exemplo). Provavelmente, a abordagem transcurricular tendeu a generalizar-se sob a influência do quadro europeu para as competências essenciais introduzido em 2006, que inclui as competências sociais e cívicas. Na

verdade, este quadro levou os países europeus a conferirem maior destaque aos conhecimentos, competências e atitudes relevantes para as competências essenciais em todos os currículos nacionais. Por último, importa referir que as recomendações relativas às abordagens de ensino formuladas pelas autoridades a nível central podem ficar desatualizadas no futuro, devido à tendência para conceder mais autonomia às escolas, permitindo-lhes decidir como desejam ministrar as áreas gerais de aprendizagem designadas a nível central.

Contribuição da cultura de escola e da participação dos estudantes na escola e na sociedade

A educação para a cidadania engloba objetivos de aprendizagem mais suscetíveis de serem atingidos através de uma aprendizagem ativa ou pela prática do que através dos métodos de ensino tradicional. Os países europeus apresentam uma vasta gama de regulamentos, programas, iniciativas e projetos educativos que proporcionam aos estudantes a oportunidade de viverem experiências práticas de cidadania ao longo da sua escolaridade. Foram descritas três formas principais de promover e apoiar a participação dos estudantes em atividades fora das escolas que contribuem para o desenvolvimento de competências de cidadania:

- recomendações, em currículos nacionais ou noutros documentos orientadores, relativas ao estabelecimento de laços com a comunidade ou à oferta de experiências fora da escola;
- estruturas políticas que oferecem aos estudantes a oportunidade de eleger representantes e/ou um fórum para debater assuntos estritamente relacionados com a escola ou qualquer matéria diretamente relacionada com as crianças e os jovens;
- programas e projetos a nível nacional, centrados, por exemplo, no trabalho com a comunidade local, na descoberta ou na experiência concreta da participação democrática na sociedade, ou em questões atuais, como a defesa do ambiente, ou a cooperação entre as gerações e os países.

Os dados do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania de 2009 revelam que, segundo os diretores de estabelecimentos de ensino, as atividades cívicas na comunidade envolvendo alunos do oitavo ano variaram muito entre os países europeus. O facto de os alunos terem tido mais oportunidades de participar numa série de atividades cívicas comunitárias nuns países do que noutros poderá indicar a necessidade de empreender novos esforços para desenvolver programas ou projetos a nível nacional ou prestar mais apoio às iniciativas locais.

Entende-se por cultura de escola o sistema de atitudes, valores, normas, convicções, práticas diárias, princípios, regras e disposições organizativas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino, tanto na aula como na escola em geral. Para que a educação para a cidadania seja eficazmente ministrada, é necessário haver uma cultura de escola que incentive e valorize a participação baseada nos princípios democráticos e que proporcione aos estudantes oportunidades para se envolverem na tomada de decisões que os afetam. Os currículos nacionais e/ou os regulamentos educativos podem encorajar toda a escola a adotar atitudes e valores que realcem os princípios democráticos, como acontece num terço dos países europeus, de forma direta ou indiretamente ligada à educação para a cidadania. Além disso, três países (França, Letónia e Islândia) adotaram programas nacionais destinados a garantir o cumprimento de certas condições relacionadas com a segurança, a prevenção de conflitos e o respeito, subjacentes à educação para a cidadania.

Uma das formas práticas mais comuns de experimentar a cidadania no meio escolar é através da participação dos alunos na gestão da escola, designadamente através da eleição ou da nomeação de delegados de turma ou de representantes para o conselho de alunos ou para os órgãos de gestão. Todos os países adotaram regulamentação para permitir que eles se pronunciem sobre a gestão da sua escola, mais frequentemente a nível do ensino secundário do que do ensinoprimário. O grau de participação dos estudantes varia de país para país mas, normalmente, têm um papel consultivo e não decisório nos órgãos de gestão das escolas.

Na maioria dos países que possuem regulamentos oficiais sobre a eleição de delegados de turma, sobre a participação nos conselhos de alunos, ou ambas as coisas, os níveis de participação nas eleições estudantis medidos pelo estudo IEA acima mencionado são bastante superiores à média europeia, embora com exceções significativas. Mesmo não sendo possível provar a existência de uma relação inequívoca entre a existência dos regulamentos e a participação dos estudantes, com base na informação disponível, esta tendência constitui um sinal animador relativamente à expansão e ao reforço da sua participação na gestão escolar. A este propósito, vale a pena mencionar que alguns países apoiam a aplicação dos regulamentos através de programas nacionais ou, como acontece na Noruega, através de um programa de estudos obrigatório, no intuito de reforçar a capacidade dos estudantes em participar na gestão e no processo decisório das escolas.

De um modo geral, os programas destinados a melhorar a participação ativa e democrática nas escolas não se destinam apenas aos estudantes, mas também aos pais e, por vezes, aos professores, a fim de mobilizar toda a comunidade escolar para a consecução desse objetivo. Além disso, todos os países, exceto Chipre, Suécia e Turquia, adotaram regulamentos ou recomendações no sentido de permitir ou incentivar o envolvimento dos pais na gestão das escolas. A utilização dos pais como modelos para os filhos, em termos de intervenção ativa na comunidade, parece ser amplamente promovida em toda a Europa.

O papel fundamental dos professores e dos diretores de escola

O anterior estudo da Eurydice sobre a educação para a cidadania identificou a melhoria dos conhecimentos e qualificações dos professores para o ensino desta matéria como um importante desafio. O presente relatório indica que o reforço das qualificações dos professores deve continuar a constituir uma preocupação importante para os decisores políticos. Com efeito, embora vários países tenham reformulado os seus currículos de educação para a cidadania nos últimos anos, a reforma concomitante da formação inicial e da formação contínua dos professores continua a ser a exceção. Em alguns casos, esta situação pode levar, por exemplo, à falta de professores adequadamente qualificados para ensinar uma nova disciplina autónoma de cidadania. Acresce que, apesar de a educação para a cidadania possuir um estatuto transcurricular na maioria dos países, só três deles definiram um conjunto de competências comuns diretamente ligadas à cidadania que devem ser adquiridas por todos os futuros professores do ensino secundário. Nos restantes países, essa área está geralmente integrada nos cursos de formação inicial de professores especializados em história, geografia, filosofia, ética/religião, ciências sociais ou economia. Finalmente, um país disse não possuir regulamentação relativa à preparação para o ensino da cidadania enquanto disciplina autónoma, embora esta esteja prevista nos currículos nacionais.

Tal como os docentes, os diretores de escola desempenham um papel relevante na criação das condições de base para um ensino eficaz da educação para a cidadania. Eles podem revelar-se fundamentais para, por exemplo, incentivar uma cultura de escola favorável, promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar ou criar oportunidades para a realização das atividades cívicas. O seu papel relativamente à educação para a cidadania é, até certo ponto, reconhecido em alguns países europeus, uma vez que é objeto de recomendações específicas ou de programas de formação específicos ou outras medidas de apoio oferecidos pelas autoridades educativas. No entanto, uma investigação mais sistemática de novas modalidades de apoio aos diretores na criação de um ambiente eficaz para o ensino e a aprendizagem da cidadania seria útil para o debate futuro sobre esta questão.

Tendências dos processos de avaliação dos alunos de avaliação e monitorização das escolas a nível nacional

Ao longo do ensino primário e secundário, a transição dos estudantes para o nível de ensino seguinte depende, em regra, das notas obtidas nas disciplinas lecionadas no nível anterior. Na maior parte dos países onde a educação para a cidadania é ensinada como disciplina autónoma obrigatória, as notas obtidas pelos alunos no âmbito dos processos de avaliação interna são sistematicamente tidas em conta nas decisões relativas à sua progressão no sistema escolar. Contudo, de um modo geral, a educação para a cidadania, quando ensinada como disciplina autónoma, ou não é incluída nos exames nacionais externos no fim de cada nível de ensino, ou a sua inclusão depende das opções curriculares dos estudantes. A inexistência de uma avaliação normalizada a nível nacional neste domínio suscita preocupação, devido à tendência para privilegiar o ensino e a aprendizagem de matérias e competências sujeitas a provas externas (EACEA/Eurydice, 2009).

No anterior estudo da Eurydice sobre educação para a cidadania (2005), a avaliação dos estudantes e a avaliação da oferta educativa nesta área foram identificadas como dois dos principais desafios para os próximos anos. Efetivamente, vários países mencionaram a falta de objetivos e de métodos para avaliar componentes da aprendizagem como os valores, as atitudes e a participação ativa. A questão da avaliação das aptidões e atitudes que integram as oito competências (incluindo as competências sociais e cívicas) consideradas essenciais para viver numa sociedade do conhecimento tem sido igualmente debatida a nível europeu, nos últimos anos. O presente relatório analisou, por conseguinte, as práticas nacionais em matéria de avaliação da educação para a cidadania, com especial incidência nas medidas que visam aferir outros aspetos para além do conhecimento teórico dos temas de cidadania através do processo de avaliação.

Até à data, alguns países começaram a disponibilizar instrumentos de avaliação para os professores ou a aplicar provas normalizadas a nível nacional que incidem não só sobre os conhecimentos, mas também sobre as competências e atitudes de cidadania, como a independência de opinião, as atitudes participativas ou os níveis de tolerância. Em cerca de um terço dos países, a participação dos alunos na vida da escola ou na sociedade em geral também é tida em conta nas formas sumativas de avaliação, no fim de um ano letivo ou de um nível de ensino, podendo afetar, assim, a sua futura carreira escolar. Esta tendência está patente, por exemplo, nos Países Baixos, onde os estudantes são obrigados a completar 30

horas de serviço comunitário para obter o certificado do ensino secundário superior. Para além da validação através de um certificado final, a avaliação das suas capacidades participativas pode assumir outras formas, incluindo a definição de perfis pessoais que descrevam os resultados obtidos.

Os regulamentos e recomendações indicam que, numa ligeira maioria de países, a avaliação das escolas, tanto a nível externo como interno, aborda áreas de atividade relacionadas com o ensino e a aprendizagem da cidadania. Neste contexto, também se desenvolveu uma grande variedade de critérios de avaliação que não se restringem ao ensino formal na sala de aula, tendo os países referido exemplos de critérios de avaliação centrados em aspetos muito práticos da oferta de educação para a cidadania, designadamente:

- o envolvimento concreto dos alunos e dos pais na gestão da escola e no desenvolvimento de políticas escolares;
- as práticas de comunicação existentes na escola;
- as taxas de participação dos alunos em atividades cívicas extraescolares;
- a segurança dos alunos;
- a existência de parcerias formais com organizações comunitárias, etc.

Complementarmente à avaliação dos estudantes e das escolas, os países europeus também avaliam a educação para a cidadania no âmbito dos vários processos de monitorização do sistema educativo no seu conjunto, designadamente através de projetos de investigação, de inquéritos sobre as atitudes e a participação dos jovens, ou de relatórios baseados nos resultados das avaliações escolares ou das avaliações normalizadas a nível nacional. Na última década, cerca de dois terços dos países levaram a cabo processos de monitorização nacionais que visavam direta ou, na maioria dos casos, indiretamente o ensino e a aprendizagem da cidadania. Além disso, os dois últimos estudos da IEA sobre a educação cívica e para a cidadania forneceram dados sobre o desempenho dos estudantes e as práticas escolares a nível do sistema educativo, em cerca de dois terços dos países considerados. Esses processos podem fornecer informações relevantes para aferir a eficácia e a eficiência da educação para a cidadania e fundamentar, assim, as práticas e as políticas. Contudo, para o presente estudo, não foi possível recolher muita informação sobre o modo como as políticas de educação para a cidadania definidas a nível central, ou as práticas concretas a nível das escolas, estão a ser alteradas em resultado dos dados provenientes dos processos de monitorização nacionais ou dos inquéritos internacionais, continuando a verificar-se a necessidade da recolha de mais dados e da realização de mais trabalhos de investigação nesta área.

BIBLIOGRAFIA

Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft [Instituição de ensino superior autónoma na Comunidade Germanófono], 2009. *Orientierungsrahmen Schulqualität: Externe Evaluation der Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. [Em linha] Disponível em: www.ahs-dg.be [Acedido em 07 de maio de 2012].

Centre for Social and Economic Research (CASE), 2009. *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Varsóvia: CASE.

Council of Europe, O'Shea, K, 2003. *A Glossary of terms for education for democratic citizenship. Developing a shared understanding*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.

Council of Europe, 2010. *Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. [Em linha] Disponível em: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1621697> [Acedido em 07 de maio de 2012].

Council of the European Union. Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010" work programme – Adoption of the report. Brussels, 18 January 2010, 5394/10, EDUC 11, SOC 21.

EACEA/Eurydice, 2009. *National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results*. Brussels: Eurydice

EACEA/Eurydice, 2011. *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and Practices*. Brussels: Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012a. *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012b. *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.

Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F. & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs* [Objetivos transcurriculares finais no ensino secundário: estudo da relevância social e educativa das temáticas transcurriculares e da sua viabilidade]. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma'. Brussel: V.U.Brussel.

