



ÁREA TEMÁTICA: Globalização, Política e Cidadania

Cidadania, Política e Educação: o caso inglês

FONSECA, Eduardo Nuno

Mestre em Educação – Formação Pessoal e Social

Universidade de Lisboa

ednunfonseca@hotmail.com

Resumo

Esta comunicação assenta no relacionamento íntimo entre cidadania, política e educação no contexto da sociedade inglesa. Basicamente, será realçado como a cidadania tem sido uma área que recentemente recebeu por parte da esfera política um renovado interesse, concretizando-se no sistema educativo público inglês, através da área Educação para a Cidadania. Tal constituiu um marco educativo histórico, corolário da existência de um intenso debate social e político sobre os desafios de uma complexa sociedade multicultural integrada num mundo global. Eis os objectivos específicos:

- a) Indagar as razões que conduziram o governo a introduzir a Educação para a Cidadania em 1997.
- b) Analisar a conceptualização da educação para a cidadania, invocando os seus eixos constituintes e metas inerentes. Particularmente dois aspectos merecerão uma atenção privilegiada:
 - a. O conceito chave da cidadania activa - o reconhecimento de que as gerações mais novas podem ser formadas de tal modo, que desejem intervir no mundo (globalizado) visando efectivas mudanças.
 - b. Equacionar a introdução recente por parte do governo de um quarto vector na conceptualização da área da Cidadania, a saber: *Diversity and Identity: Living Together in the UK*.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Inglaterra;





1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação assenta no relacionamento íntimo entre cidadania, política e educação no contexto da sociedade inglesa. Basicamente, será realçado como a cidadania tem sido uma área que recentemente recebeu por parte da esfera política um renovado interesse, concretizando-se no sistema educativo público inglês, através da área Educação para a Cidadania. Tal constituiu um marco educativo histórico, corolário da existência de um intenso debate social e político sobre os desafios de uma complexa sociedade multicultural integrada num mundo global.

Os dois objectivos que nos propomos lidam em primeiro lugar com as razões que conduziram o governo a introduzir a Educação para a Cidadania em 1997. Num segundo plano com a análise da conceptualização da educação para a cidadania, invocando os seus eixos constituintes e metas inerentes. Particularmente, dois aspectos merecerão uma atenção privilegiada: a) o conceito chave da cidadania activa - o reconhecimento de que as gerações mais novas podem ser formadas de tal modo, que desejem intervir no mundo (globalizado) visando efectivas mudanças; b) equacionar a introdução recente por parte do governo de um quarto vector na conceptualização da área da Cidadania, a saber: Diversity and Identity: Living Together in the UK.

2. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO INGLÊS – A CONCRETIZAÇÃO DE UM IDEAL

Antes da década de 70 do século XX, a educação política predominava e a expressão “Educação para a Cidadania” era raramente utilizada em Inglaterra. A formação na área política configurou-se essencialmente em cursos sobre a “Constituição Britânica”, que eram ensinados aos estudantes academicamente mais dotados, visando uma formação adequada para os cargos futuros de liderança que iriam desempenhar. Em contraponto, programas cívicos eram utilizados para os denominados *menos capazes*, oriundos de estratos sociais baixos. Nos anos 70, a “literacia política” beneficiou de um breve período de sucesso mas decaiu nos anos 80 em detrimento da ascendência das denominadas novas abordagens educacionais (e.g., educação global). Nos finais dos anos 80, existiu um foco no serviço social voluntário mas não teve uma continuidade substantiva (Davies, 2006; Arthur & Davies, 2006). O projecto de educação política dos anos 70 tinha realmente ganho algum apoio oficial, mas rapidamente sucumbiu com o primeiro governo conservador de Margaret Thatcher. Quando os conservadores reconheceram a necessidade de dirigir à educação para a cidadania uma atenção particular no contexto global da educação, o governo entrou em declínio. Logo, existiu pouca esperança de qualquer inovação que seria efectivamente realizada (Davies, 2006). Portanto, podemos asseverar que até meados da década de 90, no período em questão não existiu uma grande tradição relativa ao ensino explícito da educação para a cidadania e ao serviço voluntário e comunitário. Beck (1998) afirma ainda a esse respeito, tecendo uma análise na mesma linha: “Furthermore, in the UK at any rate, civic education has, historically, been poorly developed. Curricular provision in the class has been patchy and inconsistent, and at no time has civic education been more than a relatively marginal and optional addition to the mainstream curriculum” (p. 74). Todavia, apesar do apoio inconsistente dos políticos (Davies, 2006), que depois se cristalizava numa deficiente implementação curricular, a temática nunca esteve completamente alienada do topo da agenda política e educacional inglesa (Kerr, 2003).

