UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MALENA XAVIER DE CARVALHO

**Processos escolares como indicadores de qualidade em educação:
um estudo a partir da formação para cidadania**

São Paulo

2015

MALENA XAVIER DE CARVALHO

**Processos escolares como indicadores de qualidade em educação:
um estudo a partir da formação para cidadania**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira.

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379 C331p	Carvalho, Malena Xavier de Processos escolares como indicadores de qualidade em educação: um estudo a partir da formação para cidadania / Malena Xavier de Carvalho; orientação Romualdo Luiz Portela de Oliveira. São Paulo: s.n., 2015. 214 p.; tabs.; anexos; apêndices Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Qualidade da educação 2. Indicadores de processo 3. Formação para cidadania 4. Indicadores de qualidade 5. Avaliação da qualidade I. Oliveira, Romualdo Luiz Portela de, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Malena Xavier de Carvalho

Título: “Processos escolares como indicadores de qualidade em educação: um estudo a partir da formação para cidadania”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Diogo e Xingu,
meus companheiros nas pequenas coisas.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela bolsa, decisiva para minha dedicação integral a esta pesquisa (processo número 2012/22091-5).

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais, pelo compartilhar de ideias, pelas preciosas sugestões; seus diferentes olhares foram apoio fundamental no processo de escrita desta dissertação.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o Programa da Pós-Graduação desta Faculdade, que me inspiraram e formaram para muito além de meu tema de pesquisa: Denice Barbara Catani, José Sérgio Fonseca de Carvalho e Vitor Henrique Paro.

Aos professores Sandra Zaquia Sousa e José Marcelino de Rezende Pinto, que no exame de qualificação me ajudaram a perceber fragilidades e potencialidades deste trabalho, e cujas contribuições foram valiosas para sua reformulação e continuidade.

Ao meu orientador, Romualdo Portela de Oliveira, por ter me aberto as portas para a área acadêmica, acompanhando-me desde a Iniciação Científica até o Mestrado, e que muito tem me ensinado por meio das pesquisas, dos grupos de estudos, das disciplinas, monitorias e orientações sobre esta dissertação. Por acreditar e confiar em meu trabalho.

A meus amigos e familiares, pacientes nos momentos de ausência, compreensivos nos momentos de crise, companheiros nos momentos de alegria.

A Diogo, meu esposo, por percorrer comigo todo e cada passo desse percurso, e dos que ainda virão.

*Com efeito, não é uma diferença de
somenos o habituarmo-nos logo desde
novos a praticar ações deste ou daquele
modo. Isso faz uma grande diferença.
Melhor, faz toda diferença.*

Aristóteles

RESUMO

As percepções sobre qualidade em educação no Brasil têm sido influenciadas por questões de acesso e permanência, e atualmente remetem à aprendizagem proporcionada pela formação escolar — seja essa formação pautada por desempenho cognitivo em testes ou por sentidos mais abrangentes, como os fins que compõem o direito à educação conforme a CF/88. Se o Estado brasileiro é declaradamente o principal sujeito do dever de garantir tal direito, o qual se cumpre via políticas públicas (entre outros meios), nota-se que, por outro lado, políticas de avaliação e indicadores educacionais correlatos têm sido instrumentos em disputa e protagonistas de algumas tensões. Dentre elas, destaca-se que o indicador mais amplamente utilizado como padrão de qualidade no Brasil — IDEB — é composto por medidas de aprovação e desempenho cognitivo, e não permite avaliar adequadamente se certos fins da educação estão sendo garantidos pela oferta da educação básica. Sustentando, contudo, a pertinência do uso de indicadores como auxílio na garantia do padrão de qualidade da educação pública — ainda que sublinhando dificuldades como a de acessar dimensões mais dificilmente quantificáveis da qualidade educacional, como formação de valores —, este trabalho parte da ideia de que as dimensões da qualidade em educação são interligadas, e propõe a hipótese de que resultados educacionais pouco acessíveis a medidas sejam inferidos a partir de seus processos relativos. Tomando a formação para cidadania como caso ilustrativo dessa hipótese, a pesquisa busca identificar, a partir de referências conceituais e empíricas, processos educacionais relevantes à formação para cidadania, e destacar instrumentos com potencial para acessar de forma padronizada os processos apontados, de modo a constituir medidas que alimentem um eventual indicador de qualidade mais compreensivo quanto à magnitude do direito à educação.

Palavras-chave: qualidade em educação - indicadores de processos - formação para cidadania - indicadores de qualidade - avaliação da qualidade

ABSTRACT

The perceptions about educational quality in Brazil have been influenced by matters of access and permanence of students in the public systems, and currently they mostly refer to the learning provided by schooling — whether this learning is taken in terms of tests scores or in broader senses, such as the educational purposes that comprise the right to education as stated by the Brazilian Constitution. The Brazilian State has a central role in ensuring this right, specially by the means of public policies (among others); it is noticeable, however, that public evaluation policies and related educational indicators have been involved in some controversies. One of these controversies pertains to the educational quality standard more widely used in Brazil – IDEB; this indicator is composed by measures of approval and cognitive performance in tests, and does not adequately infer whether certain educational purposes are being guaranteed through public schooling. Nevertheless, this work sustain the relevance of indicators as a support to reach educational quality standards — although stressing associated difficulties such as to quantify dimensions of educational quality less approachable by measures, as the formation of values. To cope with this question, it is assumed that the dimensions of educational quality are interconnected, and then proposed the hypothesis that educational outcomes less accessible by measures may be inferred from its related educational processes. This work will ascertain this hypothesis taking “education for citizenship’ as an illustrative case. In this sense, it will identify, from conceptual and empirical references, educational processes relevant to education for citizenship, and highlight potential tools to access this processes in a standardized manner, to explore the possibility to provide measures that could compose a more comprehensive quality indicator concerning the magnitude of the right to education.

Key words: educational quality - process indicators - education for citizenship - quality indicators - quality evaluation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Casos típicos das dimensões da cidadania segundo Bryan Turner.

Quadro 2. Competências da cidadania.

Quadro 3. Dimensões da cidadania.

Quadro 4. Capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade.

Quadro 5. Conteúdos a serem tratados pela escola.

Quadro 6. Princípios da formação escolar para a cidadania — PCN.

Quadro 7. Mapas conceituais cidadania.

Quadro 8. Mapa para observação de processos escolares voltados à formação para cidadania.

Quadro 9. Aspectos da educação cívica e para cidadania a serem contemplados pelo ICCS.

Quadro 10. Reprodução do grupo de *clusters* do teste internacional.

Quadro 11. Seções questionário para estudantes.

Quadro 12. Seções questionário para professores.

Quadro 13. Seções questionário para escola.

Quadro 14. Reprodução do mapa de itens direcionados aos estudantes.

Quadro 15. Reprodução de quadro de indicadores de educação para cidadania assumidos como relevantes.

Quadro 16. Reprodução de quadro de elementos relevantes a indicadores de educação para cidadania.

Quadro 17. Processos escolares e elementos da formação para cidadania por eles contemplados.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Metas para médias nacionais do IDEB previstas no PNE.

Tabela 2. Metas para médias brasileiras no PISA previstas no PNE.

LISTA DE SIGLAS

ACCI – Active Citizenship Composite Indicator
CAQ – Custo Aluno-Qualidade
CAQi – Custo Aluno-Qualidade inicial
CCCI – Civic Competence Composite Indicator
CELS – Citizenship Education Longitudinal Study
CESC – Comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé
CF/34 – Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CIDREE – Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe
CIVED – Civic Education Study
DfE – Department for Education
DG EA – Directorate General for Education and Culture
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EACEA – Agência Executiva para a Educação, o Audiovisual e a Cultura da União Europeia
EF I – Ensino Fundamental I
EF II – Ensino Fundamental II
ETINI – Education and Training Inspectorate (Northern Ireland)
EUA – Estados Unidos da América
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HMIE – Her Majesty's Inspectorate of Education
ICCS – International Civic and Citizenship Study
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ILACS – Informal Learning of Active Citizenship at School
IMACCE – Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAEP – Assessment Framework in civics for the National Assessment of Educational Progress

NAP – National Assessment Program

NAP-CC – National Assessment Program – Civics and Citizenship

NAPLAN – National Assessment Program – Literacy and Numeracy

NFER – National Foundation for Educational Research in England and Wales

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PACE – Pupil Assessment in Citizenship Education

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PISA – Programme for International Student Assessment

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCSEEC – Standing Council on School Education and Early Childhood

TCC – Trabalho de Complementação de Curso

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USB – Universal Serial Bus

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

---

1. INTRODUÇÃO	01
2. QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS PERCEPÇÕES E TENSÕES	09
3. CIDADANIA: REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	43
4. EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: ESTUDOS QUANTITATIVOS	81
5. CONCLUSÕES	119
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	149
ANEXOS	151

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte de um percurso influenciado por diferentes experiências formativas realizadas nesta Faculdade de Educação, desde a Iniciação Científica e o Trabalho de Conclusão de Curso, que já na graduação me envolveram mais diretamente com as temáticas da qualidade em educação e dos indicadores de qualidade, até o Mestrado, onde tomou corpo o intuito de investigar a possibilidade de que qualidade seja referenciada também por outros indicadores além de desempenho em teste cognitivo.