European Commission, 2009a. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009*. Commission staff working document, SEC (2009) 1616.

European Commission, 2009b. *Key competences for a changing world*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme", Brussels, 25.11.2009, COM(2009) 640 final.

Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Filzmaier, Peter, 2007. *Jugend und Politische Bildung – Einstellungen und Erwartungen von 14-bis 24-Jährigen* [Os Jovens e a Educação para a Cidadania – atitudes e expectativas dos 14 aos 24 anos de idade]. ([Em linha] Disponível em: www.donau-uni.ac.at/dpk/studies [Acedido em 07 de maio de 2012].

Hoskins, B. et al., 2006. Measuring Active Citizenship in Europe. *CRELL Research Paper 4*, EUR 22530 EN.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010a. *ICCS 2009 International report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.

IEA, 2010b. *ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.

Kerr, D., 1999. *Citizenship education: an International Comparison*. London: QCA.

Kerr, D. et al., 2004. Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report. First Longitudinal Survey. Making Citizenship Education Real. *Research Report RR531*. [pdf] Disponível em: <https://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/RR531.pdf> [Acedido em 3 de maio de 2012].

Kerr, D., Keating, A. & Ireland, E. 2009. *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.

McWayne, C. et al., 2004. A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in Schools*, 41, pp. 363-377.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), 1999. *Social, personal and health education. Teacher guidelines* [Em linha] Disponível em: http://www.curriculumonline.ie/en/Primário_School_Curriculum/Social,_Personal_and_Health_Education_SPHE_/Social,_Personal_and_Health_Education_SPHE_Teacher_Guidelines/ [Acedido em 3 de maio de 2012].

Ofsted, 2009. *The new Framework for the inspection of maintained schools in England from September 2009*. [Em linha] Disponível em: www.ofsted.gov.uk [Acedido em 3 de maio de 2012].

Ofsted, 2010. Citizenship established? [Em linha] Disponível em: www.ofsted.gov.uk [Acedido em 3 de maio de 2012].

Rey, O., 2008. De la transmission des savoirs à l'approche par compétence. *Dossier d'actualité Veille et Analyse* n. 38. [pdf] Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/34-avril-2008.pdf> [Acedido em 3 de maio de 2012].

The Norwegian Directorate for Education and Training, 2011. *Erfaringer med utdanningsvalg og elevrådsarbeid på ungdomstrinnet* [Experiência das escolhas educativas e do trabalho no âmbito dos conselhos de estudantes nas escolas do ensino secundário] Reference: Utdanningsdirektoratet 2011.

The Scottish Government, 2008. *Curriculum for excellence. Building the curriculum 3. A framework for learning and teaching* [pdf] Disponível em: http://www.ltEscócia.org.uk/Images/building_the_curriculum_3_jms3_tcm4-489454.pdf [Acedido em 3 de maio de 2012].

Shatkin, G. & Gershberg, A.I., 2007. Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education* 42, p. 582.

Zaleskienė, Irena and others, 2008. Civic participation of young people at age 16-24. [Em linha] Disponível em: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/Visuomeniskai_aktyvus_asm_2009_03_10.pdf

GLOSSÁRIO

Códigos por países

UE-27	União Europeia
BE	Bélgica
BE fr	Bélgica – Comunidade francófona
BE de	Bélgica – Comunidade germanófona
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga
BG	Bulgária
CZ	República Checa
DK	Dinamarca
DE	Alemanha
EE	Estónia
IE	Irlanda
EL	Grécia
ES	Espanha
FR	França
IT	Itália
CY	Chipre
LV	Letónia
LT	Lituânia
LU	Luxemburgo
HU	Hungria
MT	Malta
NL	Países Baixos

AT	Áustria
PL	Polónia
PT	Portugal
RO	Roménia
SI	Eslovénia
SK	Eslováquia
FI	Finlândia
SE	Suécia
UK	Reino Unido
UK-ENG	Inglaterra
UK-WLS	País de Gales
UK-NIR	Irlanda do Norte
UK-SCT	Escócia
Países de AECL/EEE	Os três países da Associação Europeia de Comércio Livre que são membros do Espaço Económico Europeu
IS	Islândia
LI	Listenstaine
NO	Noruega
País candidato	
TR	Turquia

Código estatístico

: Dados não disponíveis

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE 1997)

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) é um instrumento que permite a compilação de estatísticas sobre educação a nível internacional. Integra duas variáveis de classificação cruzada: as áreas de estudo e os níveis de ensino, com as dimensões complementares da orientação (geral, profissional ou pré-profissional) e da finalidade (ingresso noutra nível de ensino ou no mercado de trabalho). A atual versão, CITE 97⁽⁹⁴⁾, distingue sete níveis de educação e ensino.

Níveis CITE 97

Consoante o nível e o tipo de ensino em causa, é necessário estabelecer um sistema de hierarquização dos critérios principais e complementares (qualificação normalmente exigida para o ingresso, requisitos mínimos de admissão, idade mínima, qualificação do pessoal, etc.).

CITE 0: Educação pré-primária ou educação pré-escolar

Este nível é definido como a primeira fase do ensino organizado. A educação pré-primária é facultada em escolas, centros ou jardins-de-infância, e destina-se a crianças com, pelo menos, 3 anos de idade.

CITE 1: Ensino primário

Nível de ensino que geralmente se inicia entre os 4 e os 7 anos de idade, obrigatório em todos os países que tem normalmente uma duração de 5 a 6 anos. Em Portugal, corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

CITE 2: Ensino secundário inferior

Este nível dá continuidade aos programas de base do ensino primário, embora a estrutura do ensino seja, normalmente, mais orientada para as disciplinas. Em geral, o final deste nível coincide com o fim da escolaridade obrigatória. Em Portugal, corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico.

CITE 3: Ensino secundário superior

Este nível de ensino inicia-se habitualmente no final da escolaridade obrigatória. A idade de admissão situa-se, normalmente, entre os 15 e os 16 anos. Em geral, são necessárias qualificações de ingresso (conclusão da escolaridade obrigatória) e outros requisitos mínimos de admissão. O ensino tem, frequentemente, uma estrutura mais orientada para as disciplinas do que no nível CITE 2. A duração normal do nível CITE 3 varia entre dois e cinco anos. Em Portugal, corresponde ao ensino secundário.

CITE 4: Ensino pós-secundário não superior

Compreende o ensino ou os cursos de formação ministrados entre o ensino secundário superior e o ensino superior. Os cursos do ensino pós-secundário visam permitir aos diplomados do nível CITE 3 aumentar e aprofundar os seus conhecimentos. Exemplos típicos são os cursos destinados a preparar os alunos para estudos de nível 5 ou para o ingresso directo no mercado de trabalho.

CITE 5: Ensino superior

O acesso a este nível requer normalmente a conclusão com aproveitamento dos níveis CITE 3 ou 4. Este nível inclui cursos de ensino superior com orientação académica (tipo A), que têm uma dimensão predominantemente teórica, e cursos com uma orientação profissional (tipo B), que são normalmente mais curtos do que os programas do tipo A e orientados para o ingresso no mercado de trabalho.

CITE 6: Ensino superior

Este nível é reservado a cursos do ensino superior conducentes a uma qualificação avançada em investigação (Ph.D. ou doutoramento).

⁽⁹⁴⁾ <http://unesco.stat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 1: O Currículo de Educação para a Cidadania: Abordagens, Tempo Letivo e Conteúdo

Figura 1.1:	Existência de uma disciplina autónoma, obrigatória, centrada em elementos da educação para a cidadania, de acordo com os currículos nacionais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	19
Figura 1.2:	Educação para a cidadania lecionada como disciplina autónoma ou integrada noutras disciplinas, por idades, de acordo com os currículos nacionais, 2010/11.	20
Figura 1.3:	A abordagem de educação para a cidadania como temática transversal ao currículo, tal como é descrita nos currículos nacionais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	22
Figura 1.4:	Tempo letivo mínimo dedicado, em média, à educação para a cidadania como disciplina autónoma durante um ano teórico, com base nas recomendações formuladas para o ensino primário e secundário geral, 2010/11.	26
Figura 1.5:	Objetivos da educação para a cidadania recomendados nos currículos nacionais (CITE 1-3), 2010/11.	30
Figura 1.6:	Temáticas de educação para a cidadania, recomendadas nos currículos nacionais (CITE 1-3), 2010/11.	31
Figura 1.7:	Competências que os alunos devem adquirir na educação para a cidadania, recomendadas no currículo nacional (CITE 1-3), 2010/11.	34
Figura 1.8:	Opiniões dos professores sobre a importância dos objetivos específicos da educação cívica e para a cidadania (em percentagens nacionais), 2008/09.	37

Capítulo 2: Participação dos Estudantes e dos Pais na Gestão das Escolas

Figura 2.1:	Regulamentos e recomendações oficiais que preveem a eleição de delegados de turma nas escolas (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	42
Figura 2.2:	Regulamentos e recomendações oficiais que preveem a criação de conselhos de estudantes nas escolas (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	43
Figura 2.3:	Regulamentos e recomendações oficiais que preveem a participação de representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	44
Figura 2.4:	Criação de conselhos/delegados de turma de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	45
Figura 2.5:	Designação dos membros dos conselhos de estudantes de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	45
Figura 2.6:	Designação dos representantes dos estudantes para os órgãos de gestão das escolas de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	46
Figura 2.7:	Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1), 2010/11.	48
Figura 2.8:	Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 2), 2010/11.	49
Figura 2.9:	Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 3), 2010/11.	50
Figura 2.10:	Percentagem de estudantes do 8.º ano que votaram para eleger delegados de turma ou conselhos de estudantes, 2008/09.	53
Figura 2.11:	Regulamentação oficial sobre a participação dos pais a nível da turma e da escola (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	54
Figura 2.12:	Meios formais de participação dos pais a nível da ESCOLA, de acordo com os regulamentos e recomendações oficiais (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	55

Figura 2.13:	Principais funções e atividades dos representantes dos pais nos órgãos de gestão das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos oficiais, 2010/11.	56
--------------	--	----

Capítulo 3: Cultura de Escola e Participação dos Estudantes na Sociedade

Figura 3.1:	Oportunidades dadas aos estudantes do oitavo ano para participarem em atividades cívicas (percentagens nacionais) segundo os diretores de escola, 2008/09.	71
-------------	--	----

Capítulo 4: Avaliação e Monitorização

Figura 4.1:	Contribuição das notas dos estudantes em educação para a cidadania (ensinada como disciplina autónoma obrigatória) para transitar para o nível de ensino seguinte (CITE 1, 2 e 3), 2010/11.	78
Figura 4.2:	Orientações centrais relativas à avaliação da participação ativa dos estudantes na escola ou na comunidade (CITE 2 e 3), 2010/11.	80
Figura 4.3:	Questões de cidadania incluídas na avaliação externa e/ou interna das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos/recomendações a nível central, 2010/11.	83
Figura 4.4:	Áreas de atividade escolar relacionadas com a educação para a cidadania incluídas na avaliação externa das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos e recomendações a nível central, 2010/11.	85
Figura 4.5:	Áreas de atividade escolar relacionadas com a educação para a cidadania incluídas na avaliação interna das escolas (CITE 1, 2 e 3), de acordo com os regulamentos e recomendações a nível central, 2010/11.	86

Anexos

2.13:	Principais funções e atividades dos representantes dos pais nos órgãos de gestão das escolas.	143
2.7:	Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas de acordo com os regulamentos oficiais, CITE 1, 2010/11.	143
2.8:	Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas de acordo com os regulamentos oficiais, CITE 2), 2010/11.	144
2.9:	Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas de acordo com os regulamentos oficiais, CITE 3, 2010/11.	144

ANEXOS

Anexo 1: Abordagens obrigatórias e opcionais de educação para a cidadania de acordo com os currículos nacionais, 2010/11 ⁽⁹⁵⁾

Bélgica – Comunidade francófona

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada ⁽⁹⁶⁾
- **Terminologia:** CITE 1 e 2: *Eveil-formation géographique et historique*, francês, línguas, educação desportiva, educação artística, ética/religião
CITE 3: História, ética/religião, geografia, ciências económicas e sociais, francês

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** atividade interdisciplinar que trata da educação para uma cidadania ativa e responsável
- **Carga horária:** pelo menos uma vez em cada um dos seis ciclos do ensino primário e secundário

Referências

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire (1997) [Em linha]

Disponível em: http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=I01

Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des écoles (2007) [Em linha]

Disponível em: http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31723_000.pdf

Socles de compétences [Competências básicas] (1997) [Em linha]

Disponível em: <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>.

