

Cidadania: Relatório Crick, 1998*

Bernard Crick

Universidade de Londres

* Tradução de Mendo Castro Henriques, autorizada pela Qualifications and Curriculum Authority.

O presente relatório, que contou com o contributo de todos os sectores da sociedade e do governo britânico, serviu de base a um estudo mais alargado publicado em Setembro de 1998, intitulado *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools*, da responsabilidade do Grupo Consultivo sobre Cidadania dirigido por Bernard Crick e presidido pelo Speaker do Parlamento.

PREFÁCIO

Recomendamos unanimemente ao Secretário de Estado que a cidadania e o ensino da democracia, interpretadas no sentido amplo que definiremos, são igualmente importantes para as escolas e para a vida da nação, pelo que deve haver uma exigência estatutária das escolas em assegurar que seja parte da habilitação de todos os alunos. Não pode por muito mais tempo ficar entregue a iniciativas locais descoordenadas que variam extremamente em número, conteúdo e método. Seria uma base inadequada para animar a ideia de um cidadania comum com valores democráticos.

Para uma acção eficaz e duradoura serão necessárias mais do que decisões pelo Secretário de Estado. Necessita-se da confiança do público em geral e dos professores. Este relatório inicial concentra-se em apresentar ao público em geral o motivo porque nós pensamos que a educação para a cidadania deve ser uma habilitação para todos os alunos nas escolas e para os jovens em geral mesmo além da idade de 16 anos. Indicaremos a necessidade da educação para a cidadania, os benefícios públicos que dela poderiam resultar, e oferecemos orientações genéricas sobre que princípios devem ser seguidos e quais devem ser os alvos educacionais e os perfis terminais, incluindo a importância da educação para a cidadania e como escola de relações e interacção positivas com as comunidades locais e as organizações da sociedade civil.

Apreendido o significado inicial deste relatório, dirigir-nos-emos sobretudo à profissão de educador e às autoridades educativas, oferecendo uma estrutura do currículo ou orientações e propostas para perfis terminais detalhados. Ofereceremos também orientação sobre como o ensino de outros assuntos e aspectos do currículo pode realçar a educação para a cidadania e ser ajudado por ela.

Propostas detalhadas, porém, por muito que se apoiem em boas práticas já existentes, exigem preparação e terão que ser executadas não de uma vez por todas mas ao longo de um período de tempo. Consequentemente, faremos propostas de uma aproximação por fases, e sistemática, para a educação para a cidadania. Como uma abordagem de âmbito nacional da educação para a cidadania é nova neste país, e porque é uma área sensível, propomos um grupo de monitorização para seguir a educação para a cidadania. Este grupo deve incluir representantes do público e dos pais bem como professores e autoridades públicas.

Nós visamos no mínimo uma mudança na cultura política deste país, nacional e localmente: que as pessoas se considerem como cidadãos activos, intervenientes, capazes e equipadas para ter uma influência na vida pública e com as capacidades críticas para avaliar factos antes de falar e de agir; para construir e para alargar aos mais jovens o que há de melhor nas tradições existentes de participação da comunidade e de serviço público, e para os tornar individualmente confiantes para encontrar novas fórmulas de participação e de interacção. Existem níveis preocupantes de apatia, ignorância e cinismo sobre a vida pública. A menos que estes problemas sejam enfrentados a todos os níveis, eles diminuirão os benefícios esperados da reforma constitucional e da mudança de natureza do Estado-providência. Para citar um discurso recente do Lord Chanceler (com o qual terminamos este relatório): “nós não devemos, não podemos, nem ousamos ser complacentes com a saúde e o futuro da democracia britânica. A menos que nos transformemos numa nação de cidadãos empenhados, a nossa democracia não é segura.”

A educação para a cidadania é uma expectativa não cumprida numa agenda nacional estabelecida pelo anterior Governo na cláusula 2 do primeiro parágrafo da Lei da Reforma da Educação de 1988 (*Education Reform Act*). Exige-se um “currículo equilibrado e amplamente baseado” que “promove o desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico dos alunos” e também “prepara tais alunos para as oportunidades, as responsabilidades e as experiências da vida adulta”. A educação para a cidadania numa democracia parlamentar é também parte da preparação para a vida adulta, tal como a actividade de agir como um cidadão, não apenas como um súbdito, é parte da vida adulta. Na sequência do Livro Branco de 1997 sobre “Excelência nas Escolas”, impusemo-nos a missão de cumprir esta expectativa.

A educação cívica deve ser uma educação para a cidadania. Não é um fim em si mesma porquanto envolve a aprendizagem de um corpo de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de capacidades e de valores. Tal conhecimento é tão interessante, tão intelectualmente exigente, e tão susceptível de ser ensinado e avaliado em qualquer nível como qualquer outro. O estudo da política e da vida civil, relacionado com instituições e com ideias, começou com Aristóteles, continuou sempre desde então, e floresce hoje nas nossas Universidades.

Na secção deste relatório intitulada “O que entendemos por cidadania” discutiremos o que entendemos por cidadania, que essencialmente tem três estratos: responsabilidade social e moral, participação da comunidade e literacia política. Chamou a nossa atenção um comentário pungente de um inspector da OFSTED (Office for Standards in Education) sobre uma escola: “há poucas oportunidades para que os alunos desenvolvam uma compreensão da cidadania, sobretudo porque não existe uma visão consensual sobre o que ela representa.” Não se trata, de modo algum, de um caso isolado.

Entretanto, ficam aqui duas precauções:

- (a) Os pais e o público em geral podem estar preocupados sobre a possibilidade de preconceitos e de endoutrinamento ao ensinar a cidadania. Nós devemos reconhecer que o ensino sobre a cidadania envolve necessariamente o debate de questões controversas. Apesar de tudo, o debate aberto e informado é vital para uma democracia saudável. Contudo, este facto não se confina à cidadania – as questões controversas levantam-se em outras áreas como a História, a Geografia, o Inglês, a Educação Pessoal, Social e de Saúde (PSHE) e o Desenvolvimento Espiritual, Moral, Social e Cultural (SMSCD). Os professores estão cientes dos problemas potenciais e são treinados profissionalmente para procurar contrapesos, equidade e objectividade. Além disso, existem protecções na Lei da Educação para salvaguardar o ensino contra endoutrinamentos preconceituosos ou desequilibrados. Entretanto, o nosso relatório final de Julho conterà alguma orientação sobre a discussão das questões controversas que acima apontámos, em inteira consonância com as questões envolvidas na PSHE e na promoção do desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos.