2.1 RAZÕES PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Dado o percurso pouco auspicioso, é legítimo indagar as razões que conduziram o governo a introduzir a Educação para a Cidadania em 1997. Em primeiro lugar, existiu por parte do governo New Labour, desde o início, a determinação em desenvolver uma forte abordagem comunitária no âmbito da política social, com



uma ênfase particular na moralidade cívica (Arthur & Davies, 2006). Kerr (2003, p. 3) invoca a preocupação governamental: “The Labour Government is urging individuals to act as caring people aware of the needs and views of others and motivated to contribute positively to wider society”. E é mesmo com o governo Blair que a educação para a cidadania recobra a sua relevância, sendo o entusiasmo de David Blunkett decisivo para a consecução dos intentos semeados décadas antes. Outro aspecto abonatório lida com a abrangência da própria noção de cidadania. Esta, pois, revela uma natureza simultaneamente robusta e flexível, não ficando assim confinada a temas específicos e exclusivos, mas podendo oferecer um amplo e coerente enquadramento. O espectro do conceito pode incorporar dimensões de responsabilidade moral e social, envolvimento comunitário e literacia política, como de facto ocorreu na concretização conceptual e curricular. Em terceiro lugar, não se pode negligenciar também a influência de outros estados que se têm preocupado directamente com assuntos contemporâneos. Todos os países que introduziram a Educação para a Cidadania fizeram-no através de decisões tomadas pelos respectivos governos. Têm existido *comparative outlines, overviews of global trends* e alguma evidência de uma significativa actividade transnacional especialmente através do Concílio da Europa e União Europeia. De facto, o ano 2005 foi considerado o Ano Europeu da Cidadania através da Educação (Davies, 2006; Arthur & Davies, 2006). O interesse pela Educação para a Cidadania tem ocorrido também em outros contextos internacionais, especialmente na Austrália, Rússia, Colômbia, Canadá e a nível das organizações supra-nacionais (e.g., UNESCO, que lançou um projecto comparativo internacional subordinado ao tema: “What Education for What Citizenship”) (Sears & Hyslop-Margison, 2006). Em quarto lugar, quando a crise social começou a tomar proporções preocupantes devido à massiva imigração (segundas e terceiras gerações), e começou a tornar-se evidente a tensão entre minorias étnicas e o sentimento de exclusão entre alguns grupos, o governo britânico começou a denotar um interesse crescente na educação para a cidadania como um veículo de promoção da identidade e unidade nacional. No início da década de 90, devido à pressão de todos aqueles que constataavam um crescente aumento da criminalidade, o próprio declínio do Estado *welfare* e das condições demográficas, a Educação para a Cidadania foi caracterizada como serviço social voluntário (Davies, 2006). Finalmente, em quinto lugar, a ausência de participação na vida pública, a ignorância e cinismo acerca da esfera pública e a apatia por parte as gerações mais novas, promoveram igualmente a iniciativa governamental em prol das matérias cívicas na Escola pública (Ofsted, 2006). Conforme Frazer (2007, pp. 250-251) sublinha, “...the proposal for statutory provision of citizenship education in schools in England and Wales made reference to *worrying levels of apathy, ignorance and cynicism about public life*”. Mesmo reconhecendo a tradição parlamentar britânica, um *défice democrático* permeia presentemente a esmagadora maioria da sociedade (Crick, 2007). Em suma, existiu a determinação política em confrontar os assuntos chaves que a sociedade estava a enfrentar, particularmente a confusão e a turbulência em torno da identidade, a crise de valores morais e a alienação em torno da própria democracia.