Inicialmente, a pesquisa de Mestrado debruçou-se sobre a dimensão dos processos escolares, observando estudos que utilizavam variáveis de processos para avaliar qualidade. Foram encontrados trabalhos em grande parte decorrentes da área conhecida como “estudos sobre eficácia escolar”, cujos modelos predominantes têm priorizado investigações sobre os resultados educacionais (como anos de escolaridade ou qualificação alcançada) ou buscado identificar fatores que influenciam o desempenho cognitivo dos estudantes (BOTANNI & TUIJNMAN, 1994) — seja ‘filtrando’ efeitos atribuídos a características individuais dos estudantes e composição do corpo docente, ou caracterizando políticas e práticas escolares que expliquem o alto ou o baixo desempenho das escolas (FRANCO et al., 2007). Na interpretação de Bryk e Hermanson (1994), os estudos sobre eficácia escolar têm seguido dois paradigmas predominantes. Um deles é o da ‘função de produção’ (perspectiva mais linear, de encadeamento), que estaria vinculado a uma visão da escola como uma organização racional burocrática, na qual esforço e mudança se apoiariam basicamente em novas tecnologias. Já o paradigma da ‘teoria de sistemas’ (visão de fatores múltiplos, laços de *feedback*, fluxo de informações entre atores) perceberia a escola como uma pequena sociedade de visões compartilhadas, na qual o esforço se apoiaria nas interações entre as pessoas (p. 38-39). Os dois paradigmas orientariam diferentes abordagens sobre processos educacionais, privilegiando, num caso, relações de causa-efeito, e no outro, inter-relações complexas (p. 40); mas de todo modo, nessas duas abordagens o foco continuaria a recair sobre a interferência de processos escolares no desempenho cognitivo dos estudantes. Em síntese, é possível tomar a indicação de Scheerens, que após revisar a literatura sobre estudos de eficácia escolar, pontua que, de modo geral, os estudos buscam descobrir “o que funciona” (SCHEERENS, 2004, p. 9-12) — sendo que esse ‘funcionar bem’ é comumente aferido por meio de resultados em testes.

Portanto, percebeu-se que a dimensão dos processos educacionais vem sendo muitas vezes operada, na literatura consultada, como suporte para avaliar qualidade enquanto desempenho cognitivo aferido em testes padronizados, e por isso decidiu-se encaminhar esta pesquisa sob outras bases. Tendo em vista o intuito de que qualidade seja referenciada também por outros indicadores além de desempenho em testes cognitivos, o norte da investigação agregou, então, a dimensão dos resultados educacionais, contudo dos resultados *pouco ou não quantificáveis*, e a partir deles seria direcionada a investigação sobre processos. Essa mudança de abordagem ficará mais clara no decorrer das próximas linhas, nas quais brevemente anunciarei ideias gerais que permitam compreender a hipótese e os objetivos deste trabalho, para desenvolvê-las mais detidamente nos capítulos subsequentes.

Na língua portuguesa, geralmente qualificamos um substantivo utilizando um adjetivo (ou expressão que exerça função adjetiva) que exprima características permanentes ou transitórias desse substantivo, e portanto limita a extensão de seu significado. Podemos, por exemplo, dizer “livro”, “livro pesado”, “livro vermelho” ou “livro novo”. Apontar uma dessas características não necessariamente exclui ou afeta as outras, mas restringe as opções — se falo de um livro “pesado”, ele pode ainda ser “vermelho” e “novo”, mas os que são “leves” ficam de fora. Já quando se diz “livro bom” ou “livro melhor”, trata-se de uma qualificação mais subjetiva: a restrição é relativa a quem emite o juízo de valor. De um modo aproximado, podemos pensar que as diferentes ideias de qualidade em educação também reúnem determinadas características, conforme um certo contexto (qualidade para quem? segundo quem? qualidade onde?), que especificam o termo educação de formas mais consensuais ou mais controversas. Portanto, necessariamente se opera uma restrição, enviesada explícita ou implicitamente, que delimita fronteiras e demanda escolhas. Contudo:

Essa indicação definidora da qualidade, ainda que ela mesma se preste a muitas outras determinações, **pode nos ser útil no desvendamento de aspectos da educação escolar que nos preocupam**. (CURY, 2010, p. 16, grifos meus)

E quais aspectos da educação escolar nos preocupam? Este trabalho versa sobre qualidade, mas sob qual perspectiva? A literatura acadêmica ilumina facetas bastante

diferentes da qualidade em educação¹ — um conceito difícil de lidar, pois é um significante com diversos significados, relativos a perspectivas pedagógicas, contextos históricos, sociais e culturais, posicionamentos políticos, discussões técnicas, entre outros. Tal diversidade exige cuidado para que as muitas ideias de qualidade não ofusquem necessidades pontuais de operacionalização — como as decorrentes, por exemplo, da busca pela garantia do direito à educação².

Adotando, portanto, tal perspectiva (do direito à educação), este trabalho considera qualidade primeiramente a partir da proposição de educação *para todos*, no Brasil enunciada constitucionalmente³. Essa proposta demanda o estabelecimento legal de parâmetros educacionais e a investigação sobre o estado em que o país se encontra em relação a tais parâmetros, além de planejamento, implementação e avaliação de ações em prol da concretização desse direito, entre outras iniciativas. E em meio a tal panorama, qualidade será operada por meio do paradigma insumos-processos-resultados, que contribuirá para expor um revés no contexto educacional brasileiro: a tensão entre os fins da educação no Brasil e os indicadores que têm sido utilizados como parâmetros para avaliar qualidade na educação pública obrigatória.

Ainda que nossa Carta Magna não necessariamente esgote os anseios da população brasileira em suas diferentes expectativas sobre a formação escolar, é pertinente tomar como enunciado dos fins maiores da educação pública no Brasil o que está expresso no Artigo 205 da Constituição da República de 1988 (CF/88):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno**

---

¹ Alguns exemplos da produção brasileira são: pesquisas que analisam qualidade observando indicadores educacionais (ALBERNAZ, FERREIRA & FRANCO, 2002; ALVES, 2007; ARAÚJO & LUZIO, 2005) ou propõem indicadores de qualidade (CARREIRA & PINTO, 2007; AÇÃO EDUCATIVA et. al, 2008); estudos que analisam políticas públicas dirigidas à educação básica visando à qualidade (ALVES, BONAMINO & FRANCO, 2007b); trabalhos que examinam qualidade educacional em relação a certos aspectos do sistema como gestão (PARO, 1999), docência (PAUL & BARBOSA, 2008), tempo de escola (CAVALIERE, 2007) ou políticas de avaliação educacional (FREITAS, 2007); qualidade é estudada, ainda, em relação a ideias de democracia (PARO, 2000), equidade (ALVES, BONAMINO & FRANCO, 2007a) e sentido público da educação (SILVA, 2008). Meu trabalho de conclusão de curso (TCC) se debruçou especificamente sobre *conceitos de qualidade* (CARVALHO, 2011), sobre o que destaco as seguintes referências: nacionais — DOURADO, OLIVEIRA & SANTOS (2007), GUSMÃO (2010), OLIVEIRA & ARAÚJO (2005); estrangeiras — ADAMS (1993), NIKEL & LOWE (2009), RISOPATRÓN (1991), UNESCO (2008), UNICEF (2000).

² Se por um lado a adoção de certos critérios de operacionalização pode restringir o campo de investigação, por outro ela não necessariamente desestima o que está além de sua fronteira — ainda que esse seja um risco a ser considerado quando as iniciativas pontuais agrupadas consolidam um corpo de pesquisa.