Bélgica – Comunidade germanófona

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** língua alemã, língua francesa, língua estrangeira, matemática, história/geografia, ciências e tecnologia, educação artística, desporto

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** capacitar os estudantes para ajudar a moldar a sociedade

Secundário superior

- **Abordagem:** integrada nos objetivos gerais do sistema educativo, mas sem uma abordagem específica recomendada

Referências

Dekret zur festlegung von kernkompetenzen und rahmenplänen im unterrichtswesen [Decreto que estabelece as competências essenciais e as diretrizes curriculares na educação] (2008) [Em linha] Disponível em:

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127_50230doc.pdf

Rahmenpläne (Quadros de referência) (2008) [Em linha]

Disponível em: http://www.bildungsserver.be/desktopdefault.aspx/tabid-2221/4415_read-31778/

⁽⁹⁵⁾ Este quadro provém originalmente do Apêndice II: Formal curriculum provisions for EDC in Europe, *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC) – A Synthesis*, pp. 34-42. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2003. Foi atualizado e enriquecido no estudo Eurydice 2005 sobre a educação para a cidadania (Eurydice, 2005) e novamente atualizado no presente relatório.

⁽⁹⁶⁾ A lista de disciplinas é ilustrativa e não exaustiva.

Bélgica – Comunidade flamenga

Primário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** temática sobre a sociedade no âmbito de uma orientação mundial

Primário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** objetivo final transcurricular “competências sociais”

Secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** objetivos finais transcurriculares, na sua maioria no âmbito do “contexto político-judicial da sociedade”

Referências

Objetivos finais do ensino primário geral (01/09/1998) [Em linha] Disponível em:
<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldorientatie/eindtermen.htm>
<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebiedoverschrijdend/sociale-vaardigheden/eindtermen.htm>

Objetivos finais do ensino secundário geral 2010 [Em linha]
Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/context5.htm>

Bulgária

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: Pátria, homem e sociedade
CITE 2: História e civilização, Geografia e economia
CITE 3: Psicologia e lógica, História e civilização, Geografia e economia, Ética e direito, Filosofia

Secundário superior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Mundo e personalidade
- **Carga horária:** 11,6 h/ano teórico

Referências

Portaria N.º 2 de 18.05.2000 sobre o conteúdo curricular [Em linha] Disponível em: www.mon.bg

República Checa

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada nas áreas pedagógicas (depois organizadas em disciplinas a nível de escola)
- **Terminologia:** CITE 1: O Homem e o seu mundo
CITE 2: O Homem e a sociedade (subdividida em História e Educação cívica), Língua e comunicação linguística
CITE 3: O Homem e a sociedade (subdividida em Educação cívica básica e Ciências sociais, História e Geografia), Língua e comunicação linguística

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** cidadania democrática (CITE 1 e 2), pensar num contexto europeu e global, educação multicultural

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências cívicas

Referências

- Programa-quadro de educação para o ensino básico (2007) [Em linha]
Disponível em: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf
- Programa-quadro de educação para o ensino secundário geral (Grammar Schools) (2007) [Em linha]
Disponível em: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_G-anj.pdf.

Dinamarca

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** História, Estudos sociais

Secundário superior

- **Abordagem:** integrada nos objetivos gerais do sistema educativo, mas sem uma abordagem recomendada

Referências

- Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner Fælles Mål* (BEK nr 748) [Descrição dos objetivos e metas para as “disciplinas de folkeskolens do primeiro ao último ano (BEK Nr 748) (2009) [Em linha]
Disponível em: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973#K1>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen* [Regulamento sobre o ensino secundário superior (CITE 3) geral] [Em linha] Disponível em: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#K2>

Alemanha

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: Conhecimentos gerais (*Sachkundeunterricht*)
CITE 2 e 3: História, Ciências sociais, Política

Referências

- Stärkung der Demokratieerziehung - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009* [Reforço da educação democrática – Resolução da Conferência Permanente de 06/03/2009] (2009) [Em linha]
Disponível em: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

Estónia

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** Educação pessoal, social e para a saúde, A legislação relativa ao quotidiano (opcional), Estudos económicos, Estudos empresariais

Primário e secundário

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Educação cívica
- **Carga horária:** CITE 1: 4,4 h/ano teórico
CITE 2: 17,5 h/ano teórico
CITE 3: 17,5 h/ano teórico

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências em valores, competências sociais, competências de comunicação e competências empresariais

Referências

Currículo nacional para as escolas do ensino básico (2011) [Em linha] Disponível em:
<http://www.hm.ee/index.php?1511576>

Currículo nacional para as escolas do ensino secundário superior (CITE 3) (2011) [Em linha] Disponível em:
<http://www.hm.ee/index.php?1511576>

Irlanda

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada ⁽⁹⁷⁾
- **Terminologia:** Inglês, História e Geografia

Secundário inferior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Educação cívica, social e política
- **Carga horária:** CITE 2: 23h/ano teórico

Primário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** Educação social, pessoal e para a saúde

Referências

Currículo para o ensino primário (1999)

Currículo para o ensino primário – Educação social, pessoal e para a saúde – orientações para os professores (1999)

Junior cycle curriculum (1999)

“Junior certificate – Civic, Social and Political Education – Guidelines for teachers” (2005) [Em linha]

Disponível em: www.ncca.ie

⁽⁹⁷⁾ A lista de disciplinas é ilustrativa e não exaustiva.

Grécia

Primário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** Estudos do ambiente, Educação física, Economia doméstica, Educação para a saúde, Educação do consumidor, Educação para a segurança rodoviária e Educação ambiental, Língua

Primário e secundário

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** CITE 1 e 2: Educação cívica e estudos sociais
CITE 3: Instituições jurídicas e políticas
- **Carga horária:** CITE 1: 8,8 h/ano teórico
CITE 2: 15 h/ano teórico
CITE 3: 15 h/ano teórico

Referências

Currículo temático transversal para a escolaridade obrigatória (2003) [Em linha]
Disponível em: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php

Espanha

Primário e secundário

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** CITE 1 e 2: Educação para a cidadania e os direitos humanos
CITE 2: Educação ética e cívica
CITE 3: Filosofia e cidadania
- **Carga horária:** CITE 1: 8,3 h/ano teórico
CITE 2: 17,5 h/ano teórico
CITE 3: 35 h/ano teórico

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** várias disciplinas

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências sociais e cívicas

Referências

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Decreto Real n.º 1513/2006, de 7 de dezembro, que estabelece os currículos básicos mínimos para o ensino primário) (2006) [Em linha] Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Decreto Real n.º 1631/2006 de 29 de dezembro que estabelece o currículo básico mínimo para o ensino secundário obrigatório) (2006) [Em linha]
Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (Decreto Real n.º 1467/2007, de 2 de novembro, que estabelece a estrutura e o currículo básico para o Baccalauréat (2007) [Em linha] Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>

França

Primário e secundário

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Ética (CITE 1), Educação cívica (CITE 2), *Éducation civique, juridique et sociale* (CITE 3).
- **Carga horária:** CITE 1: 30 h/ano teórico
CITE 2: 28 h/ano teórico
CITE 3: 16 h/ano teórico

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** História, Geografia, Filosofia (CITE 3)

Secundário inferior

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências sociais e cívicas

Referências

Socles de compétences [Conhecimentos e competências básicos comuns] (*Décret du 11 juillet 2006*) [Em linha]
Disponível em: <http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Programme de l'école élémentaire pour les 6 et 7 ans (CP et CE1) – instruction civique et morale [Em linha] Disponível em:
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Programme de l'école élémentaire dans le cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2) – Instruction civique et morale [Em linha] Disponível em: http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

Programmes d'enseignement du collège / éducation civique Bulletin Officiel spécial n.º6 du 28 août 2008 [Em linha]
Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>

Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de seconde générale et technologique BOEN spécial n.º9 du 30 septembre 2010 [Em linha]
Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid53317/mene1019676a.html>

Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de première BOEN n.º21 du 26 mai 2011 [Em linha] Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid56295/mene1109954a.html>

Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de terminale BOEN hors série n.º5 du 30 août 2001 [Em linha] Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/hs5/som.htm>

Programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique des nouvelles séries technologiques, classe de première (STI2D, STL, STD2A) BOEN spécial n.º3 du 17 mars 2011 [Em linha]
Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid55414/mene1104163a.html>

Itália

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** programa transversal ao currículo sobre cidadania e Constituição

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** História, Geografia, Estudos sociais (CITE 1 e 2); História, Filosofia, Direito, Estudos sociais (CITE 3)

Referências

- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* [Em linha] Disponível em: http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/alfabetizzazione_motoria/2004_Moratti_DLvo_59.pdf (Anexo B)
- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola secondaria* [Em linha] Disponível em: http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/alfabetizzazione_motoria/2004_Moratti_DLvo_59.pdf (Anexo C)
- Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1.º settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università- Legge 30 ottobre 2008, n. 169* [Em linha]
Disponível em: <http://www.camera.it/parlam/leggi/081691.htm>
- Cittadinanza e costituzione: Attuazione dell'art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169 – Anno scolastico 2010-2011. Circolare ministerial n.º 86 (2010)* [Em linha] Disponível em: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/19b60061-d624-4dbd-be97-784876cb6393/cm86_10.pdf

Chipre

Secundário inferior e superior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Educação social e cívica (CITE 2) e Educação cívica (CITE 3)
- **Carga horária:** CITE 2: 4 h/ano teórico
CITE 3: 8 h/ano teórico

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo (de 2011/12)
- **Terminologia:** currículo estruturado em três pilares relativos ao conhecimento da disciplina; atitudes e comportamentos democráticos; atributos, competências e capacidades fundamentais

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** História, Grego moderno, Literatura
CITE 2 e 3: Grego antigo
CITE 3: Filosofia, Psicologia, Sociologia (opcional)

Referências

- Ministério da Educação e da Cultura, 2002-2007, reimpressão. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* (Currículos do ensino primário). Nicosia: Ministério da Educação e da Cultura.
- Analytika Programmata Gymnasiou* (Currículos do ensino secundário) (2006) [Em linha]
Disponível em: <http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Letónia

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** áreas curriculares “O Homem e a sociedade”, “Língua”, “O essencial da tecnologia e das ciências” (Ética/Cristianismo no CITE 1, Ciências Sociais e Língua Letã nos CITE 1 e 2; Língua estrangeira, História, Literatura, Geografia, Ciências naturais no CITE 2)
CITE 3 ⁽⁹⁸⁾: área de “Ciências sociais” (política e direito, história, economia, filosofia, ética, geografia, psicologia, teoria da cultura, economia doméstica)
áreas de “Ensino de línguas” e “Ciências naturais” (língua letã, língua estrangeira, biologia e ciências naturais)

⁽⁹⁸⁾ A partir de 2012/13, será proposta para os estudantes do ensino secundário superior uma nova disciplina opcional - “Educação para a defesa nacional”, que inclui objetivos relacionados com a educação para a cidadania..

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências sociais e de comunicação

Referências

Regulamentos relativos às normas nacionais e às disciplinas do ensino básico (2006) [Em linha] Disponível em: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407>

Regulamentos relativos às normas nacionais e às disciplinas do ensino secundário superior (CITE 3) (2008) [Em linha] Disponível em: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=181216>

Programas-modelo das disciplinas [Em linha] Disponível em: <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas.shtml>

Lituânia

Secundário inferior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Princípios básicos de cidadania
- **Carga horária:** CITE 2: 16 h/ano teórico

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** área da educação social e cívica

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: Educação moral (ética), Língua lituana, Educação social e ambiental
CITE 2: História, Educação moral (ética), Língua lituana, Geografia, Economia e empreendedorismo, Ciências naturais. Curso integrado de ciências sociais
CITE 3: História, Educação moral, Geografia, Língua lituana, Economia e empreendedorismo, Filosofia, Direito, Curso integrado de ciências sociais

Referências

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programas, Vilnius: Svetimo aprupinimo centras (Currículos do ensino primário e básico, Vilnius: Centro de Oferta Educativa) (2008) [Em linha] Disponível em: <http://www.pedagogika.lt/index.php?-469374926>

Vidurinio ugdymo bendrosios programas, Vilnius: Svetimo aprupinimo centras (Currículos do ensino secundário, Vilnius: Centro de Oferta Educativa) (2011) [Em linha] Disponível em: <http://www.pedagogika.lt/index.php?-469374926>

Luxemburgo

Primário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** abordagens aos relacionamentos

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: *Éducation morale et sociale, instruction morale et religieuse*
CITE 2: *Formation morale et sociale/Instruction religieuse et morale*, História, Geografia, *culture générale*
CITE 3: *Formation morale et sociale/Instruction religieuse et morale*, História, Geografia, *Connaissance du monde contemporain*

Secundário superior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Educação cívica

- **Carga horária:** CITE 3: 21,1 h/ano teórico

Referências

Plan d'études de l'enseignement fondamental (Plano de estudos do ensino básico) (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [Em linha]
Disponível em: http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf

Enseignement secondaire et secondaire technique: relevé des programmes de l'enseignement secondaire [Em linha]
Disponível em:
http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0

Hungria

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** domínio cultural "Ser humano e sociedade"

(Primário e secundário)

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências sociais e cívicas, comunicação na língua materna, aprender a aprender, espírito de iniciativa e empreendedorismo

Referências

Nemzeti Alaptanterv [Currículo Básico Nacional] (2003 – alterado pela última vez em 2008) [Em linha]
Disponível em: <http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core> (versão resumida em inglês) - http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (versão integral em húngaro)