- (b) As escolas podem somente fazer o que podem. Poderiam fazer mais, e devem ser ajudadas nesse sentido; não devemos pedir demasiado pouco dos professores, mas também não devemos pedir demasiado. As atitudes dos alunos para com a cidadania activa são influenciadas tanto por valores e por atitudes nas escolas quanto por muitos factores distintos do educativo: pela família, pelo ambiente imediato, pelos media e pelo respectivo exemplo na vida pública. Às vezes são factores positivos, outras vezes não.

Nós acreditamos que a introdução do ensino da cidadania nas escolas e na aprendizagem e em actividades centradas na comunidade trará benefícios aos alunos, aos professores, às escolas e à sociedade em geral.

Os benefícios da educação para a cidadania serão: para os alunos uma missão das escolas para os capacitar a participar eficazmente na sociedade como cidadãos activos, informados, críticos e responsáveis; para os professores: conselho e orientação em tornar coerente a oferta existente de cidadania, tanto em termos intelectuais como curriculares, integrando abordagens fortes e coordenadas à educação para a cidadania nas escolas; para as escolas: uma base firme para coordenar as actividades existentes de ensino, para relacionar-se positivamente com a comunidade local e para desenvolver a instrução eficaz da cidadania no currículo para todos os alunos; para a sociedade: cidadãos activos e com literacia política convictos de que podem influenciar os assuntos do governo e da comunidade em todos os níveis.

Certamente que a educação para a cidadania incentiva um papel mais interactivo entre escolas, comunidades locais e organizações da juventude e poderia ajudar a tornar o governo local mais democrático, aberto e responsável.

RECOMENDAÇÕES

Nós recomendamos que a educação para a cidadania seja uma habilitação estatutária no currículo e que todas as escolas devem demonstrar que estão a cumprir a obrigação decorrente.

Nós recomendamos ainda que a habilitação estatutária seja estabelecida ajustando resultados específicos de aprendizagem para cada estágio de aprendizagem mais do que criando programas detalhados de estudo. Nós

recomendamos substituir o actual modelo de *input* e *output* das disciplinas existentes do currículo nacional sobre questões nacionais, por um modelo apenas de *output* baseado em perfis terminais de aprendizagem firmemente definidos. Isto oferece a flexibilidade às escolas em relação às circunstâncias e às oportunidades locais, e permite a possibilidade de aproximações diferentes à educação para a cidadania, envolvendo diferentes combinações de matérias e modalidades curriculares baseadas nas boas práticas existentes em cada escola. Os produtos da aprendizagem devem ser estritamente definidos de modo a que os padrões e a objectividade possam ser inspeccionadas. Esta aproximação evitaria objecções de que estava a ser imposta uma única maneira de ensinar a política, e diminuiria os perigos de intervenções ministeriais subsequentes sobre conteúdos específicos.

A regulamentação da DfEE (Department for Education and Employment) que estabelece a habilitação deve declarar que a educação para a cidadania em escolas e faculdades deve incluir o conhecimento, as capacidades e os valores relevantes à natureza e às práticas da democracia participativa; os deveres, as responsabilidades, os direitos e o desenvolvimento dos alunos em cidadãos; e o valor que possui para indivíduos, escolas e sociedade, a participação na comunidade local e além dela. Isto abrange uma compreensão das práticas democráticas e das instituições locais e nacionais, incluindo o trabalho dos parlamentos, partidos, grupos de pressão e instituições voluntárias, e o relacionamento da actividade política formal com a sociedade civil no contexto do Reino Unido e da Europa; e uma consciência de assuntos políticos mundiais e de questões globais. Requer-se uma compreensão básica de como impostos e despesas interagem, e das realidades económicas da vida adulta.

Os resultados da aprendizagem resultariam de uma utilização não superior a 5% do tempo do currículo ao longo dos graus de ensino. Este tempo pode ser distribuído como blocos, módulos, uma parte de tempo de tutoria existente ou de tempo de estudo acompanhado, ou como um período semanal regular. São matérias para as escolas decidirem.

As escolas podem desejar combinar elementos da educação para a cidadania com outras matérias (as combinações de cidadania e história têm óbvio mérito educacional). Isto incentivará a flexibilidade nas escolas, desde que seja cumprida a exigência estatutária de dar a educação para a cidadania como habilitação para todos os alunos. Pode ser de particular

interesse para as escolas com programas de PSHE ou promoção do Desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos.

Nós recomendamos que, embora para os maiores de 16 anos não haja nenhum currículo nacional, o Secretário de Estado deve considerar como a habilitação proposta de educação para a cidadania poderá ter sequência para todos os estudantes envolvidos na instrução post-16 e no treino, independentemente do seu curso vocacional ou acadêmico.

Tudo isto não pode ser conseguido de uma vez só. No nosso relatório final, quando desenvolvemos as propostas para os resultados detalhados da aprendizagem ajustados por estádios chave, faremos recomendações sobre a sua introdução e execução faseada em um certo número de anos. Também é necessário tempo para a preparação e para o treino inicial e contínuo, a provisão de materiais novos e revistos, e para minimizar a ruptura em escolas devido a arranjos curriculares.

Nós recomendamos que a todos os envolvidos directamente na educação de nossos filhos – políticos e funcionários públicos; representantes da comunidade local; inspectores e membros de conselhos directivos da escola; formadores de professores e os próprios professores; pais e, certamente, alunos – que seja dada uma indicação clara do que significa a educação para a cidadania e do papel central que possui. É preciso clarificar que a habilitação da educação para a cidadania deve incluir a aprendizagem de capacidades, valores, atitudes, compreensão e conhecimento necessários para a participação na comunidade e para a preparação da participação como cidadãos na nossa democracia parlamentar e no mundo político em geral. A aprendizagem experimental, a discussão de questões sociais e políticas bem como a aprendizagem formal e ensinada devem fazer parte deste processo, dentro e fora da escola.

Nós reconhecemos que as nossas recomendações podem causar sérias preocupações entre os professores sobre o compromisso de tempo para uma nova área de estudo no currículo da escola. Embora as questões do currículo mais amplo fiquem fora do âmbito deste grupo, queríamos sublinhar que as nossas recomendações não devem prejudicar outras matérias nem conduzir a uma diminuição do curriculum. Assim, recomendamos fortemente que às implicações de nossas recomendações e outras iniciativas propostas para a gestão do tempo de ensino em cada grau de ensino, seja dada uma atenção cuidadosa pelo QCA (Qualifications and Curriculum Authority) no contexto das suas recomendações globais sobre a revisão do currículo nacional.

Nós recomendamos que, por causa da novidade deste empreendimento e do seu melindre político, seja criada uma Comissão Permanente de Educação para a Cidadania a fim de monitorar o seu progresso e, quando necessário, recomendar emendas apropriadas às habilitações, aos resultados da aprendizagem, aos métodos da inspecção e ao treino do professor. Esta Comissão deve ser controlada pelo QCA, tal como nós, e tal como nós deve ser nomeada pelo Secretário de Estado, com um relacionamento quasi-autónomo com a DFEE e a QCA. A composição podia ser mais ampla do que a nossa, por forma a incluir a representação dos partidos políticos principais.