³ O artigo será apresentado a seguir.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifos meus)

Tais fins devem seguir alguns princípios constitucionalmente elencados, entre os quais a garantia de *padrão* de qualidade (art. 206, VIII). Mas como avaliar se a população está tendo acesso a esse direito? Há diferentes respostas para essa questão, todavia se falamos em *padrão* de qualidade de educação *para todos*, há que se pensar em termos sistêmicos (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, o objeto da avaliação são as redes de ensino (ALAVARSE, MACHADO E BRAVO, 2013, p. 193), e um dos instrumentos úteis a esse tipo de avaliação são os indicadores, pois são “[...] um sinal ou uma indicação que permite capturar e representar aspectos da realidade que não são diretamente acessíveis ao observador”⁴ (FERRER, 2013, p. 20^A). Ou seja: visto não ser possível, “em termos sistêmicos, ter-se uma avaliação qualitativa de cada escola [...] assumimos que há a necessidade de se buscar um indicador de qualidade para a educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 124). Há que se considerar o argumento de que qualidade em educação está além de uma medida, o que desafia a possibilidade de se estabelecer padrões quantitativos de qualidade, como via indicadores, por exemplo. No entanto, se aceitarmos completamente esse argumento, “[...] renunciamos à ideia de que cabe ao Estado garantir a todos direitos mínimos, particularmente o direito à educação, posto que não podemos verificar a existência de tal qualidade no conjunto de escolas” (OLIVEIRA, 2011, p. 123). Então faz-se necessário ponderar quais aspectos da qualidade em educação seriam captáveis por meio dos indicadores, para que se possa inferir se está sendo cumprida a garantia do direito à educação sob o princípio do padrão de qualidade. Para Oliveira:

As respostas que têm sido dadas a essa questão têm enveredado por dois caminhos, concentrando-se nas dimensões quantificáveis, ou pelo menos, mais facilmente quantificáveis. A primeira delas relaciona-se à tentativa de estabelecer um padrão de gasto por aluno. A segunda, refere-se a uma ênfase nos resultados, particularmente vinculada ao desempenho dos alunos em testes padronizados. (2011, p. 125)

Neste trabalho, as dimensões de ‘gasto por aluno’ e ‘resultados em testes’ serão relacionadas ao paradigma insumos-processos-resultados, a fim de explicitar a tensão

---

⁴ Original em espanhol. Neste trabalho, citações cujo original está em língua estrangeira serão transcritas em português, utilizando tradução livre. Os excertos na língua de origem encontram-se ao final de cada capítulo como ‘nota de fim’, sinalizada por letra posicionada após indicação da página da citação – a exemplo deste caso, nota “A” sinalizada após “p. 20”.

existente na avaliação sobre qualidade no Brasil, sinalizada há algumas linhas. De um modo geral, a literatura apresenta os termos do seguinte modo (ADAMS, 1993, p. 4):

- *insumos* podem ser compreendidos como características de professores e alunos, instalações, currículo, e recursos necessários à oferta e manutenção do ensino — ‘gasto por aluno’ faria parte dessa dimensão;
- *processos* usualmente se referem às interações, na escola, entre estudantes, professores, administradores, funcionários escolares, materiais e tecnologia;
- *resultados* podem ser conquistas a curto prazo (por exemplo, desempenho dos estudantes, taxas de conclusão, certificação etc. — ou seja, ‘resultados em testes’ estaria nessa dimensão) e a longo prazo (ganhos salariais, empregabilidade, mudanças em comportamentos, atitudes e valores, entre outros).

Essas são dimensões interligadas da qualidade em educação (RISOPATRÓN, 1991). Ou seja: para se estimar insumos necessários à educação de qualidade, deve-se ter em vista quais processos seriam mais adequados aos resultados que se pretende alcançar; por outro lado, certos processos educacionais são por si desejáveis, ainda que não relacionados explicitamente a algum resultado (eles, na verdade, seriam ‘o resultado’) — portanto também direcionam decisões sobre insumos; os resultados educacionais conquistados, por sua vez, são afetados por insumos e processos empregados.

Ainda que muitos outros elementos influenciem essa inter-relação, já é possível articular a controvérsia sobre avaliação da qualidade em educação no Brasil. Se conforme elucidado por Oliveira (2011), os indicadores utilizados como parâmetro têm se pautado basicamente pelos aspectos mais diretamente quantificáveis de ‘gasto por aluno’ (insumos) e ‘desempenho em testes padronizados’ (resultados), talvez não se esteja avaliando adequadamente se certos fins da educação — como desenvolvimento pleno da pessoa e formação para o exercício da cidadania — estão sendo garantidos pela oferta de educação pública. A tensão, portanto, é que não se está avaliando, ao menos em termos sistêmicos, o que é proposto alcançar, ou ao menos se está avaliando apenas parte do que é desejável como resultados educacionais.

Há dilemas envolvidos mesmo na esfera do que tem sido apresentado como ‘quantificável’, contudo não é esse o objeto desta pesquisa. A presente investigação terá por

foco fins educacionais mais dificilmente captáveis por medidas, que não têm sido contemplados por indicadores utilizados em avaliações sistêmicas sobre qualidade em educação no Brasil.

Esse recorte, por sua vez, implica em lidar com ainda outras controvérsias. É possível afirmar que alguns dos fins anunciados constitucionalmente se referem a resultados educacionais a longo prazo, o que contestaria o uso desses mesmos resultados para a construção de um indicador que contribua para avaliar a qualidade da educação oferecida à geração que está *atualmente* na escola — ponto fundamental caso consideremos que a *criança* é a detentora do direito à educação. Por outro lado, “aspectos importantes dos objetivos educacionais não são mensuráveis por testes padronizados” (OLIVEIRA, 2011, p. 132), ou ainda “pode-se argumentar que a qualidade que precisamos não pode ser medida” (OLIVEIRA, 2011, p. 123) — o que condiciona bastante as possibilidades de construção de indicadores de resultados educacionais não cognitivos, como valores.

Considerando tais empecilhos, e sob a perspectiva de que as dimensões de insumos, processos e resultados da qualidade em educação estão sempre interligadas, este trabalho propõe a hipótese de que perante a dificuldade de captar ‘diretamente’ certos resultados educacionais, se busque inferi-los por meio dos processos escolares, de modo a se constituir um indicador de qualidade. Ou seja, diante dos obstáculos para que se verifique, por meio de uma medida, se a educação escolar está alcançando, por exemplo, o objetivo da formação para cidadania, pode-se tentar averiguar quantitativamente se estão sendo incorporadas, na escola, práticas que dialoguem com essa concepção de educação. Portanto, não interessam a esta pesquisa resultados cognitivos, como conhecimentos sobre conteúdos ou habilidades intelectuais que possam ser aferidos em testes — posto que esses já seriam resultados ‘quantificáveis’. A investigação recairá sobre processos escolares que permitam algum tipo de medida como alternativa para acessar fins educacionais mais dificilmente quantificáveis.

Algumas possibilidades seriam processos como os ligados a educação para sustentabilidade, diversidade ou solidariedade. Mas como será esclarecido no próximo capítulo, o recorte de pesquisa será fundamentado nos fins educacionais anunciados pela CF/88. Considerando ser inviável contemplá-los todos nos limites deste trabalho, interpreto que a ‘formação para o exercício da cidadania’ desenha um caminho de investigação

relativamente mais exequível para o momento⁵: ainda que seja um tema complexo, ele apresenta um desenho ideal mais explicitamente definido que ‘desenvolvimento pleno da pessoa’ (que a depender do ponto de vista, aliás, contém a própria formação para cidadania) e ‘qualificação para o trabalho’ (que pode ser desdobrado em inúmeras possibilidades) — e sem perder de vista a dimensão de formação de valores, os quais compõem parte dos resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis.

Assim sendo, esta pesquisa se pautará pela formação escolar para o exercício da cidadania como caso ilustrativo, para explorar a hipótese de que resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis sejam inferidos em avaliações sistêmicas por meio de seus processos escolares relativos, sob a perspectiva de que indicadores de qualidade em educação contemplem os amplos fins educacionais componentes do direito à educação no Brasil.