À luz desse pano de fundo, com a introdução do Currículo Nacional através do *Education Reform Act* em 1998, a Cidadania foi proposta como um dos temas transversais ao currículo que deveria ser abordado nas escolas públicas inglesas. Claro que é reconhecido que em muitos estabelecimentos de ensino, o tópico em questão já tinha sido de alguma forma incluído na dinâmica pedagógica anterior às reformulações e aos novos requisitos legais. Mas é com o secretário de Estado para a Educação, David Blunkett, juntamente com o governo trabalhista e suportado pelos demais principais partidos, que se pôde concretizar o estabelecimento do *Crick Group*. Eclodia então um marco histórico no desenvolvimento da Cidadania em contexto escolar, por intermédio do *Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, presidido por Sir Bernard Crick, que reviu as políticas educativas da Educação para a Cidadania. A sua tarefa oficial envolvia dois focos principais: a) estabelecer uma definição de trabalho de Educação para a Cidadania; b) fazer recomendações como é que tal conceptualização poderia ser abordada nas escolas (Kerr, 2003). O relatório resultante, muito famigerado no contexto educacional britânico e conhecido por *Crick Report*, elevou a educação para a cidadania a um patamar visível, sublinhando-se a necessidade de ser uma matéria obrigatória e independente nas escolas secundárias (Ajebo, 2007a). O Relatório Crick sobre “Education for Citizenship and the Teaching of Democracy”,



sublinhou a importância da Educação para a Cidadania na contribuição em prol da mudança das atitudes em relação à democracia das gerações mais novas. Logo na introdução sustenta-se que a cidadania e o ensino da democracia são simultaneamente importantes para as escolas e para a vida da nação. O relatório chama a atenção de que não é sensato que as iniciativas empreendidas variem grandemente em número, conteúdo e métodos (preocupação com a uniformização à escala nacional) e que já se tinha chegado, em Inglaterra, a um patamar que reflectia, em relação à noção de cidadania, uma maturidade elevada (QCA, 1998).

Assim, em 1998, a contemporânea Educação para a Cidadania é claramente consagrada na agenda política, repercutindo-se conseqüentemente na esfera educacional pela efectiva introdução no Currículo Nacional (publicado em 1999). A matéria torna-se obrigatória nas escolas secundárias (11-16 anos) a partir do ano de 2002. Desse modo, as escolas tiveram oportunidade de se prepararem até Setembro de 2002 para contemplarem a integração da matéria nos seus currículos. A partir desse momento, a Cidadania tornar-se-ia inequívoca e claramente uma matéria a ser ensinada, aprendida, avaliada e praticada, sustentada por um corpo de conhecimento definido, com os seus conceitos específicos e inerentes competências (Ofsted, 2006). Constituía-se desse modo um marco educativo histórico e para muitos a concretização de um ideal era consagrado. Vejamos agora a conceptualização da Educação para a Cidadania.

3. CONCEPTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

No que concerne à conceptualização da Educação para a Cidadania começaremos por invocar os seus eixos constituintes e metas pedagógicas inerentes. De seguida, trataremos da análise particular de um conceito chave – a cidadania activa. Por último, será ainda referido um eixo que recentemente incorporou a estrutura curricular da área, dadas as conjunturas particulares da sociedade inglesa.

3.1 EIXOS CONSTITUINTES E METAS PEDAGÓGICAS

A Educação para a Cidadania, na revisão de 1998 ocorrida em Inglaterra, foi conceptualizada em termos de três elementos mútua e reciprocamente relacionados, que deverão ter um tratamento curricular específico: uma componente associada à responsabilidade social e moral, outra relacionada com a literacia política e outra ainda respeitante à participação activa. Esta última recebeu um peso maior, na linha do contributo académico de Crick (Kiwani, 2005). A noção de “cidadania activa” foi conceptualizada como uma interacção habitual entre as três. Conforme Kerr (2003) desenvolve:

Firstly, social and moral responsibility, children learning from the very beginning self-confidence and socially and morally responsible behaviour both in and beyond the classroom, both towards those in authority and towards each other. It is essentially a pre-condition for the other two strands. Secondly, community involvement, learning about and becoming helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community. This, of course, like the other two strands, is by no means limited to children's time in school. Thirdly, political literacy, pupils learning about and how to make themselves effective in public life through knowledge, skills and values - updating the 1970s definition of political education and seeking a term that is wider than political knowledge alone (p. 4).

Uma ampla meta educacional é assim estabelecida de forma ambiciosa:

We aim at no less than a change in the political culture of this country both nationally and locally: for people to think of themselves as active citizens, willing, able and equipped to have an influence in public life and with the critical capacities to weigh evidence before speaking and acting; to build on and to extend radically to young people the best in existing traditions of community involvement and public service and to make them individually



confident in finding new forms of involvement and action among themselves (QCA, 1998, pp. 7-8).