Malta

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: Estudos sociais, desenvolvimento pessoal e social
CITE 2: Estudos sociais, desenvolvimento pessoal e social, Geografia, História, Estudos europeus (disciplina opcional)
CITE 3: Geografia, História e Estudos europeus (disciplinas opcionais)

Referências

CITE 1 e 2: *Creating The Future Together: National Minimum Curriculum*, (1999), [Em linha]
Disponível em: www.curriculum.gov.mt/docs/nmc_english.pdf

CITE 3: *Syllabi at Advanced Level for Geography, History and Sociology, and syllabus at Intermediate Level for Systems of Knowledge* (estabelecidos para 2011), [Em linha] Disponível em:
http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0010/108649/AM13.pdf
http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0005/83903/AM17.pdf
http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0009/83907/AM30.pdf
http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0007/55708/IM_32.pdf

Países Baixos

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** alguns dos principais objetivos nas áreas de aprendizagem “Orientação pessoal e mundial” e “Homem e sociedade” referem-se à educação para a cidadania

Secundário superior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Estudo da sociedade

Referências

Objetivos fundamentais do ensino primário (2006) [Em linha] Disponível em: <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Apêndice aos objetivos fundamentais do ensino secundário (2006) [Em linha]

Disponível em: <http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>

Áustria

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** princípio educativo integral: educação para a cidadania, formas de educação baseadas em projetos

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: Estudos gerais e sociais
CITE 2 e 3: Geografia e economia, Biologia e estudos ambientais, Educação religiosa, História, Estudos sociais e educação para a cidadania
- **Carga horária:** CITE 2: 15 h/ano teórico

Referências

Decreto sobre o princípio educativo integral da educação para a cidadania nas escolas [Em linha]

Disponível em: www.eduhi.at/dl/Grundsatzlerlass_-_Civics_Education_in_Schools.pdf

Lehrpläne zur Politischen Bildung an Österreichs Schulen (Currículos de educação para a cidadania) [Em linha]

Disponível em: www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/lehrplaene

Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (Decreto sobre normas educativas) [Em linha]

Disponível em: www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf

Lehrplan der Volksschule (Currículo do ensinoprimário) (2008) [Em linha]

Disponível em: www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf

Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen – Unterstufe (Currículo do ensino secundário inferior (2000, atualizado em 2008) [Em linha] Disponível em: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml

Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen – Oberstufe (Currículo do ensino secundário superior (9.º ao 12.º anos): (2000; atualizado em 2004). [Em linha]

Disponível em: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

Polónia

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: Língua polaca, História e sociedade, Ética/religião
CITE 2: Língua polaca, História, Filosofia, Ética/religião
CITE 3: Língua polaca, História, Introdução ao empreendedorismo, Filosofia (via de ensino), Ética/religião

Secundário

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** CITE 2 e 3: Conhecimento da sociedade
- **Carga horária:** CITE 2: 16,3h/ano teórico
CITE 3: 18,6h/ano teórico

Secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências essenciais incluídas nas tarefas escolares: competências sociais e cívicas, competências de comunicação, aptidão para cooperar numa equipa, empreendedorismo, capacidade de iniciativa, respeito pelos outros, prevenção da discriminação, valores morais, criatividade

Referências

Regulamento do Ministro da Educação Nacional e do Desporto, de 26 de fevereiro de 2002, sobre o currículo básico para a educação pré-primária e o ensino geral em determinados tipos de escolas (Jornal Oficial. 2002. N.º 51, poz. 458)

Regulamento do Ministro da Educação Nacional, de 23 de dezembro de 2008, sobre o currículo básico para a educação pré-primária e o ensino geral em determinados tipos de escolas (2009) [Em linha] Disponível em: www.bip.men.gov.pl

Portugal ⁽⁹⁹⁾

Primário e secundário inferior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Formação cívica (integrada nas áreas curriculares não disciplinares que englobam a educação cívica, a área de projeto e o estudo acompanhado)
- **Carga horária:** CITE 1: 16,3 h/ano teórico
CITE 2: 37,5h/ano teórico

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** temática transversal “Educação para a cidadania”

Referências

Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais (2011) [Em linha] Disponível em: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

Currículo Nacional do Ensino Secundário [Em linha] Disponível em:
http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/data/ensinosecundario/Legislacao/lei_49_2005.pdf
http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/data/ensinosecundario/Legislacao/lei_115_97.pdf
http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/data/ensinosecundario/Legislacao/lei_49_2005.pdf
http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/data/ensinosecundario/Legislacao/lei_85_2009.pdf
Decreto sobre “Educação para a cidadania” (2011)

⁽⁹⁹⁾ A partir do ano letivo de 2011/12, é ministrada uma disciplina autónoma obrigatória denominada “Formação cívica” no primeiro ano do ensino secundário geral.

Roménia

Primário e secundário

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** CITE 1: Educação cívica + disciplina opcional: Educação europeia
CITE 2: Cultura cívica + disciplina opcional: Educação Intercultural
CITE 3: Estudos sociais + disciplinas opcionais: Educação para a cidadania, Competências de comunicação social, Direitos humanos, Educação intercultural, Educação para a democracia, Instituições da UE, Direito internacional humanitário
- **Carga horária:** CITE 1: 15 h/ano teórico
CITE 2: 10 h/ano teórico

Secundário superior

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** Sociologia, Filosofia, História.

Referências

Currículo de Sociologia, aprovado pelo Despacho 3252/16.02.2006 do Ministro da Educação e da Investigação.

Currículo de Filosofia, aprovado pelo Despacho 5959/22.12.2006 do Ministro da Educação e da Investigação.

Currículo de Estudos sociais, aprovado pelo Despacho 5959/22.12.2006 do Ministro da Educação e da Investigação.

Currículo de Educação para a cidadania, (3.º ano: 2004; 4.º ano: 2005; 7.º-8.º anos: 2009) [Em linha]

Disponível em: <http://www.ise.ro/Departamente/Curriculum/Programescolare.aspx>>

Currículos das disciplinas de Ciências sociais e humanas no secundário, [Em linha]

Disponível em: <http://www.ise.ro/Departamente/Curriculum/Programescolare.aspx>> Invățământ Liceal>Aria

curriculară: Om și societate>Cultura cívica_clasele a VII-a - a VIII-a.pdf

Eslovénia

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** Língua eslovena, Língua estrangeira, Educação ambiental, Ciências sociais, História, Geografia (CITE 1)
Língua eslovena, Geografia, História, Língua estrangeira e disciplinas opcionais (CITE 2)
Língua eslovena, Língua estrangeira, Sociologia, Geografia, História (CITE 3)

Secundário inferior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Educação para a cidadania e ética ⁽¹⁰⁰⁾ e disciplina opcional de Cultura de cidadania
- **Carga horária:** CITE 2: 17,5 h /ano teórico

Secundário superior

- **Abordagem:** transversal ao currículo (conteúdo opcional obrigatório)
- **Terminologia:** Cultura para a cidadania
- **Carga horária:** 15 aulas por ano letivo num ano do *gimnazija*, determinado pelo calendário escolar.

⁽¹⁰⁰⁾ A partir de 2011/12, uma disciplina autónoma atualizada, denominada "Cidadania, educação patriótica e ética", substitui a de "Educação para a cidadania e ética".

Referências

- Currículos do ensino básico (2010), [Em linha] Disponível em:
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_splosni.pdf
- Currículos do ensino secundário superior geral *gimnazija* (2010) [Em linha]
 Disponível em: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/gimnazija/ucni_nacti.htm
- Currículos de Cidadania e educação patriótica e ética (2011) [Em linha]
 Disponível em:
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf
- Currículos de cidadania e ética (1999) [Em linha] Disponível em:
http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Drzavljska_vz_oja_in_etika_obvezni.pdf
- Cultura de cidadania (*Drzavljska kultura*) (2011) [Em linha] Disponível em:
 CITE 2:
http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Drzavljska_kultura_izbirni.pdf
 CITE 3: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vsebine.htm#2.1

Eslováquia

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** CITE 1: Pátria
CITE 1 a 3: Ética (em alternância com Educação religiosa)

Secundário

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Ciência da cidadania
- **Carga horária:** CITE 2: 24,8 h/ano teórico
CITE 3: 6,2 h/ano teórico

Referências

- Občianska náuka* (Programa educativo oficial de Ciência da cidadania) [Em linha] Disponível em:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/obcianska_nauka_isced2.pdf
- Nível CITE 3: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/obcianska_nauka_isced3a.pdf
- Človek a hodnoty* (Programa educativo oficial de Ética) [Em linha] Disponível em:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf

Finlândia

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** Ciências ambientais e naturais (CITE 1), História, Biologia, Geografia: CITE 1-2

Secundário inferior e superior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Estudos sociais

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** Cidadania participativa e empreendedorismo

Referências

- Currículo nacional de base para o ensino básico 2004 (2004) [Em linha]
Disponível em: http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education
- Currículo nacional de base para o ensino secundário superior 2003 (2003) [Em linha] Disponível em:
http://www.oph.fi/english/publications/2003/National_Core_Curriculum_for_Upper_Secondary_Schools_2003
-

Suécia

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** Ciências sociais, História, Sueco

Referências

- Currículo do sistema de ensino obrigatório, Lpo94 (SKOLFS 1994:1) [Em linha]
Disponível em: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=258>
- Currículo do sistema de ensino não obrigatório, Lpf94 (SKOLFS 1994:2) [Em linha]
Disponível em: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=259>
-

Reino Unido – Inglaterra

Primário

- **Abordagem:** oferta não obrigatória. Disciplina autónoma ou integrada, ao critério das escolas
- **Terminologia:** programa não obrigatório de estudo da “Cidadania”

Secundário inferior e superior obrigatório

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Cidadania

Secundário superior pós-obrigatório

- **Abordagem:** oferta não obrigatória. Disciplina autónoma ou integrada, ao critério das escolas
- **Terminologia:** programa não obrigatório de apoio à cidadania para alunos com mais de 16 anos

Referências

- The National Curriculum for England Key stages 1 and 2 (1999 – Key stage 1, alterado em 2007) [Em linha]
Disponível em: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>
- Citizenship - The National Curriculum for England (Key stages 3 and 4) [Em linha]
Disponível em: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/QCA/99/470>
- Play your part: post-16 citizenship guidance QCDA 2004 (2004) [Em linha]
Disponível em: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/QCA/04/1313>
-

Reino Unido – País de Gales

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo e integrada
- **Terminologia:** parte do quadro de educação pessoal e social (PSE)

Referências

- Personal and social education framework for 7 to 19-year-olds in Wales (2008) [Em linha]
Disponível em: www.wales.gov.uk/personalsocialeducation
- The non-statutory programme of study for citizenship at Key Stages 1 and 2 [Em linha]
Disponível em: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00198824/citizenship>

Reino Unido – Irlanda do Norte

Primário

- **Abordagem:** transversal ao currículo e integrada
- **Terminologia:** desenvolvimento pessoal e compreensão mútua (área de aprendizagem)

Secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** variante “Cidadania local e global”, na área de “Aprendizagem para a vida e o trabalho”

Referências

The Northern Ireland Curriculum: Primary (2007) [Em linha] Disponível em:
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primario.pdf
http://www.nicurriculum.org.uk/key_stages_1_and_2/skills_and_capabilities/cross-curricular_skills/
The Statutory Curriculum at Key Stage 3: Rationale and Detail (2007) [Em linha]
Disponível em: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf
Revised Curriculum. Local and Global Citizenship: Guidance for Key Stage 4 [Em linha]
Disponível em: http://www.nicurriculum.org.uk/key_stage_4/areas_of_learning/learning_for_life_and_work/

Reino Unido – Escócia

Primário e secundário

- **Abordagem:** áreas transversais ao currículo
- **Terminologia:** educação para a cidadania

Secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** várias disciplinas com referências à educação para a cidadania, muito em particular as de estudos sociais (Estudos modernos; História; Geografia).

Referências

Curriculum for Excellence (2004 – atualizado em 2007) [Em linha] Disponível em:
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>
Curriculum for Excellence: Building the Curriculum 3: A Framework for Learning and Teaching (2008) [Em linha]
Disponível em: http://www.ltscotland.org.uk/Images/building_the_curriculum_3_jms3_tcm4-489454.pdf

Listenstaine

Dados não disponíveis.

Islândia ⁽¹⁰¹⁾

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** competências para a vida, estudos sociais (nível secundário superior)

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo (começa a ser aplicada a partir de 2011/12)
- **Terminologia:** novo currículo baseado em seis pilares fundamentais (literacia em sentido lato, educação para a sustentabilidade, saúde e bem-estar, educação para a democracia e os direitos humanos, igualdade e trabalho criativo), que deverão estar presentes em todas as disciplinas e orientar as práticas escolares; e, ainda, em nove competências essenciais, incluindo a relativa ao exercício da democracia e ao respeito pelos direitos humanos.