Nós recomendamos que, caso este relatório inicial for aceite, e antes que o nosso relatório final seja escrito, o apresentemos às conferências consultivas regionais para representantes de poderes locais, associações de pais, organizações da juventude, autoridades locais, comunidades e organizações voluntárias, organizações de patrões e de empregados, bem como professores e organizações do professores, se possível com a presença de Ministros.

Pediram-nos somente, nesta fase, para sustentar o argumento público e educacional para a cidadania e o ensino da democracia nas escolas, e para esboçar as nossas propostas em termos gerais. As propostas detalhadas podem seguir depois.

Nós damos agora uma indicação dos tipos de propostas (etapas seguintes) que poderíamos desenvolver na segunda fase do nosso trabalho.

ETAPAS SEGUINTE

O relatório final do grupo de recomendação conterá:

1. As propostas para perfis terminais de aprendizagem ajustados para os graus de ensino como parte de uma nova habilitação estatutária da educação para a cidadania;
2. Uma secção sobre as implicações do relatório para o trabalho da OFSTED;
3. Uma secção sobre as implicações do relatório para o trabalho de TTA (Teacher Trainig Agency), considerando a formação inicial e contínua e a fonte e o recrutamento dos professores;

4. Uma secção sobre as implicações para recursos incluindo a formação inicial e contínua, a provisão de novos materiais de ensino e revistos, e em relação a (3,8) abaixo;
5. Sugestões sobre como uma parte da nova habilitação estatutária pode ser cumprida em combinação com outras matérias;
6. Orientação, em consulta com outros grupos, sobre o ensino de questões controversas;
7. Sugestões sobre como a nova habilitação estatutária pode contribuir para o desenvolvimento por parte dos alunos de capacidades chave e de capacidades básicas, incluindo a movimentação para fortalecer a literacia e a numeracia, e a tecnologia de informação e de comunicações;
8. Sugestões sobre a interacção de ensino e de aprendizagem para a cidadania e o ensino da democracia nas escolas com PSHE e a promoção do desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos;
9. Sugestões de algumas maneiras adicionais de fortalecer a cidadania e o ensino da democracia nas escolas com a participação positiva dos jovens nos conselhos das escolas, visitas e visitantes, conferências e reuniões exteriores, formulários de interacção com o poder local, organizações de jovens e parlamentos da juventude;
10. Uma secção sobre as implicações para os maiores de 16 anos que aprendem nas escolas e nas faculdades, nos programas da experiência laboral, em exames públicos e na preparação para o mundo do trabalho;
11. Orientação na contribuição para a cidadania da aprendizagem através da participação no serviço à comunidade, aproveitando o trabalho de outras iniciativas tais como os Voluntários do Milénio, a Estrutura Nacional para a Motivação dos Alunos, territórios educativos, programas de eficácia na escola e programas contra a exclusão social;
12. Recomendações para os termos de referência e criação de uma Comissão Permanente para a Educação para a Cidadania.

O QUE SIGNIFICA CIDADANIA

Na tradição política originada pelas cidade-estados gregas e a república romana, a cidadania significou a participação na coisa pública dos que tinham os direitos de cidadãos: tomar parte no debate público e, directa ou indirectamente, dar forma às leis e às decisões de um estado. Em épocas modernas, entretanto, as ideias democráticas conduziram às reivindicações constantes para alargar os poderes cívicos sem os reduzir a uma classe estreita de cidadãos instruídos e proprietários, para conseguir a emancipação das mulheres, para baixar a idade de votar, para conseguir a liberdade da imprensa e para tornar transparentes os processos do governo. Nós temos agora a oportunidade para “uma democracia altamente educada do cidadão.”

Com a ascensão de estados-nação desenvolveu-se um sentido secundário de cidadania: o povo, mesmo em estados autocráticos, teve a protecção das leis – tais como existiam – e o dever de lhes obedecer. No séc. XIX, por exemplo, dizer que alguém era um cidadão russo ou um cidadão americano significou algo diferente, “bom súbdito” e “bom cidadão” significavam coisas diferentes. Na Grã-Bretanha houve frequentemente um problema de percepção desta distinção. A própria continuidade da nossa história, em particular os poderes entregues ao Parlamento pela Coroa em resposta à pressão gradual de baixo, tornou os próprios conceitos “súbdito britânico” e “cidadão britânico” idênticos para a maioria.

Recentemente os termos “bom cidadão” e “cidadão activo” voltaram a ser moeda corrente. O relatório da Commission on Citizenship, nomeada pelo então Porta-voz da Câmara dos Comuns *Encouraging Citizenship* (1990), fez bem para adoptar como ponto de partida para a compreensão da cidadania o livro do falecido T.H. Marshall, *Citizenship* (1950). Aponta este três elementos: *o civil, o político e o social*. Discutindo o primeiro elemento, a Comissão enfatizou correctamente na reciprocidade entre *direitos e deveres* e, mais do que Marshall, no facto de o bem-estar não ser apenas uma provisão feita pelo Estado mas também o que as pessoas podem fazer umas pelas outras em grupos e em organizações voluntárias, de âmbito local ou nacional. Ambos estes aspectos foram considerados um dever a que chamou “a cidadania activa”. A Comissão pouco se pronunciou sobre o segundo elemento de Marshall. Talvez tenha considerado a cidadania política como adquirida (o que, historicamente, nunca é seguro fazer). O espírito cívico, as cartas patentes dos cidadãos e a

actividade voluntária na comunidade são de importância crucial, mas os indivíduos devem ser ajudados e preparados para dar forma aos termos de tais empenhamentos através da compreensão e da acção políticas.

O respeito pela soberania da lei é uma condição necessária em qualquer tipo de ordem social e um componente necessário da educação. Numa democracia parlamentar, entretanto, a educação deve também ajudar os cidadãos futuros a distinguir entre a lei e a justiça. Os cidadãos devem estar equipados com as capacidades políticas necessárias para mudar as leis de maneira tranquila e responsável.

Nós acreditamos firmemente que o envolvimento e participação na comunidade são condições necessárias da sociedade civil e da democracia. A preparação para estes aspectos, no mínimo, deve constituir uma parte explícita da educação. Isto é especialmente importante quando o governo tenta uma mudança de ênfase, do estado de bem-estar para a responsabilidade pessoal; e da responsabilidade da comunidade para a responsabilidade individual. Nós apenas dizemos que, sendo o serviço e empenhamento voluntários condições necessárias para a plena cidadania numa democracia, não são condição suficiente. As comunidades locais não estão isoladas, certamente, nem do estado nem da política pública.