Como citado, os termos ‘processos’ e ‘resultados’ são fundamentados em Adams (1993). Para ‘avaliação sistêmica’, utilizo como referência a seguinte definição:

[...] são apresentadas tendo redes de ensino como objeto e justificadas como necessárias para subsidiar iniciativas de várias ordens. Contrastando com as tradicionais avaliações internas, realizadas pelos professores, essas avaliações denominadas de externas por serem definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas ou mesmo das redes avaliadas. Adicionalmente, essas avaliações, em geral, são realizadas em larga escala, destacando-se o amplo universo de escolas e alunos envolvidos e a padronização de seus instrumentos e procedimentos de aplicação, condição necessária para permitir a comparabilidade de seus resultados. (ALAVARSE, MACHADO E BRAVO, 2013, p. 193-194)

Por sua vez, ‘indicador’ é compreendido como “[...] uma medida [...] utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação. É um recurso metodológico que informa empiricamente sobre a evolução do aspecto observado” (FERREIRA, CASSIOLATO & GONZALES, 2009, p. 24). Sua finalidade “[...] é traduzir, de forma mensurável, determinado aspecto de uma realidade dada (situação social) ou construída (ação de governo), de maneira a tornar operacional a sua observação e avaliação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Portanto, esta pesquisa tem como objetivos:

---

⁵ Possivelmente essa interpretação decorre de meu percurso formativo mais do que do objeto em si.

- **identificar, a partir de referências conceituais e empíricas, elementos e processos escolares relevantes à formação para cidadania a serem acessados por avaliações sistêmicas sobre qualidade em educação;**
- **buscar, no corpo de referências, instrumentos que permitam que tais processos sejam inferidos de forma padronizada, de modo a constituir medidas que alimentem um eventual indicador de qualidade.**

Tais objetivos serão empreendidos via pesquisa bibliográfica, e o trabalho está estruturado do seguinte modo: o Capítulo 2 fará uma breve contextualização do debate sobre qualidade em educação no Brasil, justificará o recorte de pesquisa em torno dos fins educacionais anunciados na CF/88, e identificará certas tensões sobre avaliação da qualidade que desencadearam a hipótese de pesquisa; o Capítulo 3 apresentará alguns referenciais conceituais sobre cidadania e educação para cidadania, e sintetizará elementos de processos escolares relevantes à educação para cidadania, indicados por tais referenciais, a serem observados por avaliações sistêmicas; o Capítulo 4 apresentará alguns estudos quantitativos sobre educação para cidadania, sintetizará suas indicações sobre elementos de processos escolares relevantes à formação para cidadania, articulando-as com os achados do Capítulo 3, e identificará instrumentos que permitam avaliar sistemicamente os processos indicados como relevantes; e finalmente as Conclusões destacarão os principais indícios da presente investigação que contribuem para criticar a hipótese de que resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis sejam acessados indiretamente por meio de processos escolares. Esclareço ainda que não é intuito do presente trabalho construir um indicador de qualidade em educação, mas identificar elementos que permitam averiguar a hipótese de pesquisa, a partir do caso ilustrativo da formação para cidadania.

---

^A Indicadores são “[...] una señal o indicio que permite captar y representar aspectos de una realidad que no resultan directamente asequibles al observador”. (FERRER, 2013, p. 20)

2 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS PERCEPÇÕES E TENSÕES

Este capítulo apresentará o movimento mais geral de mudança nas principais percepções sobre qualidade em educação no Brasil a partir do século XX, que passaram por questões de acesso e permanência e atualmente remetem à aprendizagem proporcionada pela formação escolar. Será argumentado, então, que atualmente essa aprendizagem tem sido frequentemente associada a desempenho cognitivo em testes sobre língua portuguesa e matemática, contudo os fins da educação extrapolam a aquisição de tais conhecimentos. Nessa perspectiva, e como fundamento sobre valores formativos mais amplos, a serem proporcionados pela escola, recorrer-se-á ao Art. 205 da CF/88. Também será pontuado que o direito à educação prevê um padrão de qualidade de ensino para todos, e indicado que os parâmetros quantitativos mais claros, anunciados nos principais documentos normativos nacionais, referem-se principalmente à busca de definição de insumos mínimos e ao estabelecimento de certas metas de resultados educacionais. Por outro lado, a garantia do direito à educação demanda mais que tais declarações, e nesse sentido destacar-se-á a precedência do Estado na ordenação sobre o dever correspondente, que se cumpre basicamente por meio das políticas públicas educacionais. Debruçando-se, então, sobre a ação estatal via políticas públicas, o capítulo direcionará o foco para políticas de avaliação sistêmica da qualidade, para sinalizar algumas tensões que desencadearam a presente investigação e sua hipótese de pesquisa.

Sem perder de vista que qualidade tem um caráter polissêmico (BARRET et al., 2006; GUSMÃO, 2010; NIKEL & LOWE, 2009; PARO, 2000; RISOPATRÓN, 1991; SILVA, 2008; UNESCO, 2007, 2008; UNICEF, 2000; entre outros), em termos gerais, no Brasil, qualidade em educação tem sido percebida por três modos principais – ‘acesso’, ‘permanência’, e hoje mais preponderantemente ‘aprendizagem’⁶. E sua operação objetiva tem sido feita por meio de indicadores que referenciam, na verdade, a ‘ausência de qualidade’ (altas taxas de repetência, por exemplo) (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005) e, mais

---

⁶ Os termos ‘acesso’, ‘permanência’ e ‘aprendizagem’ não encerram a complexidade das percepções sobre qualidade, muito menos sobre educação. Contudo, e de modo geral, essas são percepções predominantes em certos períodos, como será argumentado no decorrer deste trabalho. Um contraponto que adverte, por exemplo, para a nada trivial mudança de termos entre *educação* e *aprendizagem* é o de Biesta (2012, p. 815-817).

recentemente, por tentativas de estabelecimento de padrões mínimos de insumos e certas metas de resultados. Desse modo, e para iniciar a discussão, é importante lembrar que:

O primeiro indicador [de qualidade] foi condicionado pela oferta limitada. Isso significa que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada. Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. As estatísticas educacionais brasileiras evidenciam, por exemplo, que na década de 1920 mais de 60% da população brasileira era de não alfabetizados. (OLIVEIRA, 2006, p. 55)

É necessário destacar, naquele primeiro quarto do século XX, a promulgação da Constituição de 1934 (CF/34), que não apenas declarou educação como um direito de todos, como estabeleceu o ensino primário gratuito e obrigatório⁷ e também a obrigatoriedade, para os entes federados, de aplicação mínima de recursos para a educação⁸. A vinculação de recursos, aliás, “sempre vigorou quando o País republicano usufruiu de regimes democráticos e a perdeu toda vez que esteve sob regimes autoritários” (CURY, 2013, p. 6). É plausível supor que essa conquista quanto ao financiamento da educação tenha contribuído para que o Estado gradualmente atendesse as demandas por maior acesso à escola, pois a partir da década de 1940, os sistemas educacionais públicos passaram a absorver parcelas da população antes não atendidas (OLIVEIRA, 2007). Contudo, ainda era grande o desafio subsequente:

Um estudo realizado por Moysés Kessel (1954) mostrou a dramaticidade da situação na década de quarenta: do total de crianças que se matricularam pela primeira vez no primeiro ano, em 1945, apenas 4% concluíram o primário em 1948, sem reprovações; dos 96% restantes, metade não concluiu sequer o primeiro ano. (PATTO, 1991, p. 1)

Ressalta-se, todavia, que a ação estatal envolveu-se “basicamente na construção de prédios escolares, na compra de material escolar [...] e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho e por sua oferta qualificada ser insuficiente” (OLIVEIRA, 2006, p. 56). Nesse contexto, começa a ganhar força um dos marcos nas discussões sobre qualidade em educação no Brasil: interpretações sobre uma

---

⁷ Todavia, a obrigatoriedade recaía sobre o indivíduo (frequência à escola), e não sobre o Estado (oferta de educação pública), como vê-se no texto do Art. 150, parágrafo único: “O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de **frequência obrigatória** extensivo aos adultos; [...]”. (BRASIL, 1934, grifos meus)

⁸ CF/34, Art. 156 – “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. (BRASIL, 1934)

suposta incompatibilidade entre quantidade e qualidade, sob a premissa de que crescimentos quantitativos implicariam quedas qualitativas na rede pública. É intrigante a suposição de que o aumento da população atendida pela escola básica teria sido a maior causa da ‘queda de qualidade’ no ensino público — e não a falta de infraestrutura necessária a suportar essa legítima reivindicação⁹. O argumento de Beisiegel (2005) sobre esse tema apresenta ainda um complemento fundamental: enquanto para certos grupos sociais a escola pública ‘piorou’ (o privilégio de ‘uma escola para poucos’ não era mais concretizado, ao menos não na escola pública), para outros houve melhoria¹⁰, já que antes a escola não era acessível a eles (o acesso desejado foi concretizado — ao menos *o acesso à vaga* no ensino obrigatório gratuito). Sob tal argumento, aliás, o revés extrapola a suposta oposição ‘quantidade *versus* qualidade’, e evidencia que mesmo a articulação do problema como ‘perda de qualidade’ ou ‘necessidade de melhor/outra qualidade’ não é uma questão trivial. Exposta a natureza relativa da ideia de qualidade — que qualidade e para quem? —, e sob o ponto de vista do direito à educação para todos, pode-se considerar, conforme Beisiegel, que a ‘excelente qualidade da escola pública no passado’ é uma presunção:

Certamente não é exagero afirmar que a ideia de uma deterioração qualitativa implica a imagem positiva de um momento anterior — quando a escola ainda não estaria corrompida — e implica, tacitamente, também, a adesão a providências voltadas à reconquista dos padrões de qualidade já realizados num passado mais ou menos distante. (BEISIEGEL, 2005, p. 102-103)

A qualidade de ensino que reivindico como prioridade a ser alcançada pelo sistema escolar pouco tem a ver com a ideia conservadora de recuperação da presumida excelente qualidade da escola pública no passado. Aquela escola

---

⁹ Notadamente ao observar-se que: “Com o período ditatorial iniciado em 1964 e com a introdução, em 1971, da escolaridade obrigatória de oito anos, o país viveria uma massificação do acesso à escola pública de ensino fundamental exatamente num período em que os gastos com educação atingem seus patamares mais baixos em decorrência da retirada da vinculação mínima de recursos para a área (MELCHIOR, 1987). O resultado foi o sucateamento das poucas escolas de qualidade até então existentes, generalizando-se o padrão de ‘serviços pobres para pobres’.” (CARREIRA & PINTO, 2007, p. 9)

¹⁰ Importa observar que ainda hoje essa percepção persiste. A Fundação Cesgranrio realizou, em 2005, a *Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Houve uma primeira etapa de entrevistas com grupos focais seguida da aplicação de questionários a 10.500 pais/responsáveis em todas as unidades federativas brasileiras. A divulgação da pesquisa em artigo aponta: “A rede pública de Ensino Fundamental tem a sua clientela composta, prioritariamente, pelas camadas socioeconômicas mais desfavorecidas da sociedade que realizam, em geral, uma avaliação mais positiva dos aspectos não estruturais, em comparação aos de infra-estrutura [*sic*] física” (PINTO, GARCIA E LETICHEVSKY, 2006, p. 538); “Além da avaliação de forma direta, a pesquisa avaliou também de forma indireta a satisfação dos responsáveis com a escola de seus filhos, estabelecendo como referência a escola de sua época, ou seja, a escola em que eles, responsáveis, estudaram. [...] **De um modo geral, os resultados demonstram que a maioria avalia positivamente a escola atual**, a escola do aluno sob sua responsabilidade, em detrimento da escola de sua época — tendo ou não frequentado escola” (PINTO et al., 2006, p. 536, grifos meus). A pesquisa ainda conclui: “A visão que os pais têm da escola pública atual é, de modo geral, boa ou muito boa, em todo o Brasil” (ibid., p. 537).

já não existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. **A escola pública mudou com sua expansão quantitativa:** são outros os seus agentes — alunos, professores, famílias, — e sua circunstância, e esta mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento. (BEISIEGEL, 2005, p. 142-143, grifos do original)

O histórico de exclusão da escola fundamental pública no Brasil põe em xeque, portanto, a interpretação de que seu passado é estimável. A não ser que se estime seu papel enquanto seletora — o que não é o caso da perspectiva de universalização do conhecimento e de outros bens culturais públicos por meio da escola básica.

De todo modo, com o progressivo aumento do acesso se operou aos poucos uma mudança na percepção sobre qualidade na educação pública no país: até então regida pela (im)possibilidade de acesso à escola, ela passa a ser predominantemente referenciada, entre as décadas de 1960, 1970 e boa parte da década de 1980, pelas péssimas taxas de repetência e evasão. Esses indicador, aliás, foi utilizado para o argumento equivocado de que *a expansão do acesso* teria causado queda na qualidade da escola pública. Todavia, Ribeiro (1991) aponta que já na década de 1940 a repetência na 1ª série era de 60%, com cobertura de 65% da geração; e até 1990 a repetência foi reduzida em 6%, enquanto a cobertura alcançou 93% (RIBEIRO, 1991, p. 16). Portanto, não se corrobora a hipótese de que a ‘queda de qualidade’ percebida *via reprovações* seria consequência da expansão da cobertura, vista a pequena diferença na taxa de repetência (que, aliás, diminuiu, ainda que pouco) nesse intervalo de 50 anos paralela ao significativo aumento da cobertura. Ao menos nesse aspecto, a escola pública já tinha ‘pouca’ ou ‘má’ qualidade antes da metade do século XX. Enguita é bastante enfático ao ressaltar que “a única coisa que com segurança [a escola] tinha de indiscutivelmente ‘bom’ era sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida” (2001, p. 97).

Mas se durante o século XX no Brasil a escola básica pública aos poucos abriu as portas para novas camadas da população¹¹, também as deixou escancaradas para sua saída precoce, já que “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar” (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p. 10).

---

¹¹ Nos anos de 1990, foi alcançada a taxa de matrícula de aproximadamente 97% da população na coorte etária de 7-14 anos (OLIVEIRA, 2007a, p. 666). Oliveira comenta, em nota, que “mesmo que o que falte atender ainda seja significativo, são números muito menores do que os historicamente verificados” (2007a, p. 687).

[...] segundo as estatísticas, entre 1954 e 1961, de cada 1.000 crianças que ingressaram no primeiro ano da escola primária, 395 passaram para o segundo sem reprovações e apenas 53 atingiram oito anos de escolaridade em 1961. (PATTO, 1991, p. 2)

Durante considerável período, a principal hipótese era de que “a evasão escolar [...] [seria] o principal entrave ao aumento da escolaridade e da competência cognitiva de sua população jovem” (RIBEIRO, 1991, p. 7). Mas utilizando metodologia de análise alternativa para a época (década de 1980/início de 1990), Ribeiro traz evidências de que o problema estivera sendo mal articulado: “o que está em jogo não é a evasão precoce da escola, como os dados oficiais indicam, mas as fantásticas taxas de repetência no sistema de 1º grau, que impedem a universalização da educação básica no Brasil” (1991, p. 15).

As taxas de repetência calculadas pelo modelo PROFLUXO [com dados da PNAD de 1982] indicam que são excessivamente altas para todas as séries do 1º grau no Brasil, mesmo para regiões mais desenvolvidas do país e para as populações mais ricas. [...] Ao contrário, as taxas de evasão só são importantes nas primeiras séries para as populações de baixa renda [...]. Observamos uma evasão generalizada entre a 4ª e 5ª séries [...]. Suas causas são, principalmente, a falta de escolas para o segundo seguimento do 1º grau e a idade *avançada* em relação à série com que os alunos terminam a 4ª série, devido às altas taxas de repetência nas séries anteriores [...]. (RIBEIRO, 1991, p. 11, grifo do original)

O autor sinalizou que a evasão, em grande parte, era na verdade consequência das frequentes repetências na vida escolar de uma criança, e ainda expôs a alta probabilidade de uma repetência provocar novas repetências. O desvelamento dessa dinâmica fortaleceu o combate à “[...] cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (RIBEIRO, 1991, p. 15). Esse e outros trabalhos, como o de Patto (1991), corroboraram a tese de que a reprovação era então o grande desafio à democratização da escola pública no Brasil.