Referências

Diretrizes do currículo nacional para as escolas do ensino obrigatório (2011) [Em linha]

Disponível em: <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3953>

Diretrizes do currículo nacional para as escolas do ensino secundário superior (2011) [Em linha]

Disponível em: <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3954>

Diretrizes do currículo nacional para as escolas do ensino obrigatório. Competências de vida (2007) [Em linha]

Disponível em: <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3953>

Noruega

Primário e secundário

- **Abordagem:** integrada
- **Terminologia:** Estudos sociais (CITE 1-2: História, Geografia, Sociologia; CITE 3: Indivíduo e sociedade, Vida profissional e empresarial, Política e democracia, Cultura e assuntos internacionais)
CITE 1-2: Religião, Filosofia de vida e ética
CITE 3: História, religião e ética

Secundário

- **Abordagem:** disciplinas autónomas
- **Terminologia:** CITE 2: Trabalho no âmbito do conselho de estudantes
CITE 3: disciplinas opcionais: Política e direitos humanos, Direito, História e Filosofia
- **Carga horária:** CITE 2: 22,3 h/ano teórico (Trabalho no âmbito do conselho de estudantes)

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** competências sociais e culturais

Referências

The core curriculum (1993) [Em linha]

Disponível em: <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Core-Curriculum-in-five-languages/>

The quality framework (2006) [Em linha] Disponível em:

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/5/prinsipper_lk06_Eng.pdf

Subject Curricula (2006) [Em linha] Disponível em: <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/>

⁽¹⁰¹⁾ A partir de 2011/12, entrarão em vigor os novos currículos nacionais para a educação pré-primária e para o ensino obrigatório e secundário superior, que introduzem uma abordagem transcurricular de educação para a cidadania. Estes baseiam-se em seis pilares fundamentais (literacia em sentido lato, educação para a sustentabilidade, saúde e bem-estar, educação para a democracia e os direitos humanos, igualdade e trabalho criativo), que devem estar presentes em todas as disciplinas e orientar as práticas escolares.

Croácia

Primário e secundário

- **Abordagem:** transversal ao currículo
- **Terminologia:** Educação para os direitos humanos e a cidadania democrática

Secundário superior

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Política e economia
- **Carga horária:** CITE 3: 12,6 h/ano teórico

Referências

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj I obrazovanje te opće obvezno I srednjoškolsko obrazovanje (Currículo-quadro nacional para a educação pré-primária, ensino primário, o e secundário geral) (2011) [Em linha]
Disponível em: <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=18247>

Nastavni plan I program za osnovnu školu [Currículo do ensino básico] (2006) [Em linha]
Disponível em: <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=14192>

Nastavni program za gimnazije – Politika i gospodarstvo [Currículo do ensino secundário geral – Política e economia] (1994) [Em linha] Disponível em: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/pig.pdf

Turquia

Secundário inferior ⁽¹⁰²⁾

- **Abordagem:** disciplina autónoma
- **Terminologia:** Cidadania e democracia
- **Carga horária:** CITE 2: 16 h/ano teórico

Primário e secundário superior

- **Abordagem:** integrada nos objetivos gerais do sistema educativo, mas sem uma abordagem recomendada

Referências

<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=46>

⁽¹⁰²⁾ Apesar de, formalmente, não existir um nível CITE 2 no sistema educativo turco, para efeitos de comparação com outros países, considera-se que o 1.º ao 5.º anos equivalem ao CITE 1 e o 6.º, 7.º e 8.º anos ao CITE 2.

Anexo 2: Iniciativas nacionais recentes e em curso para incentivar a participação dos estudantes em atividades que promovam a educação para a cidadania na comunidade local e na sociedade, comunicadas pelas unidades nacionais Eurydice, 2011/12

Incluem-se as estruturas políticas para jovens a nível local, regional e nacional.

Acesso às ligações a seguir indicadas em 04.04.2012

Bélgica – Comunidade francófona

- Escolas de Natureza e Cidadania Ecológica (*Écoles Nature et Eco-Citoyennes*)

Duração da iniciativa: 2011-2012

Este projeto visa melhorar os comportamentos dos alunos em matéria de desenvolvimento sustentável e mostrar que as crianças podem ajudar a proteger o ambiente na escola e em casa, no seu meio familiar.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Direção de Sensibilização Ambiental / Departamento de Desenvolvimento / Direção-Geral Operacional da Agricultura, dos Recursos Naturais e do Ambiente (*Direction de la Sensibilisation à l'environnement/ Département du développement/ Direction générale opérationnelle de l'Agriculture, des Ressources naturelles et de l'Environnement*)

<http://www.ecole-nature-ecocitoyenne.be>

Bulgária

- Prémios municipais (“Награди на общините”)

Duração do programa: em curso

Anualmente, os municípios atribuem prémios às escolas que tenham realizado as iniciativas mais relevantes em matéria de participação ativa na vida pública da comunidade.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Departamento de Educação para os Municípios e Associação Nacional dos Municípios

República Checa

- Escola comunitária (*Komunitní školy*)

Duração da iniciativa: 2009-2011

Este projeto, lançado na região de Usti, tem como objetivo último a criação de escolas comunitárias, ou seja, centros de aprendizagem ao longo da vida abertos a todos os membros da comunidade local. Neste projeto, os alunos dos 6 aos 19 anos participam ativamente nas atividades da comunidade, no âmbito de parcerias entre as escolas e as partes interessadas a nível local, designadamente organizações sem fins lucrativos e autarquias locais.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Centro de trabalho comunitário Usti nad Labem

<http://www.komunitniskoly.cz/>

- Vamos falar disso! (*Kecejme do toho!*)

Duração da iniciativa: Desde 2010 – em curso

Esta iniciativa a nível nacional pretende oferecer aos jovens de idades compreendidas entre os 15 e os 26 anos oportunidades de debater as suas opiniões e atitudes em áreas com que não estão satisfeitos, a nível local, nacional e, também, europeu. As principais iniciativas consistem na realização de votações em sondagens de opinião, em debates e fóruns na Internet e debates com políticos, bem como na formulação ou sugestão de soluções para determinados problemas, que desejem apresentar aos políticos.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Conselho Checo de Crianças e Jovens (*Česká rada dětí a mládeže*)

www.kecejmedotoho.cz

- Parlamento de Crianças e Jovens (*Národní parlament dětí a mládeže*)

Duração da iniciativa: Desde 1997 – em curso

O Parlamento Nacional de Crianças e Jovens foi criado em 1997. É composto por alunos do ensino básico e secundário de idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos, provenientes de cerca de dois terços do país. Os seus membros reúnem regularmente a nível nacional para identificar e debater questões relativas às crianças e aos jovens, bem como para defender as suas opiniões em áreas que lhes interessam, nomeadamente quando está em curso a adoção de novas leis.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Parlamento de Crianças e Jovens (*Národní parlament dětí a mládeže*)

www.participace.cz/npdm

Dinamarca

- Democracia Porque (*Demokrati Fordi*)

Duração da iniciativa: 2010-2011

Demokrati Fordi foi um projeto escolar de âmbito nacional, levado a cabo na primavera de 2011, para os alunos do ensino primário e secundário (CITE 1, 2 e 3), com o objetivo de os fazer refletir sobre o papel dos cidadãos num país democrático. Este projeto foi realizado recorrendo a materiais didáticos específicos e trabalhos de grupo e incluía um concurso nacional em que os alunos tinham de iniciar uma atividade criativa, relativa à democracia, que fosse importante quer para eles, na sua vida quotidiana ou como cidadãos de uma sociedade democrática, quer para a comunidade local.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Antigo Ministério dinamarquês dos Assuntos relativos aos Refugiados, à Imigração e à Integração (atual Ministério dos Assuntos Sociais e da Integração)

<http://www.demokratifordi.dk/>

Estónia

- Sociedade Cívica e Educação para a cidadania (*Kodanikuühiskond ja kodanikuharidus*)

Duração da iniciativa: 2010-2011

Este projeto de âmbito nacional visava apoiar a aplicação do Plano Nacional para o Desenvolvimento de uma Sociedade Cívica. O objetivo principal consistia em reforçar a confiança dos estudantes do ensino secundário superior e universitário no seu país, Estado e governo. Entre novembro de 2010 e maio de 2011, realizaram-se vários seminários a fim de encontrar as melhores soluções para desenvolver a educação cívica e reforçar a sociedade civil, bem como para envolver os jovens que estudam em estabelecimentos do ensino secundário e superior.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Instituto Jaan Tõnisson

<http://www.jti.ee>

Irlanda

- Gaisce – Prémio do Presidente

Duração da iniciativa: em curso

Todos os anos são concedidos prémios aos estudantes dos 16 aos 25 anos que tenham patenteado realizações pessoais e realizado projetos de valor pessoal, comunitário e social. Esta iniciativa pretende promover a responsabilidade social e cívica entre os estudantes que concluíram a educação cívica obrigatória, isto é, no fim do ensino secundário inferior.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Gaisce

<http://www.gaisce.ie>

- Young social innovators – Jovens inovadores sociais

Duração da iniciativa: em curso

Concurso e exposição de âmbito nacional, realizados anualmente para premiar e apresentar projetos da comunidade local, no domínio da responsabilidade social e cívica, empreendidos por estudantes com 16 anos ou mais.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Young Social Innovators - Jovens inovadores sociais

<http://www.youngsocialinnovators.ie>

Espanha

- Modelo do Parlamento Europeu (*Modelo de Parlamento Europeo*)

Duração da iniciativa: Desde 1994 – em curso

O principal objetivo desta iniciativa a nível nacional é promover a consciência da cidadania europeia e do diálogo parlamentar entre os jovens. Concede-se, assim, aos alunos de 16 e 17 anos a oportunidade de desempenharem o papel de deputado do Parlamento Europeu durante alguns dias, mediante a recriação de sessões parlamentares pelos próprios, inicialmente na escola e, depois, através de um processo de seleção, sucessivamente a nível regional, nacional e europeu.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Fundação São Patrício (*Fundación San Patricio*)

<http://www.modeloparlamentoeuropeo.com>

- Iniciativa para a recuperação e utilização educativa de aldeias abandonadas (*Programa de recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados*)

Duração da iniciativa: Desde 1985 – em curso

Esta iniciativa de âmbito nacional procura aproximar os estudantes, desde o ensino secundário inferior até ao ensino superior, da vida rural, oferecendo-lhes a possibilidade de compreenderem a necessidade de uma mudança de atitudes para garantir o equilíbrio futuro entre os seres humanos e o ambiente. As atividades dos estudantes giram em torno de quatro áreas temáticas: recuperação e manutenção das aldeias; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; educação para a saúde e sociabilidade.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Ministério da Educação

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/becas-ayudas-subvenciones/extraescolares/becas-pueblos-abandonados-verano.html>

- Prémio nacional de Educação para o Desenvolvimento Vicente Ferrer (*Premio nacional de Educación para el Desarrollo – Vicente Ferrer*)

Duração da iniciativa: Desde 2009 – em curso

Este prémio destina-se às escolas que desenvolvam atividades, experiências educativas, projetos educativos ou propostas para sensibilizar, educar, desenvolver o espírito crítico e encorajar a participação ativa dos estudantes, tendo em vista uma cidadania global, compassiva e empenhada na erradicação da pobreza e das suas causas, bem como um desenvolvimento humano sustentável.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (*Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*)

Ministério da Educação (*Ministerio de Educación*)

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/becas-ayudas-subvenciones/premios/premios-centros-educativos/premio-educacion-desarrollo.html>

França

- Abordagem intergeracional na escola para reforçar as aprendizagens (*L'approche intergénérationnelle à l'école pour renforcer les apprentissages*)

Duração da iniciativa: Desde 1999 – em curso

No âmbito desta iniciativa, os alunos do ensino primário realizam atividades em colaboração com idosos de lares de terceira idade. O objetivo é não só ajudar os alunos a melhorar as suas competências de aprendizagem, mas também ensinar-lhes quer noções de respeito, responsabilidade cívica e moral e tolerância, quer a descobrir parte da sua identidade histórica e social. Aos idosos, por sua vez, concede-se o direito de se expressar e de desempenhar plenamente o seu papel de cidadãos.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Circunscrição do ensino primário das escolas envolvidas (*Circonscription de l'enseignement primaire des écoles concernées*)

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p6_201458/l-approche-inter-generationnelle-a-l-ecole-pour-renforcer-les-apprentissages-le-dispositif-de-la-circ-20c?portal=j_55&printView=true

- Parlamento das crianças (*Parlement des enfants*)

Duração da iniciativa: Desde 1994 – em curso

Anualmente, 577 representantes dos alunos do último ano do ensino primário reúnem-se na Assembleia Nacional, devendo escolher, nessa reunião, a melhor proposta de entre as enviadas pelas turmas participantes de todo o país.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Presidente da Assembleia Nacional (*Président de l'Assemblée Nationale*)

<http://www.education.gouv.fr/cid52974/mene1000756n.html>

- Conselho Municipal das Crianças (*Conseil municipal des enfants*)

Duração da iniciativa: Em curso (o primeiro foi criado em 1979, em Schiltigheim)

Neste conselho, os alunos são consultados e pronunciam-se sobre as políticas municipais, além de lançarem projetos do seu interesse. Cerca de metade dos municípios (quase 1600) criaram um Conselho Municipal das Crianças.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Conselho Municipal (*Conseil municipal*)

[Consultar a página Web do município francês em causa](#)

- Conselho Departamental dos Estudantes (*Conseil départemental des collégiens*)

Duração da iniciativa: em curso (o primeiro Conselho Departamental dos Estudantes foi criado em 1990, no Departamento do Nord).