Isto foi bem indicado recentemente pelo professor David Hargreaves num artigo da DEMOS, *The Mosaic of Learning*: “A instrução cívica é sobre as virtudes cívicas e o comportamento decente que os adultos desejam ver nos jovens. Mas também é mais do que isto. Desde Aristóteles, aceita-se como um conceito inerentemente político o levantar questões sobre o tipo de sociedade em que nós vivemos, como veio a tomar a sua forma actual, as forças e fraquezas das estruturas políticas actuais, e que melhorias podem ser feitas... Os cidadãos activos são tão políticos como são morais; a sensibilidade moral deriva em parte da compreensão política; a apatia política resulta em apatia moral.”

Assim uma definição operacional de cidadania deve ser ampla, sem que signifique tudo para todos; especificamente deve identificar e relacionar as três dimensões apontadas por Marshall, sem identificar cada uma como a “verdadeira cidadania activa”. A cidadania activa deve ser uma interacção habitual entre todas as dimensões. Uma recente proposta da Citizenship Foundation em resposta ao Livro Branco, *Excellence in Schools*, destaca bem este ponto: “Nós acreditamos que a cidadania tem um claro núcleo conceptual que se relaciona com a introdução dos jovens no domínio jurídico, moral e político da vida pública. Introduce os alunos à

sociedade e aos seus elementos constituintes, e mostra como os indivíduos se relacionam com o todo. A par da compreensão, a educação para a cidadania deve promover o respeito pela lei, justiça, democracia, e alimentar o bem comum e, ao mesmo tempo, incentivar a independência do pensamento. Deve desenvolver capacidades de reflexão, inquérito e debate.”

Quando dizemos que a actividade voluntária e na comunidade não pode preencher o significado pleno de cidadania activa, reconhecemos também que a liberdade e a plena cidadania no próprio domínio político dependem de uma sociedade com uma grande variedade de associações não-políticas e de grupos voluntários – o que alguns chamaram sociedade civil. Este era o grande ensinamento de Thomas Jefferson, Alexis de Tocqueville e de John Stuart Mill. Um recente estudo comparativo da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos conclui assim: “Há agora provas abundantes que a participação eleitoral, a atenção às questões políticas e públicas nos media, a participação em campanhas eleitorais e as manifestações estão forte e consistentemente relacionadas com as motivações que são reforçadas pela participação em grupos informais e em associações voluntárias.”

Assim, o que alguns definiram como “a instrução política e a literacia política”, título do influente *Hansard Society Report* of 1978), pode agora parecer um termo demasiado estreito para captar o nosso significado em comparação com “educação para a cidadania”. Este significado ficou bem reflectido na frase do documento original que citámos no início deste relatório.

Afinal, que entendemos nós por “educação eficaz para a cidadania”? Entendemos três coisas, interrelacionadas, mutuamente dependentes, mas cada uma necessitando de um lugar e de um tratamento diferente no curriculum: responsabilidade social e moral, participação na comunidade e literacia política.

- (a) *Em primeiro lugar, crianças que aprendem desde o começo auto-confiança e comportamento social e moral responsável tanto dentro como fora da sala de aula, em relação aos que têm autoridade e entre si.* Esta aprendizagem deve ser desenvolvida, não somente dentro mas também fora da escola, sempre que e onde quer que as crianças trabalhem ou joguem em grupo ou participem nos assuntos das respectivas comunidades. Alguns podem pensar que este aspecto da

cidadania mal carece de menção; mas nós acreditamos que ele reside no cerne destas matéria. A orientação em valores morais e no desenvolvimento pessoal é pré-condição essencial de cidadania. Alguns considerariam toda a educação pré-escolar como pré-cidadania, certamente pré-política; mas isto é errado. As crianças vão dando forma aos conceitos de equidade, atitudes perante a lei, regras, tomada de decisão, autoridade, ambiente local e responsabilidade social, etc.. Estão também a seleccionar, na escola, em casa, ou noutro local, o reconhecimento de que estão ou não a viver em democracia, que problemas sociais as afectam e mesmo o que os grupos de pressão ou os diferentes partidos têm a dizer sobre elas. Todo isto pode ser incentivado, guiado e elaborado.

- (b) *Em segundo lugar, aprender e tornar-se utilmente envolvido na vida e nos interesses das suas comunidades, incluindo a aprendizagem através de participação e o serviço à comunidade.* Isto, naturalmente, tal como as outras duas dimensões da cidadania, não está limitado de nenhuma maneira ao tempo escolar. Mesmo se os alunos e os adultos percebem muitos dos grupos voluntários como “não-políticos”, será provavelmente mais claro dizer “não-partidário”: estão claramente a usar e a necessitar de capacidades políticas no que se refere a organizações voluntárias, exercer persuasão, interagir com autoridades públicas, manifestar-se, obter fundos, recrutar membros e depois tentar activá-los (ou aplacá-los).
- (c) *Em terceiro lugar, alunos que aprendem a tornar-se eficazes na vida pública com o conhecimento, as capacidades e os valores – o que pode ser chamado “literacia política”,* procurando usar um termo mais amplo que o conhecimento político no sentido estrito. O termo “vida pública” é usado em seu sentido mais amplo para abranger o conhecimento realístico e a preparação para a tomada de decisão e a resolução de conflitos relacionadas com os principais problemas económicos e sociais da actualidade, incluindo as expectativas individuais e a preparação para o mundo do emprego, e a discussão da atribuição de recursos públicos e das obrigações fiscais. Tais preparações são necessárias se estes problemas ocorrem em organizações de âmbito local, nacional ou internacional ou em qualquer nível da sociedade, desde as instituições políticas formais até aos grupos informais, de nível local ou nacional.

Assim, a nossa compreensão da educação para a cidadania numa democracia parlamentar reúne três *cabeças* num só *corpo*: responsabilidade moral e social, participação na comunidade e literacia política. A “responsabilidade” é uma política essencial bem como a virtude moral, porque implica o cuidado para com o outro, a reflexão e o cálculo sobre os efeitos mais prováveis das nossas acções sobre os outros, e a atenção para com as consequências.

CIDADANIA: NECESSIDADES E OBJECTIVOS

Consideramos que a educação para a cidadania é uma parte estatutária crucial e distinta do currículo, uma habilitação por direito próprio para todos os alunos. Reconhecemos que a educação para a cidadania pode ser realçada e pode prestar contribuições significativas – bem como ser ajudada – por outros temas e aspectos do currículo. Salientamos, contudo, que a educação cívica é educação para a cidadania, para saber como se comportar e agir como um cidadão; conseqüentemente não é apenas conhecimento da cidadania e da sociedade civil; implica também desenvolver valores, capacidades e compreensão.