O âmago da Cidadania torna-se assim a incorporação da compreensão e da prática num contexto caracterizado por um mosaico de identidades, deveres e direitos (Arthur & Davies, 2006, p. 16). À luz desse enquadramento, por um lado, é notória a emergência e o enaltecimento da responsabilidade, como virtude moral e política enaltecida, dado que envolve e implica: a) cuidado/desvelo em relação aos outros; b) premeditação e consideração em relação aos efeitos das acções nos outros; c) compreensão e preocupação em relação às consequências (QCA, 1998, p. 11, 13). Por outro lado, a Educação para a Cidadania deve conceder aos indivíduos confiança para requerer os seus direitos e inclusive desafiar o *status quo*, enquanto, ao mesmo tempo, torna claro de que com direitos advêm obrigações. Pretende nutrir respeito pela lei, justiça e democracia. Visa fomentar a preocupação com o bem comum ao mesmo tempo que encoraja independência de pensamento. Deve providenciar uma 'armadura' de habilidades: ouvir, debater, defender um ponto de vista; aceitar a grandiosa sabedoria ou ficar convencido por uma perspectiva alternativa (citado em QCA, 1998, p. 61).

Assim, o contributo específico que a Educação para a Cidadania confere ao desenvolvimento integral dos alunos, lida com a literacia política, com a capacidade de criticar, de ser curioso e questionar, de ser apto para debater aspectos polémicos da própria cidadania, de apreciar e valorizar (tendo confiança na própria identidade) a diversidade no seio da sociedade e de estar capacitado para assumir responsabilidades (DfEE/QCA, 1999, p. 19, 25; QCA, 1998).

3.2 CIDADANIA ACTIVA

Our goal is to create a nation of able, informed and empowered citizens who, on the one hand, know, understand and can enforce their rights; and, on the other, recognise that the path to greatest personal fulfilment lies through active involvement in strengthening their society. People who reject the "don't care" culture, who are not always asking "What's in it for me?" (citado em QCA, 1998, p. 61).

Citizenship by prescription, order, rote, grid or check-list is not true citizenship at all. The name of the game is, of course, not citizenship teaching but citizenship learning (Crick, 2007, p. 242).

O foco da cidadania activa merece uma atenção particular, pois reconhece-se que a aprendizagem depende também das possibilidades de prática. Crick (2007) chama a atenção de que existe uma diferença entre ser um bom cidadão e um cidadão activo. Aliás, é possível ser um bom cidadão num estado autocrático ou num estado democrático sem contudo possuir qualquer tipo de acção juntamente com outros em matérias que afectem as políticas públicas. É necessário ter um paradigma que não se confine à boa cidadania somente, mas que inclua a dimensão da acção.

Assim, a experiência da cidadania é, pelo menos, tão importante como a aprendizagem formal dos seus princípios constituintes. Uma das melhores formas de colocar as teorias que enformam o conceito de cidadania em prática é através de trabalho voluntário na comunidade. Um dos pressupostos é que os mais novos expressam frequentemente uma generosidade espiritual e material em prol dos outros, tornando assim necessário encorajá-los a permanecer e a usar da melhor forma essa propensão. No próprio relatório Crick, são enfatizados os relacionamentos positivos com a comunidade local, com as estruturas locais e nacionais, quer estejam relacionadas com assuntos e matérias de carácter local, nacional ou mesmo internacional. A Associação para o Ensino da Cidadania tem defendido que a cidadania activa possa ser, cada vez mais, uma realidade, permeando desse modo o esforço educativo. O alvo é gradualmente incorporar como *leitmotiv* pedagógico, a partir do micro contexto da sala de aula, o reconhecimento de que as gerações mais novas podem ser formadas de tal modo, que desejem intervir no mundo, e assim serem catalisadores de mudanças.



Crick (2007) sintetiza assim o alvo em relação aos alunos: "...empower them to participate in society effectively as active, informed, critical and responsible citizens", beneficiando desse modo a própria sociedade ao possuir "...an active and politically-literate citizenry convinced that they can influence government and community affairs at all levels" (p. 245). Pois, desde o tempo dos romanos e dos gregos, o conceito de cidadania tem significado "people *acting together* publicly and effectively to demonstrate common values and achieve common purposes" (p. 247).