Os membros deste conselho são representantes dos estudantes do 2.º e 3.º anos (5ème et 4ème) de todas as escolas do ensino secundário inferior do departamento (*collège*). Eleitos pelas respetivas escolas, os estudantes permanecem durante dois anos no Conselho, trabalhando em projetos comunitários sobre temas como a solidariedade, a luta contra as desigualdades, a cooperação internacional e o desenvolvimento sustentável. No seu âmbito, podem refletir sobre a representação democrática e o papel dos representantes eleitos, bem como elaborar cartas de cidadania em vários domínios, como o desporto, a vida da comunidade, etc.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Conselho Geral do Departamento (*Conseil Général de Département*)

[Consultar a página Web do Conseil Général de Département em causa](#)

- Conselho Regional dos Jovens (*Conseil régional des jeunes*)

Duração da iniciativa: em curso (o primeiro Conselho Regional dos Jovens foi criado em 1998 pela região de Provence-Alpes-Côte d'Azur)

Este conselho é composto por representantes dos alunos do ensino secundário superior que tenham manifestado, junto do diretor do seu estabelecimento de ensino, o desejo de serem conselheiros regionais dos jovens. O mandato tem a duração de dois anos e a paridade entre os géneros é obrigatória. Os alunos familiarizam-se com as questões de cidadania na sua região, as eleições e o dever de votar, divulgando estas informações nas escolas do ensino secundário superior (*lycées*) da região a que pertencem. Desenvolvem, ainda, um plano de ação contra a discriminação e lançam projetos humanitários a nível regional e no estrangeiro.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Conselho Regional (*Conseil Régional*)

[Consultar a página Web do Conseil Régional em causa](#)

Itália

- Cidadania e Constituição (*Cittadinanza e Costituzione*)

Duração da iniciativa: Desde 2008 – em curso

Todas as escolas são obrigadas a organizar projetos de educação para a cidadania destinados a alunos de todos os níveis de ensino. As atividades levadas a cabo no âmbito desses projetos visam estimular e consolidar nas crianças e jovens os valores do respeito por todas as pessoas, sem discriminação, o sentido cívico, as responsabilidades individuais e coletivas, os valores da liberdade, da justiça, do bem-estar comum e do respeito pelo ambiente, em que assenta a Constituição italiana.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Ministério da Educação, Universidade e Investigação (*Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*, Miur), Gabinetes de Educação Regionais (*Uffici scolastici regionali*, USR), Instituto Nacional para a Avaliação do Sistema Educativo (*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione*, INVALSI) e Instituto Nacional de Documentação para a Inovação e a Investigação (*Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca*, INDIRE)

www.indire.it/cittadinanzaecostituzione

Letónia

- Oportunidades de Participação Cívica na Sociedade Multicultural: do conhecimento à ação (*Pilsoniskās līdzdalības iespējas daudz kultūru sabiedrībā: no zināšanām līdz darbībai*)

Duração da iniciativa: 2007/08

O objetivo desta iniciativa consistia em incentivar a participação cívica na vida da comunidade e a cooperação mútua entre pessoas de diversos grupos étnicos e socioeconómicos. Procedeu-se à criação e ao desenvolvimento de três centros de apoio regional à cooperação cívica e à parceria nas regiões de Vidzeme, Latgale e Riga, e regiões vizinhas. O grupo-alvo era constituído por 18 professores e, no mínimo, 360 estudantes de 10 escolas com diferentes línguas de instrução, de idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. O principal resultado deste projeto foi a preparação de alunos como formadores em aprendizagem cooperativa para trabalhar futuramente no domínio da educação multicultural e cívica em diversas regiões da Letónia.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Centro de Desenvolvimento da Educação Associativa (*Izglītības attīstības centrs*)

<http://www.iac.edu.lv/istenotie-projekti/pilsoniskas-lidzdalibas-iespejas-daudzkulturu-sabiedriba/resumo-in-english>

Lituânia

- Parlamento dos Alunos Lituanos (*Lietuvos moksleivių parlamentas*)

Duração da iniciativa: 2005 - 2011

De dois em dois anos, os alunos lituanos têm a possibilidade de participar na eleição de deputados para o Parlamento dos Alunos Lituanos, uma instituição representativa que defende os interesses das crianças e jovens e desempenha um papel consultivo no processo de tomada de decisões sobre as políticas relativas às crianças e aos jovens. É constituído por 95 estudantes, dos 14 aos 19 anos de idade, que representam as diversas regiões da Lituânia.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Centro de Iniciativa Cívica (*Pilietiniu iniciatyvu centras*)

<http://www.pic.lt/index.php?pid=page&cid=8&tid=40>

- Reforço da autonomia dos alunos (*Mokinių savivaldos stiprinimas savivaldybėse*)

Duração da iniciativa: 2010-2012

Este projeto de âmbito nacional visa desenvolver as capacidades de participação dos alunos e reforçar a cooperação entre as escolas, a comunidade local e a sociedade. Neste projeto, estão envolvidos 2100 alunos de cem escolas do ensino secundário inferior e superior.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Fundação de Apoio ao Intercâmbio Educativo (*Švietimo mainų paramos fondas*)

<http://www.smpf.lt>

Hungria

- Parlamento Nacional de Alunos (*Országos Diákparlament*)

Duração da iniciativa: desde 1996 – em curso

O Parlamento Nacional de Alunos reúne, de três em três anos, representantes dos alunos de estabelecimentos do ensino primário e secundário. Nessa reunião, os “deputados” debatem questões anteriormente levantadas no parlamento de alunos local e adotam recomendações para assegurar a representação e a observação mais eficientes dos seus direitos.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Ministério dos Recursos Nacionais, Secretaria de Estado da Educação

- Iniciativa de solidariedade social (*Társ initiative*)

Duração da iniciativa: 2010-2011

Trata-se de uma iniciativa extraescolar de âmbito nacional, na qual os alunos do ensino secundário (9.º ao 12.º anos) participam, individualmente ou em grupo, no serviço comunitário durante 30 horas por ano. Os professores supervisionam as atividades e realizam-nas em parceria com ONG, fundações, associações de solidariedade, etc.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Ministério dos Recursos Nacionais, Secretaria de Estado da Educação

- Conselho Nacional para os Direitos dos Estudantes (*Országos Diákjogi Tanács*)

Duração da iniciativa: 1996 – em curso

Este conselho colabora na preparação das decisões do ministro responsável pela educação relacionada com os direitos dos alunos, expressando a sua opinião, apresentando propostas e pareceres sobre as questões que afetem esses direitos. É composto por nove membros: três nomeados pelo ministro responsável pela educação (adultos), três pelas organizações nacionais representativas dos alunos dos seis aos catorze anos de idade e três pelas organizações nacionais representativas dos estudantes dos quinze aos dezoito anos de idade.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Ministério dos Recursos Nacionais, Secretaria de Estado da Educação

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/társadalmi-kapcsolatok/országos-diákjogi-tanacs>

Áustria

- Fábrica de Democracia (*Demokratiewerkstatt*)

Duração da iniciativa: 2007 – em curso

A iniciativa consiste num conjunto de 6 *workshops* que tratam de diversos aspetos da democracia, como os meios de comunicação social, a política ou a participação cívica, estando aberta a turmas do 3.º ao 9.º anos ou a jovens dos 8 aos 14 anos. 37000 estudantes já participaram no *workshop*, desde o início até Julho de 2011.

Organismo de coordenação/Sítio Web

Parlamento Austríaco (*Österreichisches Parlament*)

www.demokratiewerkstatt.at/18.html

- Ökolog

Duração da iniciativa: 2007 – em curso

No âmbito do programa ÖKOLOG, as escolas procuram abordar o desenvolvimento sustentável como parte integrante da vida quotidiana da escola, considerando-se essenciais os seguintes aspetos: a participação, um ambiente saudável e socialmente positivo na escola, a redução da poluição do ambiente, a cooperação com a comunidade local, a integração do desenvolvimento sustentável no perfil da escola e o lema “Não aprendemos para a Vida, mas sim através dela”.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Ministério da Educação

<http://www.umweltbildung.at/cms/c/oekolog.htm>

- Fundo do Projeto Escolar para Aprender e Viver em Democracia (*Schulprojektfonds zur Politischen Bildung – Demokratie Lernen und Leben*)

Duração da iniciativa: 2007-2008

No âmbito da “Iniciativa para a Democracia”, o “Fundo do Projeto Escolar para Aprender e Viver em Democracia” apoiou, durante um ano, 47 projetos inovadores no domínio da Educação para a cidadania em escolas de todos os tipos e anos de ensino. Os projetos foram frequentemente realizados em colaboração com parceiros externos, designadamente ONG, museus, artistas e jornalistas.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Zentrum polis – Centro Austríaco de Educação para a Cidadania em nome do Ministério da Educação, das Artes e da Cultura

www.politik-lernen.at

- Word up! (Pronuncia-te!)

Duração da iniciativa: 2008

O objetivo deste projeto consiste em incentivar os estudantes do 8.º ano a exprimir as suas preocupações e exigências relativamente à comunidade a que pertencem aos respetivos conselhos de bairro de Viena e a participarem na execução de projetos de interesse para os jovens a nível de cada bairro. No projeto participaram, até agora, sete bairros, que já criaram Parlamentos de Jovens com base numa cooperação permanente entre as escolas e os bairros.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Verein Wiener Jugendzentren (*Associação de Centros de Jovens de Viena*)

http://typo.jugendzentren.at/viz/fileadmin/pdf_downloads/daten_f_young/Leitlinien_word_up.pdf

<http://wordup23.at>

- **Parlamento dos Jovens (*Jugendparlament*)**

Duração da iniciativa: desde 2008 – em curso

Na Áustria, os estudantes do 9.º ano do estado federal da Áustria que preside ao conselho federal são convidados pelo Parlamento austríaco a participar num Parlamento dos Jovens (bienal), envolvendo-se no processo legislativo, debatendo com os representantes políticos e aprendendo sobre as instituições e os procedimentos parlamentares.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Parlamento Austríaco

www.reininsparlament.at

Polónia

- **Conselho Local de Jovens da Cidade de Varsóvia (*Lokalna Rada Młodzieżowa Miasta Stołecznego Warszawy*)**

Duração da iniciativa: desde 2001 – em curso

Os conselhos locais de jovens são constituídos por representantes dos conselhos de estudantes das escolas. Um exemplo é o Conselho Local de Jovens da Cidade de Varsóvia, que foi criado em 2009 com o objetivo principal de promover a sociedade civil entre os jovens e integrá-los melhor na cidade, tendo em conta as suas necessidades e as expectativas depositadas no governo local. Na prática, tem como tarefas prioritárias formular resoluções e declarações sobre os aspetos da administração autárquica de Varsóvia que afetam os jovens; iniciar e promover atividades sociais, educativas, culturais, desportivas, recreativas, ecológicas e de beneficência; e colaborar com os serviços autárquicos na organização de eventos nestes domínios.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Município de Varsóvia

<http://edukacja.warszawa.pl/index.php?wiad=2400>

- **Conselho Polaco de Organizações de Juventude (*Polska Rada Organizacji Młodzieżowych* – PROM)**

Duração da iniciativa: desde 2010 – em curso

O Conselho Polaco de Organizações de Juventude é constituído por representantes dos 15 aos 30 anos de idade, oriundos de várias organizações e organismos de juventude aos níveis nacional, regional, distrital e local. Tem por objetivos realizar consultas e propor novas leis respeitantes aos jovens, incluindo no domínio da educação, bem como gerir incubadoras de iniciativas juvenis, desenvolver iniciativas nacionais, promover e difundir iniciativas dos jovens e representar a juventude polaca nas instituições europeias.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Conselho Polaco de Organizações de Juventude

<http://www.prom.info.pl>

- **Jovem Cidadão (*Młody Obywatel*)**

Duração da iniciativa:

Esta é uma das iniciativas lançadas pelo Centro Polaco de Educação Cívica criado em 1994. Apoia os alunos das escolas do ensino secundário inferior e superior na sua investigação sobre a forma como as pessoas da sua cidade natal cooperam entre si, confiam umas nas outras e comunicam e, igualmente, sobre aspetos importantes para a identidade local. Com base nas informações recolhidas, os estudantes organizam atividades destinadas a aumentar a confiança, a cooperação e o sentimento de identidade local, bem como a melhorar a comunicação entre os habitantes da cidade. Estas atividades dividem-se em três secções: criação da rede de informação local, reforço da identidade local e atividades voluntárias.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Centrum Edukacji Obywatelskiej (Centro de Educação Cívica)

www.ceo.org.pl

Portugal

- **Parlamento dos Jovens**

Duração da iniciativa: desde 1995 – em curso

Todos os anos, a Assembleia da República acolhe o Parlamento dos Jovens. Os representantes dos alunos das escolas do ensino primário e secundário do país preparam previamente, ao longo do ano, o debate a realizar nas duas sessões organizadas na Assembleia da República e que incide sobre questões do interesse dos jovens a nível local e nacional.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Assembleia da República Portuguesa