Reconhecemos também que tal educação está ligada a outros dois desenvolvimentos nas escolas e depende de sua eficácia, especialmente nos primeiros estádios do desenvolvimento infantil. Em primeiro lugar, a promoção da educação pessoal, social e de saúde (PSHE); e, em segundo lugar, novos desenvolvimentos do tipo dos que estão sendo pilotados pelo QCA numa aproximação global à escola de promoção do desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos (SMSC). Tal trabalho tem repercussões sociais e para a comunidade. Mais adiante iremos sugerir que valores são específicos da política democrática, baseando-nos, embora sem exclusividade, nos valores no contexto da sociedade, identificados pelo National Forum for Values in Education and the Community. Em Setembro 1997 formou-se o Grupo Citizenship 2000, após discussões iniciais por representantes da Citizenship Foundation, a Associação para o Ensino das Ciências Sociais (Association for the Teaching of the Social Sciences (ATSS), a Associação de Directores do Secundário (Secondary Heads Association (SHA), e a Hansard Society. A orientação acordada apontou para “relacionamentos rapidamente em mudança entre o indivíduo e o governo; o declínio das fórmulas tradicionais da coesão cívica;

o contexto político novo de Grã-Bretanha na Europa; mudança social, económica e tecnológica rápida num contexto global.” Concluía assim: “A educação para a cidadania nas escolas e nas faculdades é demasiado importante para ser deixada ao acaso; a pesquisa recente sublinhou a fraqueza do discurso cívico neste país. A educação para a cidadania é urgentemente necessária para colmatar este déficit histórico se queremos evitar um novo declínio na qualidade da nossa vida pública e se queremos preparar todos os nossos jovens para a participação informada, não somente num Reino Unido mais aberto, mas também numa Europa e no mundo, à medida que nos movemos para o próximo século. Isto não acontecerá a menos se houver um compromisso político e profissional firme na educação para a cidadania.”

- (a) A pesquisa comparativa pelo professor Ivor Crewe e outros em comunidades semelhantes na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos (1996) revelou que quase 80% dos alunos britânicos dizem que fora da escola pouco se empenham em debate sobre questões públicas, incluindo as questões importantes em suas comunidades locais. Muitos relataram que existem normas sociais fortes para “nunca falarem sobre a religião ou política”. Aqueles que tiveram tal oportunidade na escola, entretanto, mais provavelmente falarão disso em casa ou na comunidade local. “A conversa” ou o discurso são obviamente fundamentais para a cidadania activa. Quando à amostra britânica foi pedida para dar exemplos de boa cidadania somente 10% mencionaram o voto ou exercitar direitos políticos, enquanto 70% “falaram sobre formas de empenhamento cívico – por exemplo trabalha em associações voluntárias locais, fazendo algo benéfico na comunidade local.”
- (b) A política de “questão única”, entretanto, tem mais relevo; as preocupações “verdes” e as questões ambientais atraem geralmente a atenção e apoio. Talvez exista aqui algum “efeito de deslocamento”: os cientistas políticos sugeriram durante algum tempo que os jovens, quando sentem que “algo deveria fazer-se”, sentem-se menos atraídos do que a geração pós-guerra para aderirem a um partido político, sendo mais provável que se juntem a um grupo de pressão. O professor Crewe considerou que existem mais jovens a favor dos direitos dos animais do que a favor dos direitos civis ou humanos. Mesmo assim, existem ligações positivas entre o civil e o político nas

mentes dos jovens e nós procuraremos mostrar no nosso trabalho futuro que elas poderiam ser desenvolvidas em benefício mútuo por escolas e por grupos voluntários.

O The British Election Study relata que 25% do grupo de idade 18-24 disse que não votaria nas eleições gerais de 1992, a taxa mais elevada de abstenção entre todos os grupos de idade. Nas eleições gerais de 1997, esse número subiu para 32%, outra vez o mais elevado entre todos os grupos de idade, embora MORI o coloque em 43%. Isto compara-se com 71% de afluência real no eleitorado total (o mais baixo no período post-guerra). Há uma aceitação geral que a taxa real da abstenção entre o grupo de idade 18-24 em 1997 terá sido maior do que a referida. Entretanto, um estudo da pesquisa da Trust for the Study of Adolescence em 1997 mostrou que uma maioria de sua amostragem se envolvera nalguma forma de acção política ou de comunidade no ano precedente. Um exame de MORI para *News of the World* em março 1997 sobre eleitores pela primeira vez mostrou que 28% disseram que não votariam ou não pensavam votar, 55% disseram que não estavam interessados nem poderiam ser incomodados, 17% afirmaram que sozinhos não fariam qualquer diferença, e 10% disseram que não confiavam nos políticos.

Estamos perante alguns indicadores de alienação e de cinismo. Arrogância, vandalismo, violência aleatória, crime premeditado e o consumo habitual de drogas podem ser outros indicadores da alienação da juventude, mesmo se as comparações históricas são difíceis; e os impulsos, os ajustes e as modas da cobertura pelos media podem dificultar o juízo se estamos perante um aumento real e até que ponto é justificável que se tome a intolerância pública por evidente.

Um estudo da A Social and Community Planning Research (SCPR), encomendado em 1996 por Barnardo's revelou números similares. Por exemplo, somente 21% de jovens reivindicaram "apoiar" um partido político e 55% disseram que nunca leram um jornal. Entretanto, Barnardo's comentou cautelosamente: "Os dados do inquérito são ambíguos. Embora os jovens não leiam jornais, parecem de um modo ou de outro ter fixado alguns factos políticos básicos mas importantes. Apresentado uma série de afirmações num formato de respostas múltiplas, a amostra respondia exactamente, identificando o primeiro-ministro, o presidente dos EUA e alguns factos constitucionais correcto. 80% concordaram que o partido Conservador ganhou a última eleição e 76% concordaram que

a Irlanda do Norte era parte do Reino Unido; que há eleições separadas para o Reino Unido e para os parlamentos europeus era sabido por 65%. Serão afirmações simples, mas a exactidão da resposta sugere que existe informação básica, seja qual for a fonte.”

Contudo, nós comentaríamos que tal nível de conhecimento é tão básico, que até o possuem os jovens na escola primária, e frequentemente – e muito mais – na idade de 8 ou de 9 anos; mas outros, saindo da escola secundária, não estão aparentemente melhor do que esses. Por exemplo, pelos 11 anos, os alunos devem saber a função do Parlamento, como trabalha e quais são os seus poderes.