Com uma política pouco direcionada de expansão da escolarização mediante a construção de escolas, **o Brasil**, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, **chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas** e duas evadiam [...]. (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p. 10, grifos meus)

Da indicação da falta de qualidade via taxas de repetência, passou-se aos poucos a se buscar qualidade de ensino via manutenção dos estudantes nos sistemas. A própria CF/88 indicou, no Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I –

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Dentre as políticas associadas a tal objetivo, como criação de classes de ‘aceleração de aprendizagem’ ou aulas no contra-turno, destacou-se a implantação de ciclos¹² de aprendizagem, cujo efeito geral, no entanto, foi relativamente restrito à esfera da permanência:

[...] tendo em conta as contribuições dos estudos, a organização em ciclos tem tido impacto na permanência do aluno na escola e menor distorção idade-série; no entanto, a essa maior permanência na escola não tem correspondido ganhos em aprendizagem de todos os alunos, que se revelem em melhoria do desempenho escolar. Enfrentar a seletividade escolar vai além de possibilitar mais tempo de permanência na escola a um maior número de crianças e jovens, supõe incrementar possibilidades de promoção e desenvolvimento de todos os alunos. (SOUSA, 2007, p. 40)

Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhora da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto se observa nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema. (OLIVEIRA, 2006, p. 57)

Desse modo, a permanência dos estudantes nas escolas passou a dar maior visibilidade a outra nuance da qualidade em educação, pois a alteração das barreiras ao progresso das crianças no sistema escolar gerou novas demandas por educação, uma das quais seria o que Oliveira chamou de ‘desafio da qualidade’:

[...] no momento em que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações **tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente**, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. (2007a, p. 686, grifos meus)

Pondero que o enfrentamento das dificuldades de acesso e fluxo escolar sublinhou, então, controvérsias não necessariamente novas na educação básica brasileira, mas talvez ocultas. Consideremos as ideias de Oliveira: “Combateu-se a reprovação, no seu aspecto mais evidente, reduzindo-a, mas não se empreendeu um processo de enfrentamento das suas causas. Estas, portanto, voltariam de outra forma. **A reprovação é a manifestação de um não aprendizado**” (2011, p. 119, grifos meus). Ora, se a escola brasileira historicamente foi

---

¹² É necessário sublinhar, contudo, a dimensão localizada dessas políticas, e que a maior parte das escolas brasileiras continua com organização por séries. A configuração seriada corresponde à quase totalidade das escolas das regiões Norte e Nordeste do Brasil, e no Sudeste, região onde está a maior parte das escolas com ciclos (70%), a concentração se dá em dois estados: São Paulo e Minas Gerais, que juntos têm 80% de participação regional nos estabelecimentos organizados em ciclos ou combinação ciclos/séries (SOUSA, 2007, p. 28).

configurada pela ‘pedagogia da repetência’ — como apontou Ribeiro (1991) —, é plausível supor que ela tenha sido marcada também pelo não aprendizado, sinalizando, portanto, que o problema hoje abertamente manifesto estava latente historicamente. Isso não indica que os desafios de aprendizagem são os mesmos; mas nos impele a refletir sobre a pertinência de uma estrutura escolar tão perene mesmo frente às muitas transformações contextuais e apesar de suas próprias falhas. Desse modo, e frente a tantos percalços ainda não completamente sanados¹³, é bastante difícil ignorar certas agruras de um sistema que agora atende, em termos práticos, toda uma nação; foi imposto ao sistema público brasileiro, “talvez pela primeira vez em nossa história educacional, [...] o desafio de assumir a **responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens**, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso” (OLIVEIRA, 2007a, p. 676, grifos meus). Sob tais circunstâncias, ganha força um terceiro olhar predominante sobre qualidade em educação, direcionado às aprendizagens, mais amplas ou restritas, proporcionadas pela educação pública.

Portanto, e como pontuado no início deste capítulo, qualidade em educação no Brasil passou a ser cada vez menos percebida por critérios de acesso e permanência, e mais por critérios de aprendizagem. Por isso, é pertinente interpretar que “desaparecido em boa parte seu valor extrínseco [da escola] — baseado essencialmente em sua escassez — havia de chegar o momento de perguntar-se pelo valor intrínseco¹⁴ dos ensinamentos convertidos em patrimônio de todos ou da maioria [...]” (ENGUITA, 2001, p. 97).

Contudo, menos que por seus valores intrínsecos, a formação proporcionada pela escola tem sido frequentemente considerada desempenho cognitivo dos estudantes, aferido em testes padronizados e em larga escala, e contemplando as disciplinas de língua portuguesa

---

¹³ Como adverte Alavarse, “O acesso ainda não está garantido nem mesmo no ensino fundamental, pois no Brasil já chegamos a 98%, (que não é 100%) e qualquer percentual representa muita gente em termos absolutos” (2014, p. 47). E ainda Vitor Henrique Paro: “[...] é preciso questionar seriamente se a precariedade das condições de funcionamento a que o Estado relegou os serviços públicos de ensino permite chamar de escola isso que se diz oferecer à “quase” totalidade de crianças e jovens escolarizáveis. É preciso perguntar se a escola não seria mais do que um local para onde afluem crianças e jovens carentes de saber, que são acomodados em edifícios com condições precárias de funcionamento (com falta de material de toda ordem, com salas numerosas, que agridem um mínimo de bom senso pedagógico) e são atendidos por funcionários e professores com salários cada vez mais aviltados (que mal lhes permite sobreviver, quanto mais exercer com competência suas funções). Em outras palavras, para entender o que há por trás do discurso oficial, é preciso indagar a respeito do que é que o Estado está oferecendo na quantidade da qual ele tanto se vangloria.” (PARO, 1999, p. 301)

¹⁴ Interpreto que mesmo valores ‘intrínsecos à educação’ são atribuições contextuais, e não essências atemporais ou a-históricas.

e matemática — com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁵ (IDEB) como parâmetro para indicar resultados de aprendizagem:

Com a criação do Saeb¹⁶, e sobretudo a partir de 2005, com o desdobramento na Prova Brasil, que se articula, em 2007, com o IDEB, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas – ainda que no caso do IDEB também sejam incorporadas no cálculo as taxas de aprovação de cada uma das etapas e escolas avaliadas. (ALAVARSE, BRAVO & MACHADO, 2013, p. 17)

A princípio parece legítima a preocupação sobre as crianças estarem ou não aprendendo ao menos essas disciplinas durante os anos da escolaridade fundamental. Mas a preponderância desse índice como objetivo de aprendizagem a ser alcançado pode alimentar uma configuração restrita de aprendizagem e também de qualidade em educação:

Na perspectiva da didática e das teorias pedagógicas, focaliza-se a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem. Já o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. O IDEB tornou-se a expressão de qualidade do ensino, a qual, nessa postura, é traduzida por um cálculo que tem por base o desempenho do aluno obtido por meio dos testes de larga escala e em taxas de aprovação. [...] O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. (GATTI, 2012, p. 32-33)

Se o IDEB tem sido assumido não apenas como expressão de qualidade, mas também como critério predominante sobre as aprendizagens que a escola deve proporcionar, é necessário refletir, todavia, que os fins da educação estão além do aprendizado de língua portuguesa e matemática, que é fundamental, mas não suficiente. Mas quais seriam esses fins?

Essa é uma discussão complexa, pois está conformada por diversas interpretações sobre quais seriam as funções da escola e, mais amplamente, os sentidos da educação, que

---

¹⁵ “O IDEB surge oficialmente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.074, de 24 de abril de 2007, e sua fundamentação apresentada por Reynaldo Fernandes (2007), à época presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi enfatizado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por Fernando Haddad (2008, p. 11), então Ministro da Educação, apreciação corroborada por Saviani (2007, p. 1242) e por Weber (2008, p. 312). Como indicador, o IDEB combina os resultados de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado. Todo esse processo é de responsabilidade do Inep” (ALAVARSE, BRAVO & MACHADO, 2013, p. 15).

¹⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

constituem um universo intrincado de expectativas anunciadas e ocultas. A educação escolar contemporânea pode ser (e muitas vezes tem sido), por exemplo, um instrumento de manutenção do *status quo*, como evidenciam diferentes abordagens analíticas, tais quais a obra de Bourdieu¹⁷ ou o clássico Relatório Coleman¹⁸ (1966). Mas esse efeito conservador específico não é essencial e sim contingente, e até mesmo a função de preparar as condições para a existência do grupo social — talvez uma das mais clássicas atribuídas à educação e à escola — pode seguir uma direção transformadora¹⁹, como a de fortalecer uma sociedade democrática, que é essencialmente aberta a mudanças (BOBBIO, 1986, p. 9; DEWEY, 1959, p. 93). Além disso,

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 697)

Contudo, sem desprezar sua função social legítima, educação pode também ser percebida como um fim em si: enquanto algo a se vivenciar pelo simples prazer de aprender, conhecer, pensar, imaginar, compartilhar experiências com colegas e professores. Aliás, muitos dos ‘fins’ a que servem a educação de um ser humano podem ser conhecidos ou percebidos, social ou individualmente, somente após a passagem de muitos anos de uma dada experiência educacional vivida. É importante ter em conta que os significados atribuídos a nossas experiências podem mudar com o tempo; não seria diferente com relação à educação e não o tem sido sobre sua qualidade, como tem sido articulado nesse capítulo. Por isso, sem perder de vista suas consequências futuras — que são imprevisíveis mas concebíveis —, é relevante se atentar ao modo pelo qual a experiência educativa afeta o tempo presente,

---

¹⁷ Faço referência explícita ao livro “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron (1975), mas não apenas a ele, pois considero ser importante para esse tema que a produção mais ampla de Bourdieu seja tomada, especialmente porque no Brasil “a incorporação das análises de Bourdieu ficou em grande medida e, por algum tempo, presa a leituras restritivas feitas de *A reprodução*” (CATANI, 2008, p. 334). Sobre como mecanismos extraescolares afetam a vida escolar (e até a vida familiar), cf., por exemplo, Bourdieu (2004a, 2008a) e Bourdieu & Champagne (2008). A escola pode *estar* reproduzindo desigualdades, o que não significa que ela seja *necessariamente* reprodutora. O conjunto da obra de Bourdieu aponta que, para esse autor, o desvelamento da realidade é o primeiro passo para agir sobre ela; para Bourdieu, “o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer” (BOURDIEU, 2008b, p. 735).