<http://app.parlamento.pt/webjovem2009/index.html>

Roménia

- Outro Tipo de Escola (*Programul Școalaaltfel*)

Duração da iniciativa: ano letivo de 2011-2012

No âmbito desta iniciativa nacional, consagra-se uma semana a atividades extraescolares de educação para a cidadania democrática, abertas a alunos de todos os graus de ensino.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Ministério da Educação, da Investigação, da Juventude e dos Desportos / Departamento da Educação Escolar (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c21>

Eslovénia

- Parlamento das Crianças (*Otroški parlament*)

Duração da iniciativa: desde 1990 – em curso

Os Parlamentos das Crianças foram criados com o intuito de educar os jovens para a democracia e o diálogo democrático, sendo organizados anualmente em todas as escolas do ensino básico (ensino primário e secundário inferior). Os alunos debatem questões relevantes para a sua vida e elegem os representantes para o Parlamento das Crianças a nível regional e nacional. Os representantes das escolas reúnem-se anualmente a nível regional e, posteriormente, mais de 100 representantes de todas as regiões reúnem-se no Parlamento Esloveno a fim de debater a questão escolhida para esse ano. Em 2010/11, os Parlamentos das Crianças discutiram os efeitos da sociedade e dos meios de comunicação social sobre os jovens.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Associação Eslovena dos Amigos da Juventude (*Zveza prijateljev mladine*)

<http://www.zpms.si/programi/otroski-parlament/>

Suécia

- Eleições escolares (*Skolval*)

Duração da iniciativa: desde a década de 1960 – em curso

As eleições escolares são organizadas pelos alunos, ou pelos alunos em conjunto com os professores, normalmente quando há eleições parlamentares, locais (municipais) ou para o Parlamento Europeu. Nessas eleições simuladas, os alunos votam de acordo com o procedimento seguido nas eleições propriamente ditas.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Conselho Nacional Sueco para a Juventude (*Ungdomsstyrelsen*), Agência Nacional da Educação (*Skolverket*) e Conselho dos Jovens Suecos (*Sveriges ungdomsråd*)

<http://www.skolval2010.se/index.php?s=start>

- Conselho dos Jovens Suecos (*Sveriges ungdomsråd*)

Duração da iniciativa: desde 2003 – em curso

O Conselho dos Jovens Suecos é uma organização não governamental que integra, a nível central, os conselhos de jovens locais, bem como organizações não governamentais ou de iniciativa municipal. Os membros destes conselhos têm idades compreendidas entre os 12/13 anos e os 24/25 anos, embora a lei não preveja quaisquer limites, e frequentam, na sua maioria, o ensino secundário.

Sítio Web

<http://sverigesungdomsrad.se/om-sverigesungdomsrad/>

Reino Unido

- United Kingdom Youth Parliament (Parlamento dos Jovens do Reino Unido)

Duração da iniciativa: desde 1999

Pelo Parlamento dos Jovens do Reino Unido (United Kingdom Youth Parliament) (UKYP) já passaram milhares de jovens entre os 11 e os 18 anos, desde a sua criação. O UKYP constitui um poderoso meio para os jovens do país fazerem ouvir a sua voz, que é escutada e tida em conta pelos governos locais e nacional, pelos prestadores de serviços e por outras agências interessadas nas suas opiniões e necessidades

Organismo de coordenação / Sítio Web

Parlamento do Reino Unido

<http://www.ukyouthparliament.org.uk/4598.html>

Islândia

- Conselhos de Jovens a nível municipal

Duração da iniciativa: desde 2007

A Lei n.º 70/2007 relativa aos Jovens (Youth Act) exige que as autoridades municipais promovam a criação de conselhos especiais de jovens, que têm, entre outras tarefas, a de as aconselhar sobre os assuntos que afetam os jovens em cada comunidade. Essas autoridades devem adotar, seguidamente, regras mais pormenorizadas sobre o papel do conselho de jovens e a seleção dos seus membros.

Segundo um relatório do Provedor da Criança, baseado num questionário enviado a todos os municípios (2009), conclui-se que em 2009 havia conselhos a funcionar em 14 municípios e a sua criação estava prevista noutras 30 comunidades.

<http://www.barn.is/barn/adalsida/english/>

Noruega

- Operation Day's Work (Jornada de Trabalho)

Duração da iniciativa: desde 1964 – em curso

Trata-se de uma campanha nacional dirigida aos estudantes do ensino secundário superior (16-18 anos). Todas as últimas quintas-feiras de outubro, às vezes em conexão com o Dia das Nações Unidas, celebrado a 24 de outubro, os alunos podem faltar um dia às aulas para trabalhar e o dinheiro assim obtido é doado para educar jovens de países em desenvolvimento. Em preparação da Jornada de Trabalho, organiza-se uma campanha de informação denominada "Semana Internacional", com múltiplas atividades, designadamente um programa de ensino e palestras sobre democracia, direitos humanos e solidariedade, e sessões de informação sobre o projeto do ano. Realiza-se, igualmente, um evento específico em que 20 jovens provenientes do país ou países destinatários dos fundos recolhidos durante a Jornada de Trabalho anual fazem palestras nas escolas norueguesas.

Organismo de coordenação / Sítio Web

União dos Estudantes da Noruega

<http://www.od.no>

- Eleições na escola (*Skovetlag*)

Duração da iniciativa: desde 1989 – em curso

De dois em dois anos, uma semana antes das eleições nacionais e locais, realizam-se simulações de eleições em que participam todos os estudantes do ensino secundário superior com idades entre os 16 e os 18 anos.

Organismo de coordenação / Sítio Web

Serviços Noruegueses de Dados sobre Ciências Sociais (*NSD – samfunnsveven*)

<http://www.samfunnsveven.no/skolevalg/resultat/landsoversikt>

Croácia

- Iniciativa para introduzir a educação para a cidadania na escola (*Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava*)

Duração da iniciativa: desde 1999 – em curso

No âmbito deste programa nacional, a Agência Croata de Formação Inicial e Contínua de Professores (*Agencija za odgoj i obrazovanje*) tem vindo a desenvolver, desde 1999, projetos e módulos destinados aos alunos do ensino básico e secundário superior com uma forte componente de participação local. Nesses projetos e módulos, os alunos, juntamente com os seus professores, colaboram com representantes de autoridades locais e empresas, bem como com outras partes interessadas a nível local, designadamente peritos em vários domínios e ONG.

Por exemplo, no município de Molve, os estudantes do 8.º ano desenvolveram, com o apoio dos professores, uma abordagem ecológica de gestão dos resíduos e propuseram-na a vários interessados, nomeadamente às autoridades locais.

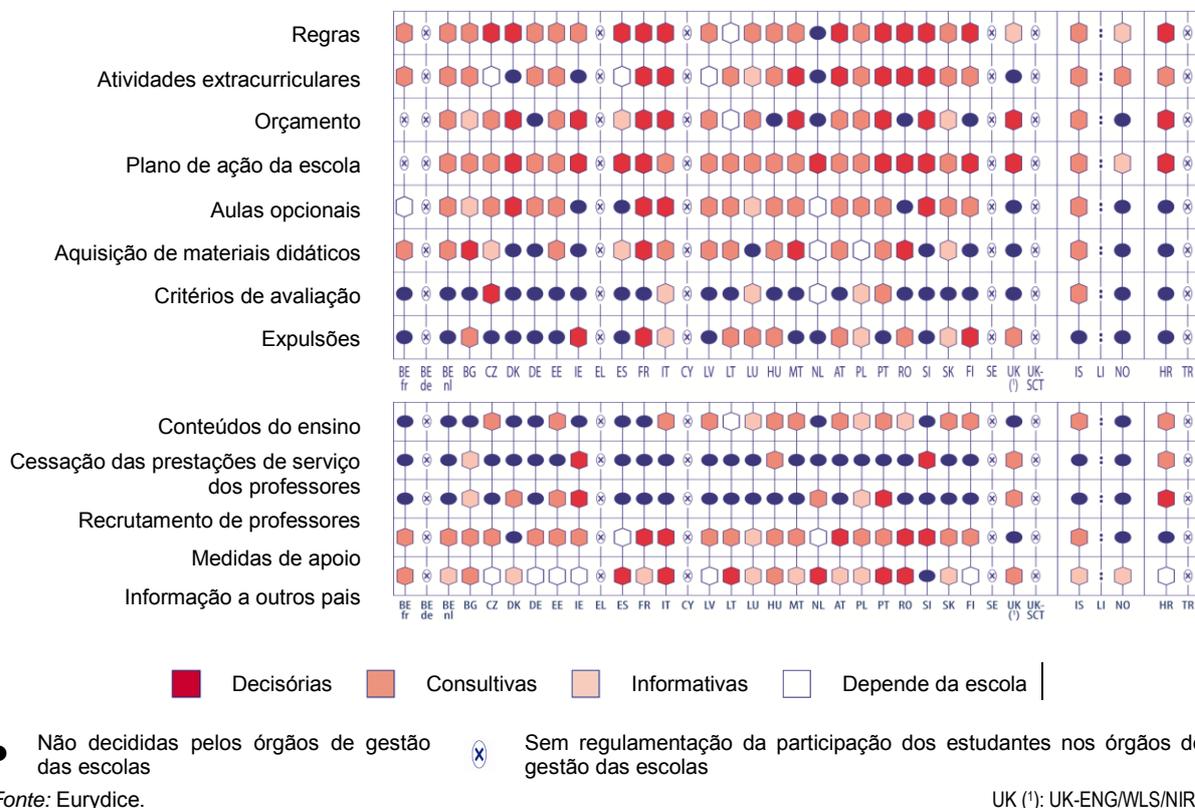
Organismo de coordenação / sítio Web

Agência de Formação Inicial e Contínua de Professores (*Agencija za odgoj i obrazovanje*)

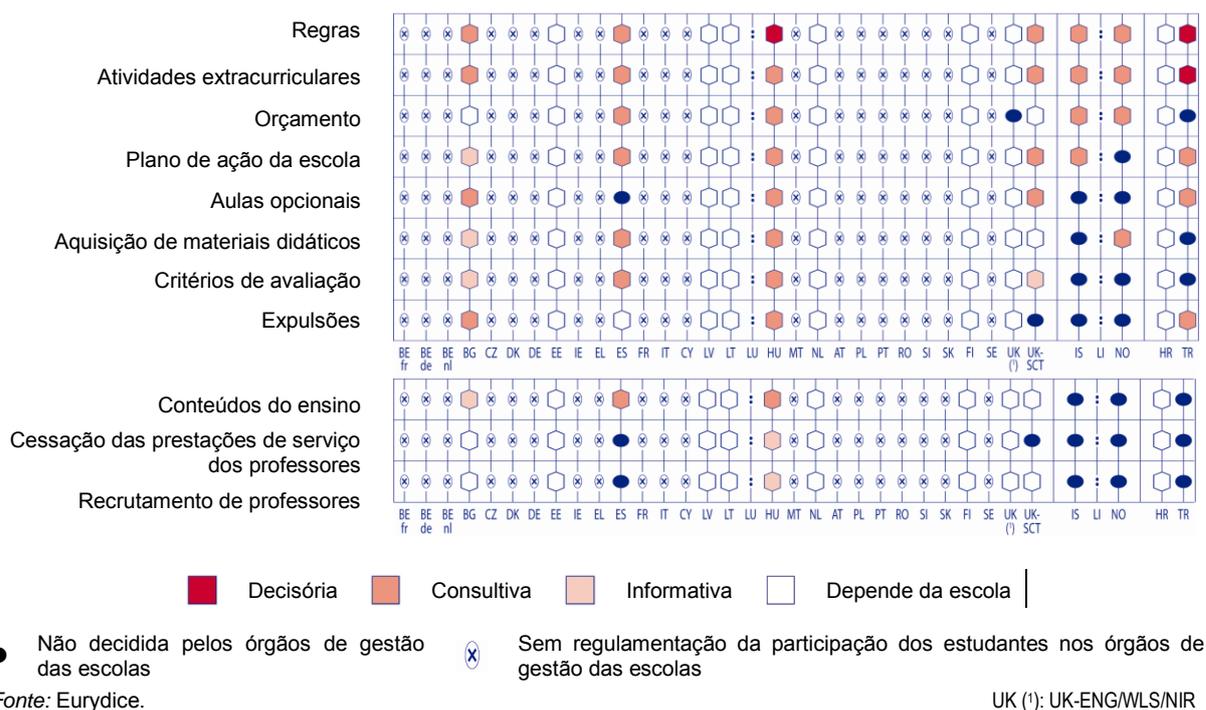
http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=1471