Um estudo da DEMOS por Helen Wilkinson e Geoff Mulgan, *Freedom's Children: work, relationships and politics for 18:º year olds in Britain today* (1995), apresenta provas de ignorância e – aparentemente – atitudes de “não-te-rales”, conduzindo à indicação de que deveria existir uma obrigação legal para ensinar a educação cívica a par de educação pessoal e social e, para alguns, as responsabilidades principais e a educação cívica e política, como se pratica na Austrália e Canadá. (Também poderiam citar todos os países restantes da UE.) Considerando a população inteira, os autores mostram que o desrespeito para com os trabalhos do Parlamento dobrou em quatro anos após 1991, e que a confiança nas instituições fundamentais da sociedade tem caído constantemente, deixando somente uma minoria a apoiar a maneira como trabalham o governo nacional (25%) e o poder local (15%). Cerca de 1/3 dos jovens orgulha-se de estar *outside* e contra a tendência principal, apenas se identificando com as suas próprias sub-culturas. Os autores argumentam que “a alienação potencialmente explosiva aqui revelada requer uma aproximação diferente à política – estilo novo da liderança, novas linguagens e mecanismos novos. A conclusão que apresentam tem implicações preocupantes para o futuro da democracia neste país: “a história saliente que emerge da nossa pesquisa, quantitativa e qualitativa, é de uma desconexão política histórica. De facto, toda uma geração inteira optou por sair da política partidária.”

Uma outra visão, entretanto, surge numa comparação de atitudes de adolescentes e de adultos face à política, em *British Social Attitudes*, No 12 (SCPR), 1995–96. Roger Jowell apresentou as conclusões numa conferência no ano passado à Citizenship Foundation, “Young People, Politics and Citizenship – a disengaged generation?”. Sugeriu que as atitudes negativas, a ignorância, e a baixa afluência às urnas na geração mais nova

(18-24 anos) seria somente marginalmente pior do que o segmento seguinte adulto, e que os números melhoram com a aproximação da maturidade, voltando a decair somente outra vez na velhice. Assim, questionou se a alienação dos adolescentes e da geração mais nova seria do tipo “desconexão política histórica” referida no estudo da DEMOS, ou talvez um fenômeno cíclico normal do ciclo de vida. A ignorância era considerável, tal como a desconfiança no governo e nos políticos, mas apontou que “não estava surpreso que os jovens de 12-18 anos estivessem menos interessados e conhecedores de política do que os de 18-24 anos;” mas à medida que os jovens comessem a ficar mais velhos, preocupados com impostos, hipotecas e família, começariam a informar-se melhor e a mostrar mais interesse pela coisa pública.

Talvez necessitemos somente fazer dois comentários sobre esta pergunta complexa: em primeiro lugar, a verdade poderia estar algures entre o argumento da mudança histórica e o de as coisas estão como sempre foram; em segundo lugar, mesmo aceitando a sugestão de Jowell que as coisas podem não estar a ficar muito piores, não deixam de ser indesculpável e danosamente más, e poderiam e deveriam ser remediadas.

As escolas devem ter um programa coerente e sequencial de educação para a cidadania. Contudo isso sucede em poucas escolas em Inglaterra. Segundo um relatório de David Kerr da National Foundation for Educational Research (NFER), *Citizenship Education Revisited*, terminado em Dezembro 1997 (parte da primeira fase de um estudo internacional sobre a educação cívica em 27 países), a maioria das escolas em Inglaterra – quando interrogadas – ministra alguma forma de educação para a cidadania, sob diferentes nomes e diferentes formas e em quantidade variável; e, suspeitamos, de qualidade variável, uma vez que não há nenhum padrão ou parâmetros nacionais pelas quais possa ser avaliada. Quando as 173 escolas da amostra foram interrogadas sobre qual o principal obstáculo ou problema enfrentado pela educação para a cidadania, 79% falaram de dificuldades com o horário, 51% de falta de recursos financiados, 38% de falta de definição aceite de educação para a cidadania, 35% de falta de equipa de especialistas, 31% de falta de empenhamento ou de confiança dos especialistas no ensino, 28% da falta de materiais apropriados como recursos, e 27% da falta de conselho e orientação nacionais. Há muito que se possa aproveitar, mas isto não basta nem é uma base coerente para uma educação para a cidadania.

Recentemente, houve um indicador pequeno mas importante, para mostrar de que modo os valores mediados por um bom programa de ensino podem modificar o comportamento. O *Home Office* em 1990 financiou um estudo piloto para ensinar sobre o abuso de drogas, em três escolas primárias de Londres, o chamado *Projecto Charlie*. Os resultados foram monitorados seis anos mais tarde e um relatório publicado em Novembro de 1997. Os resultados mostraram um nível significativamente mais baixo de uso do tabaco e drogas ilegais, e uma resistência maior à pressão dos pares, nas crianças que tinham sido ensinadas pelo programa, em comparação com os colegas que o não tiveram.

Há questões sociais menos tangíveis mas mais amplas que constituem um alvo mais largo da educação para a cidadania. The Citizenship Foundation apresentou à National Commission on Education em 1992 os seguintes termos: “a natureza cada vez mais complexa da nossa sociedade, a diversidade cultural maior e a perda aparente de um consenso de valores, combinada com o colapso de mecanismos tradicionais da sustentação tais como famílias extensas...a diversidade cultural” levanta a questão da identidade nacional.

Respondendo a estas questões, um alvo principal de toda a comunidade deve ser encontrar ou restaurar um sentido da cidadania comum, incluindo uma identidade nacional que seja suficientemente segura para encontrar um lugar entre a pluralidade das nações, culturas, identidades étnicas e religiões de há muito presentes no Reino Unido. A educação para a cidadania cria o terreno comum entre identidades étnicas e religiosas diferentes.

O quarto inquérito nacional, *Ethnic Minorities in Britain: Diversity and Disadvantage* (Policy Studies Institute, 1997), recomendou que “uma ideia explícita da cidadania multicultural necessita ser formulada para a Grã-Bretanha” e que “uma aproximação mais plural à desvantagem racial requer formas de cidadania que sejam sensíveis à diversidade étnica e ofereçam o respeito aos indivíduos e aos grupos sociais a que sentem pertencer.”

As maiorias devem respeitar, compreender e tolerar minorias e as minorias devem aprender e respeitar as leis, códigos e convenções tanto quanto a maioria – não meramente porque é útil fazer assim, mas porque este processo ajuda a criar uma cidadania comum. Isto confere uma importância especial à educação para a cidadania; estas matérias da identidade nacional numa sociedade pluralista são complexas e nunca

devem ser tomadas como adquiridas. Nós temos a necessidade de aprender mais uns acerca dos outros. Isto deve envolver uma aprendizagem sobre o Reino Unido – incluindo as suas quatro componentes – mas também sobre as dimensões europeias e globais da cidadania, com a consideração devida para a terra natal das nossas comunidades de minorias, e os países principais da emigração britânica.