¹⁸ O estudo, fundamental numa frutífera corrente de pesquisa nos Estados Unidos da América (EUA) e cuja influência extrapola limites daquele país, foi um marco na pesquisa educacional. Sua análise de dados sinalizava maior proficiência dos estudantes conforme o aumento de seu nível de renda familiar, apontando evidências de que o principal fator explicativo para o desempenho dos alunos em testes de larga escala estava fora da escola. Ou seja, a escola parecia fazer pouca diferença sobre aqueles resultados dos alunos se comparada às condições socioeconômicas de suas famílias — análise que posteriormente pode ser complementada pela perspectiva de Bourdieu (1975) sobre como a escola não é neutra, mas pode inclusive intensificar desigualdades extraescolares.

¹⁹ Perspectiva que dialoga, por exemplo, com a obra de Paulo Freire.

particularmente porque ela afeta, em grande parte e fortemente, crianças, antes de afetar os adultos que elas se tornarão. Refletir sobre qualidade operando tal associação de ideias pode auxiliar a contrapor o excessivo foco atual nos resultados quantificáveis da educação, ao se iluminar a necessidade de prover os sistemas públicos de condições que garantam ‘hoje’ processo educacionais desejáveis.

Também é pertinente argumentar que são apreciáveis e importantes diversos sentidos que a educação tem ao mesmo tempo, que podem ser tanto instrumentais quanto intrínsecos — mesmo que certos discursos sobre qualidade deem maior relevância a uns ou outros. Contudo, é um privilégio extremo a condição de não carecer de possíveis benefícios instrumentais da vivência escolar. Ilustrativamente — e utilizando os termos discutidos por Schultz (1967) —, se pode refletir que é acessível a poucos fruir a educação escolar como um ‘gasto’ e não como um ‘investimento’, ou até mesmo ter condições de empreender tal ‘investimento’. O que pretendo advertir, portanto, é que qualidade referenciada pelo sentido educacional formativo mais profundo, seja devido à incomensurabilidade de seus valores ou à inexistência de seus efeitos, pode ser ofuscada pela urgência imposta pelas condições da vida individual e social.

É considerável, ainda, que os sentidos dos quais a educação escolar se reveste nem sempre são evidentes. Abordagens de ciências diversas apontam a complexidade dos elementos que afetam a formação humana, muitos dos quais agem de modo implícito, como ideologias²⁰, inconsciente²¹ ou *habitus*²². Isso nos adverte sobre o quanto há para além de nossos desígnios na tarefa que nossa cultura abriga no termo educação e entrega em grande

---

²⁰ Ideologia pode ser compreendida como *visão social de mundo* — um conjunto articulado de valores, representações, orientações, unificado por um ponto de vista socialmente condicionado (LÖWY, 1994).

²¹ Quanto à noção de inconsciente, cf. p.e., o capítulo “O Eu e o Id (1923)”, em “Escritos sobre a psicologia do inconsciente”, v. III, (FREUD, 2007). Fundante na psicanálise, a noção de inconsciente remete à eterna possibilidade do desconhecido dentro de nós mesmos. O próprio Freud (2010) apresentou esse “não saber” — que o inconsciente ‘representa’ — como um dos três golpes contra o que ele chamou de “narcisismo universal do ser humano”. Os três golpes são: o psicológico (“o ego não é senhor na sua própria casa”, ilustra Freud); o cosmológico (o heliocentrismo — a terra “deixou de ser” o centro do universo); e o biológico (a teoria evolutiva — não descendemos de Deus, mas dos primatas).

²² Conceito de Bourdieu, que tange as relações entre estruturas objetivas e subjetivas da vida social: “As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como principia gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente”. (BOURDIEU, 1983, p. 61, grifos do original)

parte à instituição escolar. Além disso, ações humanas, entre elas as ações educativas, podem acarretar consequências inesperadas. Ainda assim, por sermos dotados de razão e ética, podemos vislumbrar possíveis desfechos e assumir a responsabilidade por fazer certas escolhas e não outras. Sob tal horizonte, educação acolhe intenções, especialmente quando tratarmos de educação formal e de instituições escolares públicas. Impõe-se prever, contudo, que há uma infinita responsabilidade em estabelecer ‘em nome do quê devemos educar’, intimamente ligada ao fato de que, como adultos, a responsabilidade exige também o respeito, já que o faremos em nome de alguém — as gerações mais novas²³. Pensar qualidade pelo critério da formação proporcionada pela escola requer, portanto, um difícil equilíbrio entre fomentar valores e preservar e respeitar a pessoa que já é (e também o adulto que será) cada criança, e seu direito a concordar ou divergir.

Pode-se afirmar finalmente que, se algumas aprendizagens encerradas pela formação escolar são acordadas de modo relativamente mais simples (como leitura, escrita e noções matemáticas básicas), outras são mais controversas (como ética ou religião), mesmo porque a demanda efetiva traz à instituição escolar e à própria área da educação desafios que extrapolam a promoção das aprendizagens mais básicas. Mas, como afirma Biesta, “[...] mesmo que seja difícil chegar a uma conclusão, pode-se argumentar que, pelo menos em sociedades democráticas, deve haver uma discussão corrente sobre os objetivos e fins da educação (pública) – por mais difícil que essa discussão seja” (2012, p. 814). Especialmente perante a necessidade de se estabelecer parâmetros claros de qualidade a serem garantidos.

Desse modo, é importante notar que na cultura ocidental a importância da educação vem se revestindo de concretude singular, evidente justamente pelo fato de que “não existe atualmente nenhuma carta de direitos [...] que não reconheça o direito à instrução [...]” (BOBBIO, 2004, p. 36). O acesso à educação básica, por exemplo — início do processo educativo formal relevante tanto individual quanto socialmente —, está consolidado ao redor do mundo como um direito fundamental do ser humano (CURY, 2002, p. 246). Uma fundamental diferença da CF/88 para as Cartas anteriores, aliás, foi definir o acesso ao ensino

---

²³ Essas reflexões são diretamente influenciadas por leituras da obra de Arendt. Especificamente sobre nossa responsabilidade, como adultos, perante as gerações mais novas, cf. *A crise na educação* (ARENDT, 2009a). Faço advertência, no entanto, de que vejo com ressalvas o afastamento que Arendt propõe entre educação e política, mas compreendo essa interpretação no contexto de sua obra: para Arendt, educação se refere *somente à relação entre as diferentes gerações*, ou seja, entre adultos e crianças (mais velhos e mais novos em relação *ao estar no mundo*). Por isso, para Arendt educação seria necessariamente uma relação hierárquica — entre *diferentes* — fundamentada na autoridade (Cf. ARENDT, 2009b, p.129; p. 160-161), enquanto a política é para ela a relação entre *iguais* (Cf. ARENDT, 2009a, p. 225; 2010, p. 38-39).

obrigatório como um direito público subjetivo (BOAVENTURA, 1995, p. 30). Assim sendo, a importância do direito à educação é reconhecida desde pela ênfase à titularidade da criança e do adolescente em relação a esse direito²⁴, em dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, Cap. IV, art. 53), até a visão de que ele é “um pré-requisito à possibilidade de se usufruir de muitos outros [direitos] e [...] requisito fundamental para a cidadania” (OLIVEIRA, 1995, p. 48).

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. **Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX.** (CURY, 2002, p. 254, grifos meus)

Portanto, um dos sentidos da educação que hoje sobressai aos demais é exatamente o da *educação como um direito*. Esse imperativo qualificador da educação antecede mesmo especificações sobre aprendizagens ou fins formativos, e instaura uma percepção de qualidade sob o princípio da *universalidade*. Se no Brasil essa era uma intenção para a educação pública de qualidade no decorrer do século XX, hoje ela é um fundamento²⁵. É por isso que, antes de qualquer precisão sobre propósitos norteadores das aprendizagens contempladas pela escola, o preceito primeiro da qualidade da educação pública brasileira hoje é o de ser *para todos*, conforme a própria Constituição (Art. 205), e essa lógica rege inferências subsequentes.