No entanto, no que concerne à avaliação da cidadania activa efectuada em 2006, reconheceu-se que existe ainda um número elevado de escolas, onde os alvos educativos não se atêm à promoção do interesse e ao envolvimento com as contemporâneas questões locais, nacionais e internacionais e a forma como a política está a lidar com as mesmas. Existe a constatação de que a tendência presente, no que respeita à implementação da disciplina nas escolas secundárias, converge para uma pedagogia mais centrada na orientação do adulto e na limitação à sala de aula. No entanto, tal abordagem, à luz de uma cidadania mais activa, dever-se-ia deslocar para um envolvimento que chegue à própria comunidade e onde os alunos tenham maior protagonismo na concepção, desenvolvimento e consecução das actividades de intervenção.

Um problema que os docentes têm salientado relaciona-se com o desenvolvimento nos alunos de competências de participação e de acção responsável, especialmente na concretização das exigências de responsabilmente negociar, decidir e assumir participação nas actividades escolares e da comunidade. Tal situação não tem feito justiça à noção firme de Cidadania Activa consignada no Currículo Nacional como "learning about and becoming helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community". Consequentemente, dada a centralidade da faceta *activa* na conceptualização da área, não é estranho que num quarto das escolas analisadas (no relatório anual da OfSted de 2005), a provisão da educação para a cidadania ter sido considerada inadequada (OfSted, 2006). Em contraponto, em 36% das escolas inquiridas no *5th Annual Report of the DfES-funded Citizenship Education Longitudinal Study*) existiu evidência de elevados níveis de eficácia por parte dos estudantes, participação dos mesmos e uma abordagem bem definida e implementada de Cidadania no seio do currículo (Keer, Lopes & Benton, 2007).

3.3 UM NOVO PILAR NO CURRÍCULO: DIVERSIDADE E IDENTIDADE

Recentemente, em 2007, um quarto vector foi introduzido, a saber: *Diversity and Identity: Living Together in the UK*. Foi um eixo considerado um imperativo moral, corolário da existência de um intenso debate no Reino Unido sobre os desafios de uma complexa sociedade multicultural. De facto, a sociedade britânica é composta por, particularmente a partir da Segunda Grande Guerra, diversas etnias, culturas, línguas e religiões.

O multiculturalismo é uma faceta ímpar imprimindo uma heterogeneidade substancial na sociedade. Os grupos étnicos minoritários britânicos representavam 7,9% da população já no ano de 2001. Um milhão e seiscentas mil pessoas são membros activos de religiões não cristãs e de novos movimentos religiosos. Em contexto escolar, um em cada 8 alunos pertence a uma minoria étnica. Prevê-se que em 2010 a proporção seja de 1 em cada 5, o que espelha eloquentemente a dimensão e o peso da multiculturalidade no contexto britânico. As crianças nas escolas de Londres falam mais do que 300 línguas. Num horizonte de dois anos, 20% dos alunos nas escolas inglesas são oriundos de segmentos étnicos. Na capital inglesa, existem muçulmanos oriundos de mais de meia centena de proveniências distintas (Humayun, 2004). No contexto laboral, num horizonte de 10 anos, 15% da força de trabalho será islâmica. Além da dimensão multicultural, os recentes atentados suicidas terroristas nos Estados Unidos, em Espanha e no próprio Reino Unido (7 Julho de 2005), contribuem para um quadro complexo e tenso.

Incontornavelmente, emergem assuntos e tensões concernentes a matérias como a raça, religião, cultura, identidade e valores do Reino Unido. Portanto, o propósito é endereçar às gerações mais novas, em contexto escolar, uma educação para a diversidade (utilizando o currículo formal e informal), "so that valuing difference and understanding what binds us together become part of the way pupils think and behave"



(Ajebo, 2007b, p. 16). Possuir uma compreensão real em relação a quem vive presentemente no país, saber-se o porquê da respectiva existência e o seu contributo específico são pontos fulcrais que a Escola tem de certificar-se que são contemplados. A necessidade premente da explicitação desta faceta, como coluna estruturante da Cidadania, derivou do reconhecimento que os assuntos de identidade e de diversidade estariam a ser globalmente descurados e negligenciados, sendo essenciais para a constituição de uma sociedade coesa e harmoniosa.