Anexo 3. Informações organizadas por país relativas às Figuras 2.7, 2.8, 2.9 e 2.13

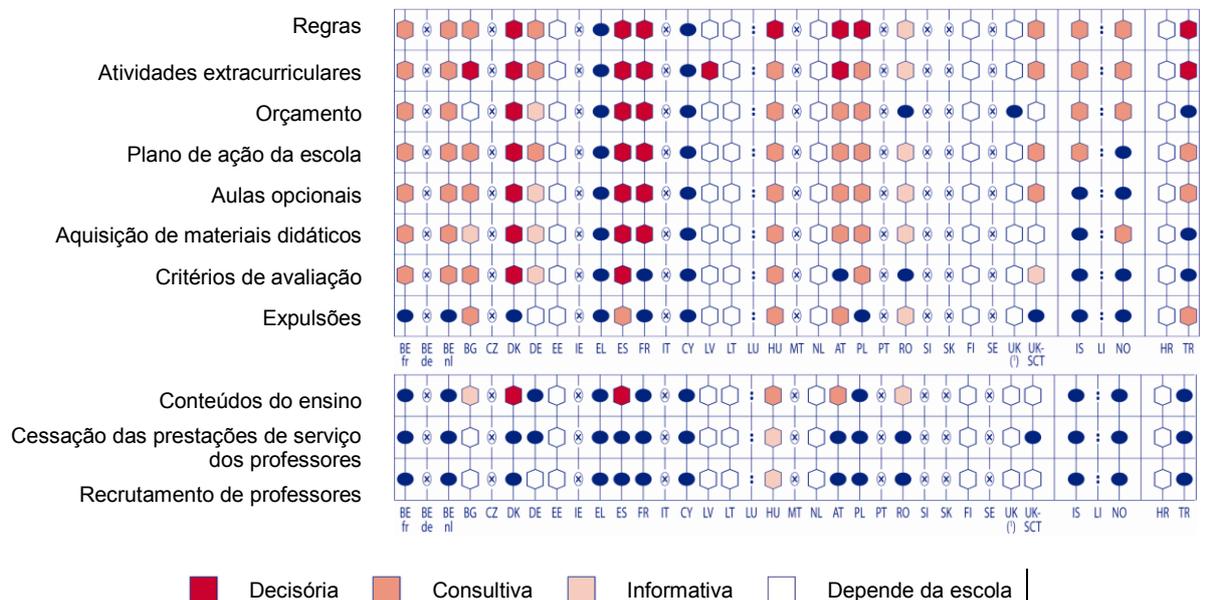
◆◆◆ 2.13. Principais funções e atividades dos representantes dos pais nos órgãos de gestão das escolas.



◆◆◆ 2.7. Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos oficiais, CITE 1, 2010/11



◆◆◆ 2.8. Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos oficiais, CITE 2, 2010/11



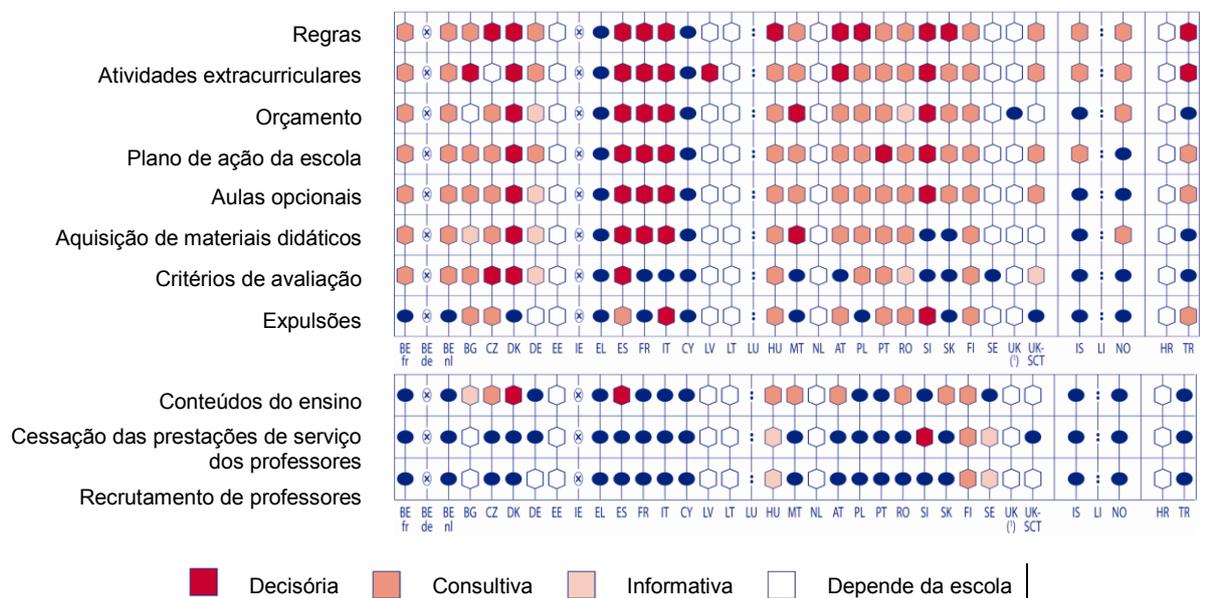
● Não decidida pelos órgãos de gestão das escolas

⊗ Sem regulamentação da participação dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas

Fonte: Eurydice.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

◆◆◆ 2.9. Competência dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos oficiais, CITE 3, 2010/11



● Não decidida pelos órgãos de gestão das escolas

⊗ Sem regulamentação da participação dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas

Fonte: Eurydice.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

**AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO
AUDIOVISUAL E À CULTURA**

P9 EURYDICE E APOIO POLÍTICO

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direcção Científica

Arlette Delhaxhe

Autores

Isabelle De Coster (coordenação), Olga Borodankova, Ana Sofia de Almeida Coutinho,
Giulia Paolini

Colaboradores Externos

Renata Kosinska (coautoria)
Christian Monseur, Universidade de Liège (Análise de dados estatísticos)

Paginação e Gráficos

Patrice Brel

Coordenação da Produção

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONAIS DE EURYDICE

BÉLGICA

Unité Eurydice la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta;
expertise inspection: Marie-Pierre Grosjean

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribuição da Unidade: peritos: Ann Dejaeghere (staff member of the Division for Horizontal Policy), Liesbeth Hens (staff member of the Division for Higher Education Policy), Isabelle Erauw (staff member of the Division for Strategic Policy Support), Els Ver Eecke (staff member of the Staff Services)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Hillstrasse 7
4700 Eupen
Contribuição da Unidade: Stéphanie Nix

BULGÁRIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribuição da Unidade: Silviya Kantcheva (perita)

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Centre for International Services of MoEYS
Na poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribuição da Unidade: Simona Pikálková,
Marcela Máchová, Helena Pavlíková;
peritos externos: Alena Hesová, Pavla Růžková,
Tomáš Zatloukal

DINAMARCA

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

ALEMANHA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and
Research
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and
Research
Rosa-Luxemburg-Straße 2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribuição da Unidade: Brigitte Lohmar

ESTÓNIA

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribuição da Unidade: Einar Värä (Chief expert, Ministry
of education and Research)

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribuição da Unidade: Éamonn Murtagh (Assistant Chief
Inspector), Kevin Mc Carthy (Senior Inspector)

GRÉCIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C “Eurydice”
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

ESPAÑHA

Eurydice España-Redie
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribuição da Unidade: Flora Gil Traver,
Montserrat Grañeras Pastrana (coordinadoras);
peritos externos: Miguel Martínez Martín, Enric Prats Gil

FRANÇA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribuição da Unidade: Thierry Damour;
peritos: Anne-Marie Hazard-Tourillon, *inspectrice
d'académie-inspectrice pédagogique régionale d'histoire-
géographie-éducation civique*; Benoît Falaize, *professeur
agrégé d'histoire à l'Université de Cergy Pontoise, formation
des maîtres*

CROÁCIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribuição da Unidade: Duje Bonacci

ISLÂNDIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgötu 4
150 Reykjavík
Contribuição da Unidade: Guðni Olgeirsson (perito)

ITÁLIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(exINDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribuição da Unidade: Erika Bartolini; Simona Baggiani;
perita: Simonetta Fichelli (*Dirigente scolastico, Referente
nazionale 'Cittadinana e Costituzione' presso il Ministero
dell'Istruzione Università e Ricerca*)

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribuição da Unidade: Christiana Haperi;
perito: Stylianos Charalambous (Ensino secundário,
Ministério da Educação e da Cultura)

LETÓNIA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta; peritos
externos: Astra Aukšmuksta, Sandra Falka, Līvija Zeiberte
(representantes do National Centre for Education)

LISTENSTAIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
9490 Vaduz

LITUÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribuição da Unidade: perita: Irena Zaleskienė;
consultora: Ginta Orintienė

LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribuição da Unidade: Joseph Britz, Georges Paulus,
Mike Engel

HUNGRIA

Eurydice National Unit
Ministry of National Resources
Department for International Relations in Education
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta;
peritas: Katalin Falus, Viktória Vajnai

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Employment and the Family
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta da
Unidade de coordenação; perito: Louis Borg

PAÍSES BAIXOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid / EU-team
Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribuição da Unidade: Fatima Tahtahi-Post (perita)

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
0032 Oslo
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

ÁUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribuição da Unidade: peritos: Ingrid Ausserer, Maria
Haupt, Patricia Hladschik, Dorothea Steurer, Elisabeth Turek
(*Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien*)

POLÓNIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribuição da Unidade: Magdalena Górowska-Fells;
perita: Anna Rękawek

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribuição da Unidade: Teresa Evaristo, Carina Pinto

ROMÉNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribuição da Unidade: Veronica – Gabriela Chirea em
colaboração com:

- Eugen Stoica, perito, Ministry of Education, Research,
Youth and Sports
- Angela Teșileanu, perita, Institut of education Sciences
- Gheorghe Bunescu, PhD Professor, Valahia University
of Târgoviște
- Alina-Monica Băraian, professora, Constantin Brâncuși
School, Cluj-Napoca
- Marilena Popescu, professora, Mihai Eminescu
National College, Botoșani
- Daniel Vicențiu Geoglovan, professor, Al. I. Cuza
Technical Marine College, Constanța

SUIÇA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

ESLOVÉNIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science, Culture and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribuição da Unidade: Barbara Kresal Sterniša;
peritas: Erika Rustja (Ministry of Education, Science, Culture
and Sport), Eva Klemenčič (Educational Research Institute)

ESLOVÁQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

FINLÂNDIA

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribuição da Unidade: Matti Kyrö; Kristiina Kaihari (Finnish
National Board of Education)

SUÉCIA

Eurydice Unit
Department for the Promotion of Internalisation
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

TURQUIA

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribuição da Unidade: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday,
Dilek Gulecyuz

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribuição da Unidade: Geoff Gee (Deputy Head of
Centre for Information and Reviews, Research Department –
NFER)

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Area 2C South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribuição da Unidade: Eurydice Unit – Scotland

EACEA; Eurydice

A Educação para a cidadania na Europa

Bruxelas: Eurydice

2012 – 148 p.

ISBN 978-92-9201-324-0

doi:10.2797/21471

Descritores: educação para a cidadania USE educação cívica, terminologia, currículo, finalidade da educação, método de ensino, temática transversal ao currículo USE abordagem interdisciplinar, tempo letivo, participação dos alunos, participação dos pais, legislação da educação, relação escola-comunidade, conselho de turma, órgão de gestão, órgão decisório USE autoridade educativa, avaliação do sistema educativo, avaliação dos estudantes, recursos didáticos, apoio curricular, formação de professores, qualificação pedagógica, formação contínua de professores, diretor do estabelecimento de ensino, ensinoprimário, ensino secundário, ensino secundário inferior, ensino secundário superior, análise comparativa, Croácia, Turquia, AECL USE EFTA, União Europeia

PT



A Rede Eurydice disponibiliza informação e análises sobre os sistemas educativos e as políticas europeias. Desde 2011, a Rede é constituída por 37 unidades nacionais, num total de 33 países que participam no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia (Estados-Membros, Países EFTA, Croácia e Turquia), sendo coordenada e gerida pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisuale à Cultura, da União Europeia bases de dados.

A Rede Eurydice apoia principalmente os vários responsáveis envolvidos na formulação da política educativa, quer a nível nacional, regional ou local, assim como nas instituições da União Europeia. Foca-se principalmente na forma como a educação na Europa é estruturada e organizada ao longo de todos os níveis de ensino. As publicações da Eurydice podem incluir a descrição dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos sobre temáticas específicas, assim como indicadores e estatísticas. As referidas publicações estão gratuitamente disponíveis no sítio da Eurydice, ou em versão impressa mediante pedido.

EURYDICE na Internet

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



■ Serviço das Publicações

ISBN 978-92-9201-324-0



9 789292 013240