Algumas das respostas das organizações ao pedido do Secretário de Estado para incluir no Livro Branco, *Excellence in Schools*, indicam os alvos gerais muito bem e apontam para as nossas conclusões. Primeiramente, uma palavra sobre essas respostas: apenas 216 respostas, entre as 8.000 recebidas, expressaram dados concretos sobre o que os programas de cidadania nas escolas deviam cobrir (apesar de o inquérito nacional NFER (National Foundation for Educational Research) de David Kerr indicar que a maioria de escolas professam fazer algo). Esta resposta baixa talvez não surpreenda muito uma vez que a cidadania era somente uma entre muitas iniciativas novas e apesar de seu estatuto nominal como um tema trans-curricular, é comentada raramente nos relatórios da OFSTED; não constitui algo que permita julgar as escolas. Entretanto, todas, com excepção de duas das respostas eram favoráveis mas (como relatado também no inquérito nacional de David Kerr) não havia consenso claro sobre alvos e finalidades, ou para ser directo, sobre o que era a cidadania.

Entretanto, um sumário para o grupo consultivo do DfEE dizia isto das 216 respostas: “embora as respostas à pergunta da cidadania sejam relativamente escassas em número contêm algumas mensagens úteis. Não fornecem um consenso claro sobre alvos e finalidades ou uma estrutura conceptual para a educação para a cidadania mas isso não surpreende já que não se pediu para comentar especificamente estas matérias. Talvez as mensagens mais claras a emergir são de que há apoio de muitos lados para desenvolver a educação para a cidadania e elevar o seu estatuto, embora alguma preocupação de que o tempo é insuficiente no currículo actual para a acomodar, que a maioria a encara como envolvendo uma aprendizagem experiencial assim como académica, e que muitos vêem nela uma semelhança com a educação pessoal, social e de saúde.”

Nós reconhecemos que pode haver essa considerável semelhança de valores, aproximação ou método, em especial nas escolas primárias; mas diferimos a respeito do conteúdo à medida que os alunos progredem da

escola primária para a secundária; aqui deve existir o conhecimento explícito de instituições e de processos sociais e políticos. A educação para a cidadania é suficientemente importante e distinta para autorizar uma especificação separada na estrutura nacional.

Uma resposta do British Youth Council, representando quase 100 organizações da juventude com cerca de 3 milhões de membros entre 18-25 anos de idade, era tão forte e ponderada que vale a pena ser citada completamente – tão bem resume o sentimento comum de muitas respostas que nós recebemos e do que nós esperamos conseguir com as nossas recomendações: “O currículo deve dirigir-se a questões tais como a democracia, a comunidade, a sociedade e a cidadania. Deve olhar o que é a democracia representativa, como evoluiu, o que significa, as suas vantagens e desvantagens. Deve também olhar outros sistemas políticos no mundo e outras democracias representativas. O currículo deve também enfatizar a importância da cidadania em um nível global e mostrar como os povos podem ser explorados quando não compreendem a cidadania.

Deve considerar a responsabilidade de pertencer à sociedade – os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. Deve encarar os direitos e as responsabilidades das crianças e dos jovens como cidadãos, e como estes mudam enquanto crescem. Deve também olhar a lei e o sistema da justiça e como se relaciona com os seus direitos e responsabilidades.

O currículo deve permitir a crianças e jovens desenvolver uma consciência da comunidade e da diversidade cultural. Deve ajudar-lhes a ver onde e como pertencem à comunidade. Deve permitir-lhes compreender a sua comunidade, a sua história, que papel desempenhou na vida nacional, etc... Deve também permitir-lhes ganhar uma compreensão da diversidade da comunidade e da sociedade e uma consciência das oportunidades iguais, da identidade nacional e das diferenças culturais. Além disso, o currículo deve mostrar como cidadãos comuns foram os catalizadores para a mudança e a melhoria ao nível local, nacional e internacional.

O currículo deve considerar os factores que conduzem à exclusão da sociedade, tal como *bullying*, cor e outros formas de diferença. Deve tornar os estudantes cientes das dificuldades que tal exclusão pode ter no indivíduo e na sociedade e das razões por que alguns povos não escolhem o quadro social moral. Ao olhar estas áreas, o currículo deve permitir às crianças e jovens explorar e compreender as perguntas chave, os problemas morais e as questões sociais. O currículo deve também cobrir as capacidades práticas que permitem aos jovens participar eficazmente na

vida pública e prepará-los para ser cidadãos plenos. Deve permitir a crianças e jovens desenvolver capacidades de discussão, comunicação e espírito de equipa. Deve ajudá-los a aprender a debater de modo razoável e eficaz, negociar com sucesso e cooperar com outrém. Deve também permitir-lhes pensar por si, resolver problemas e tomar eficazmente decisões. Estas capacidades práticas devem ser apoiadas por mecanismos que permitem a crianças e jovens de os praticar. Nós acreditamos firmemente que as escolas devem, de modo viável, estabelecer Conselhos das Escolas. Os conselhos das escolas fornecem a experiência prática em primeira mão da tomada de decisão e de processos democráticos. Permitem a crianças e jovens participar eficazmente nas escolas e debater e tratar questões do interesse delas e da escola.

O que apenas falta nesta indicação é o ênfase no voluntariado e na aprendizagem a partir da comunidade local, a consideração de realidades económicas, nomeadamente os impostos. Estes são dados por adquiridos, porque a maioria destas organizações constituintes estão empenhadas fortemente em oferecer trabalho à comunidade. Um filósofo disse uma vez que nos esquecemos frequentemente de indicar os nossos pressupostos principais.

Entretanto, há um retrocesso inesperado no fim desta proposta que reflecte a citação no parágrafo 18 acima, e nosso próprio comentário a respeito das esferas distintas, e em alguns pontos sobrepostas, de PSHE e de cidadania: “Enfim, nós acreditamos que é importante estabelecer áreas que o currículo [da cidadania] não deve cobrir, ou pelo menos não dominar ou não distrair. Seria tentador permitir que a educação para a cidadania se transforme simplesmente em questões baseadas na instrução moral, em torno de conceitos chaves tais como drogas, instrução de saúde, alojamento e falta de casa, desenvolvimento de carreiras e emprego, etc...”

Nós acreditamos que a questão mais importante que enfrentam os jovens como cidadãos é a falta de conhecimento sobre a sociedade, o processo democrático, os seus direitos e responsabilidades reais como cidadãos. Nós acreditamos que muitos grupos de pressão procurarão ver o currículo dominado por estas questões chave. Nós acreditamos que haverá espaço para tratar estas questões na educação mais ampla de PSHE, e que a educação para a cidadania deve claramente permitir a crianças compreender os seus deveres como cidadãos e, ainda mais importante, como funciona mundo em que o cidadão actua.”