Assim, três eixos conceptuais são trazidos com este novo pilar da Educação para a Cidadania (Ajebo, 2007a): a) pensamento crítico acerca da etnicidade, religião e 'raça'; b) um vínculo explícito a assuntos políticos e a valores; c) o uso pedagógico da história contemporânea para iluminar o pensamento sobre assuntos contemporâneos relacionados com a Cidadania. Com a introdução do quarto vector "Diversity and Identity: Living Together in the UK" aos três pilares já estabelecidos é concedida maior flexibilidade, menor prescrição e maior coerência através do currículo. Alguns conceitos concernentes à cidadania foram também clarificados, tais como: democracia, justiça, direitos e responsabilidades, e identidades e diversidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, uma palavra para alguns desafios para o futuro que são reconhecidos presentemente. A Associação para o Ensino da Cidadania defende que os desafios para os próximos 5 anos em relação à Educação para a Cidadania são: a) questionar a sua *patchiness*; b) como os respectivos ministros da tutela e o próprio DfES (Department for Children, Schools and Families) podem conferir mais suporte; c) a área deve ser sistemática, explícita e compreensiva (um abordagem escolar global); d) deve ter um foco na acção, encarando os alunos como agentes de mudança das próprias realidades sociais e comunitárias. Refira-se que o ano de 2007 foi pródigo em estabelecer algumas mudanças ao nível curricular, ao nível da formação dos docentes (DfEs irá financiar um segundo ano de certificação) e ao nível de se tornar uma matéria elegível para os exames terminais do ensino secundário (GCSE, A levels).

Todos esses refinamentos e mudanças almejam em última análise concretizar os magnos objectivos que expusemos na secção acerca do enquadramento conceptual. Todavia, somente depois de uma geração de alunos ter experienciado a educação para a cidadania em contexto escolar é que o sistema educativo terá condições de fidedignamente avaliar e ajuizar o impacto do esforço pedagógico empreendido. Em particular, se os preocupantes níveis de apatia, ignorância e cinismo em relação à vida pública são invertidos e substituídos por uma real cidadania activa. E na verdade, registre-se, são os mesmos desafios que recaem sobre o sistema de ensino português, dadas as preocupantes conclusões do estudo recente sobre os Jovens e a Política em Portugal (Magalhães & Moral, 2008).



REFERÊNCIAS

AJEGBO, Keith

(2007a), *Curriculum Review: Diversity and Citizenship* (DfES, 2007).

(2007b), *Finding room for race, identity and citizenship in the curriculum*, Conference “Education for Democratic Citizenship: multiculturalism and national identity”, Birbeck, University of London, 13 de Julho de 2007.

ARTHUR, James & DAVIES, Ian (2006), *Teaching citizenship through established school subjects*, disponível em: http://www.citized.info/pdf/commarticles/JA_ID_Japan2.pdf, [Data de acesso: 10 de Outubro de 2007].

BECK, John (1998), *Morality and Citizenship in Education*, London, Cassell.

CRICK, Bernard (2007), Citizenship: The political and the democratic, *British Journal of Educational Studies*, 55(3), pp. 235-248.

DAVIES, Ian (2006), *Citizenship education: problems and possibilities*, Seminário Educação Global e Políticas de Cidadania, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 3 November 2006.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) & QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1999) *The national curriculum for England key stages 3 and 4* (London, Stationery Office).

FRAZER, Elizabeth (2007), Depoliticising Citizenship, *British Journal of Educational Studies*, 55(3), pp. 249-263.

HUMAYUN, Ansari (2004), *The infidel within: Muslims in Britain since 1800*, London, Hurst & Co., 2.

KERR, David (2003), *Citizenship Education in England: The Making of a New Subject*, Online Journal for Social Science Education, 2, disponível em: http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/england_kerr.htm, [Data de acesso: 15 de Outubro de 2007].

KERR, David, LOPES, Joana, NELSON Julie, WHITE, Kerensa, CLEAVER, Elizabeth & BENTON, Tom (2007), *Vision versus pragmatism: citizenship in the secondary school curriculum in England*, 5th annual report of the DfES-funded Citizenship Education Longitudinal Study.

KIWAN, Dina (2005), *An Inclusive citizenship? Conceptions of citizenship in the citizenship education policymaking process in England*, PhD Thesis, Institute of Education, University of London.

MAGALHÃES, Pedro & MORAL, Jesus (2008), *Os Jovens e a Política*, Centro de Sondagens e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa, disponível em: http://www.presidencia.pt/archive/doc/Os_jovens_e_a_politica.pdf, [Data de acesso: 15 de Maio de 2008].

OFSTED (2006), *Towards Consensus? Citizenship in Schools*, London, Ofsted.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1998), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship* (the Crick Report), London, QCA.

SEARS, Alan & HYSLOP-MARGISON (2006), “The cult of Citizenship Education”, em Richarson, G. H. & Blades, D. W. (Eds), *Troubling the Canon of Citizenship Education*, New York, Peter Lang.