Claramente, o BYC não está dizendo que os jovens que representa não acolhem bem a discussão dos problemas que menciona; mas está dizendo que eles sentem-se no ar sem o ensino da literacia política que os capacitaria para na vida adulta de intervir nestes problemas. Tratar as questões sociais na escola, problema por problema pode ser benéfico, quando feito numa estrutura moral geralmente agradável e prática. Mesmo assim não redundaria numa compreensão da política. A política é um processo geral através do qual as diferenças de valores e interesses chegam a compromissos ou mediações através das instituições, com a finalidade do interesse geral. As reservas da BYC são um aviso bom contra adicionar ou confundir a PSHE (ou outras formas da instrução dos valores) e educação para a cidadania, mesmo se alguns dos tópicos que menciona poderiam ser discutidos sob um ou outro título, como as escolas podem escolher.

Uma resposta da Hansard Society suporta a posição acima indicada, e afirma a mesma finalidade geral da educação para a cidadania como o BYC e nós, mas numa linguagem um tanto mais tradicional: “Os programas devem ser estabelecidos para promover o discurso e a compreensão políticas, bem como incentivar jovens a empenhar-se no processo político. Mais ainda, devem incentivar a tolerância e o respeito para indivíduos e sua propriedade, independentemente do género, raça, cultura ou religião de uma pessoa. Devem também incentivar os jovens a comportar-se com honra e integridade, assim como promover o respeito para a soberania da lei. Os jovens devem ser incentivados a desenvolver capacidades de liderança e de equipe a fim promover a auto-disciplina e a auto-motivação. Devem ser incentivados a orgulhar-se de si próprios e das comunidades a que pertencem, bem como a encarar-se como cidadãos do mundo.”

Finalmente, e quanto aos alvos, chamamos a atenção para um último aspecto das respostas ao Livro Branco. Alguns correspondentes sugerem modelos particulares. Entre eles, a Citizenship Foundation advogou um modelo para o ensino da cidadania em que “a educação cívica, social e política baseada em torno dos três conceitos chaves de equidade, direitos e responsabilidades teria seu próprio lugar nos graus de ensino 3 e 4 e sessões regulares nos graus de ensino 1 e 2”, com uma atribuição de 5% do tempo do currículo. A Hansard Society favorece também tal modelo e a mesma atribuição de tempo. Por outro lado, o modelo de aprendizagem através do serviço foi favorecido pelo CSV (Community Service Volunteers) e por escolas com programas existentes desse tipo. O projecto Pathways

to Adult and Working Life teve apoio de TECs (Training and Enterprise Councils), de empresas e respostas a educação empresarial. Voltaremos aqui mais detalhadamente no nosso relatório final.

Deixemos a última palavra ao *Lord Chancellor*. Recentemente e coincidentemente apontou os três aspectos de nossa definição da cidadania em termos claros e enérgicos num discurso à Citizenship Foundation na Law Society (27 Janeiro 1998): “Uma sociedade saudável é composta das pessoas que se importam com o futuro. Pessoas que contribuem voluntariamente para o seu desenvolvimento para o bom comum. Pessoas que rejeitam a cultura do “não-te-rales”, que não estão sempre a perguntar “e para mim, o que sobra?” Pessoas que querem ser cidadãos activos. Antes que isto possa acontecer necessitam ter um sentido de pertença – de identidade – com a comunidade em torno deles.... O nosso objectivo é criar uma nação de cidadãos capazes, informados e capacitados que, por um lado, sabem, compreendem e podem reforçar os seus direitos; e, por outro, reconhecem que o trajecto para uma maior realização pessoal passa pela participação activa no fortalecimento da sua sociedade.

A educação para a cidadania deve dar a confiança às pessoas para reivindicar os seus direitos e para desafiar o status quo, e, ao mesmo tempo, faça claramente constar que direitos implicam obrigações. Deve promover o respeito para com a lei, a justiça e a democracia. Deve alimentar o interesse para o bem comum, ao mesmo tempo que incentiva a independência do pensamento. Deve fornecer às pessoas uma panóplia de capacidades essenciais: escutar, discutir, argumentar; e aceitar a sabedoria ou a força maior de uma visão alternativa.

Mas como é fazendo que nós aprendemos, a experiência prática da cidadania é pelo menos tão importante quanto a instrução formal em seus princípios. Uma das melhores maneiras de pôr as teorias da cidadania em prática é através do trabalho voluntário na comunidade. Os jovens mostram frequentemente uma generosidade espiritual e material para com os outros que pode desaparecer ao alcançarem a idade adulta. Um dos desafios que enfrentamos é como incentivar as crianças a reter esse instinto de generosidade e como ajudá-las a pô-lo ao melhor uso.”

O presidente e os membros desejam agradecer a todos os indivíduos, escolas e organizações que fizeram submissões ao grupo consultivo (a lista completa destes será publicada no relatório final do grupo consultivo). Os agradecimentos são também devidos a todos os membros do QCA envolvidos na gestão deste trabalho.

COMPOSIÇÃO DO GRUPO CONSULTIVO SOBRE CIDADANIA

<i>Presidente:</i>	Professor Bernard Crick
<i>Patrocínio:</i>	The Rt Hon Betty Boothroyd MP, Speaker of the House of Commons
<i>Membros:</i>	
Elaine Appelbee	Member of the General Synod of the Church of England
Lord Baker	former Secretary of State for Education and Home Secretary
Tom Bentley	from the think tank, DEMOS
Michael Brunson	Political Editor, ITN
Heather Daulphin	Director of Post-16 Studies, Hampstead School, London
Mavis Grant	Headteacher of Mary Trevelyan Primary School, Newcastle-upon-Tyne
Elisabeth Hoodless	Chief Executive of Community Service Volunteers (CSV)
Sir Donald Limon	representing the Speaker of the House of Commons
Jan Newton	Chief Executive of the Citizenship Foundation
Dr Alex Porter	Former Lecturer in Education (Politics) at the Institute of Education, University of London
Usha Prashar	Chair of the Parole Board
Graham Robb	Headteacher of Lode Heath Secondary School, Solihull
Marianne Talbot	Lecturer in Philosophy at Brasenose College, Oxford
Sir Stephen Tumim	Former HM Chief Inspector of Prisons in England and Wales
Phil Turner	Former assistant Education Officer at the Borough of Redbridge, London
<i>Observadores:</i>	
Scott Harrison	Office for Standards in Education (OFSTED)
Stephen Harrison	Teacher Training Agency (TTA)
Phil Snell	Department for Education and Employment (DfEE)
<i>Qualificações e Autoridade Curricular:</i>	
Chris Jones	Head of National Curriculum Review Division
David Kerr	Professional Officer, seconded to QCA from the National Foundation for Educational Research (NFER)
Liz Craft	Project Manager