Além desse preceito fundamental, quais seriam os demais parâmetros sobre valores orientadores da educação pública no Brasil, a serem contemplados pela formação escolar?

---

²⁴ Alargando a compreensão sobre esse direito para muito além da ideia de que ele “basicamente deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.” (MARSHALL, 1967b, p. 73)

²⁵ Algumas importantes advertências, todavia, são apontadas por Araujo (2011, p. 289): “É inegável que, pelo menos desde 1934, o sistema normativo brasileiro inscreveu a educação como direito e que os avanços dessa inscrição foram notáveis tanto em relação à forma quanto em relação ao conteúdo. [...] Apesar disso, no sistema normativo brasileiro, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo e não como responsabilidade estatal. Mesmo quando se tornou responsabilidade estatal não havia uma concepção universalista que lhe servisse de base. Só a partir de 1988, ao direito à educação por parte do indivíduo, correspondeu à obrigatoriedade de oferecer educação por parte do Estado e só muito recentemente o Brasil atingiu índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus desde o início da segunda metade do século XX.

Assim, após mais de um século de história constitucional, é que o país terá, no nível dos valores proclamados, o direito à educação inscrito a partir de uma lógica mais universalista, fazendo frente ao longo trajeto de iniquidades e privilégios na oferta da instrução elementar. De 1824 até 1988, as inscrições do direito à educação nos textos constitucionais eram assinaladas por uma concepção de que o mínimo era o bastante.”

Para lidar com essa questão, sem a intensão de esgotá-la, tomarei como apoio Bobbio, que elucida:

Há três modos de fundar os valores: deduzi-los de um dado objetivo constante, como, por exemplo, a natureza humana; considerá-los como verdades evidentes em si mesmas; e, finalmente, a descoberta de que, num dado período histórico, eles são geralmente aceitos (precisamente a prova do consenso). (BOBBIO, 2004, p. 17)

O terceiro caminho — a prova do consenso — é na interpretação de Bobbio o que possibilitou fundamentar os direitos humanos, por exemplo. Por meio do consenso, valores são justificados com base na prova da intersubjetividade, que não é absoluta mas histórica; contudo, somente um fundamento histórico pode ser factualmente comprovado (BOBBIO, 2004, p. 18). Ou seja: os valores universais dos homens significariam “não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens” (p. 18). Para Bobbio:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem²⁶ pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores. Os velhos jus naturalistas desconfiavam — e não estavam inteiramente errados — do consenso geral como fundamento do direito, já que esse consenso era difícil de comprovar. Seria necessário buscar sua expressão documental através da inquieta e obscura história das nações, como tentaria fazê-lo Giambattista Vico. Mas agora esse documento existe: foi aprovado por 48 Estados, em 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas; e, a partir de então, foi acolhido como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais. Não sei se se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é — pela primeira vez na história — universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (2004, p. 19)

Nesse sentido de *expressão de um acordo*, interpreto que a Constituição da República de 1988 (CF/88) se reveste, no contexto do direito à educação no Brasil, de capacidades similares às que Bobbio atribuiu à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH –

---

²⁶ Parece que Bobbio se refere na verdade à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e não ao documento de 1789, *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* – ainda que esse tenha sido também citado no texto. Bobbio afirma, por exemplo: “Com efeito, pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na **Declaração Universal dos Direitos do Homem** aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 [1948 na edição italiana, onde o documento também é referido em alguns momentos como *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*].” (BOBBIO, 2004, p. 17).

ONU, 1948), das quais destaco o **consenso sobre sua validade** e sua **capacidade para reger os destinos da comunidade**. Assumindo, então, a via da prova do consenso, pode-se tomar como fins maiores da educação pública brasileira, acolhidos pela nação como regimento para a formação a ser proporcionada pela escola, os que estão explicitamente declarados no Artigo 205 da CF/88: **“pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”** (BRASIL, 1988, grifos meus)²⁷.

Esse recurso de modo algum encerra a discussão sobre fins educacionais (desejáveis, alcançáveis, possíveis, urgentes, questionáveis etc.), mas apoia-se na leitura de que um dos conteúdos constitucionais são as normas programáticas, que “referem-se, de forma genérica, a indicações dos fins gerais da organização política instituída pela constituição, estão impregnadas de valores e aspirações da comunidade, e são um parâmetro a servir de guia para as decisões políticas e escolhas individuais” (FURTADO, 2010, p. 18). Instala-se, assim, uma base de apoio para a presente investigação, que considerará o Artigo 205 da CF/88²⁸ como o fundamento e os propósitos a serem crescentemente apropriados como indispensáveis às aprendizagens proporcionadas pela escola e à percepção sobre qualidade educacional, sobretudo no que tange a discussão sobre parâmetros. A centralidade de tal proclamação, aliás, extrapola o mérito protocolar, pois mais que uma chancela da nação, ela manifesta “aos que não sabem ou se esqueceram que somos portadores de um direito importante” (CURY, 2013, p. 106), direito esse constantemente aplacado:

As práticas curriculares, avaliativas e de gestão das escolas brasileiras vêm, ao longo da história, corroborando um contexto de exclusão de um enorme contingente de brasileiros da plenitude de significado do direito à educação composto pelo acesso, pela permanência e pela qualidade para todos.

---

²⁷ Observa-se que: “A Constituição de 1934 [...] propõe para a educação um papel que promova ‘eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana’. **É a única das constituições brasileiras anteriores a 1988, cuja dicção do artigo enunciador do direito à educação, faz menção a finalidades gerais para a educação nacional.** Entretanto, essas finalidades são bem mais abstratas do que aquelas indicadas pela constituição de 1988 [...].

As constituições de 1946 e 1967 (mesmo após a emenda nº 1/69) referem-se a ideias inspiradoras da educação, como a liberdade, por exemplo, tendo um caráter ainda mais abstrato [...].” (FURTADO, 2010, p. 28, grifos meus).

Contudo, “no período de ditadura militar, foi editada a lei 5692/71 [trouxe alterações à primeira LDB – Lei 4024/61], cujo teor do art. 1º é o seguinte: ‘O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e *preparo para o exercício da cidadania*’.” (FURTADO, 2010, p. 115, grifos do original).

²⁸ Os mesmos fins da educação declarados nesse artigo são reiterados pelo art. 2º da LDB (BRASIL, Lei nº 9.394/96), e também contemplados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997). Contudo, tomo a própria CF/88 como suporte principal considerando sua prevalência sobre demais declarações normativas.

Primeiramente pela dificuldade de acesso [...]; depois, [...] pelos mecanismos que levavam à reprovação de grande contingente de alunos que superavam a barreira do ingresso na etapa obrigatória de escolarização e; atualmente, [...] o direito à educação vem sendo mitigado com a baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas, que faz com que muitos alunos percorram todas as séries do ensino fundamental, mas não se apropriem do instrumental mínimo para o exercício da cidadania num contexto em que o letramento é condição mínima para inserção social. (ARAÚJO, 2011, p. 288)

Portanto, faz-se necessário continuar o movimento de expansão das percepções sobre qualidade em educação, que no Brasil passaram por questões de acesso, permanência, e atualmente convergem para a aprendizagem. Essa deve incorporar plenamente conhecimentos fundamentais como língua portuguesa e matemática, mas não está a eles restrita. E nesse sentido também deve se orientar o estabelecimento de parâmetros de qualidade, de modo a serem mais compreensivos quanto aos fins educacionais declarados; especialmente se observamos uma importante conquista sobre o direito à educação estabelecida pela CF/88: o princípio de *garantia de padrão de qualidade* (Art. 206, II).

Se tivermos em perspectiva a composição de um indicador de qualidade que possa subsidiar avaliações sistêmicas, alguns dos padrões mais explícitos atualmente, nos documentos normativos brasileiros relevantes ao tema, estão no recém-aprovado Plano Nacional de Educação²⁹ (PNE – Lei nº 13.005/2014). O PNE ratifica e especifica indicações declaradas na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tratam de padrões de qualidade de modo mais geral³⁰. A Meta 20 do novo Plano, por exemplo, trata do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), e prevê:

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

---

²⁹ O PNE foi sancionado em 25 de julho de 2014 — com atraso de quatro anos em relação à expectativa de que não houvesse intermitência após a vigência do “antigo PNE” (Lei nº 10.172/2001).

³⁰ Em termos claramente quantificáveis, por exemplo, CF/88 e LDB basicamente estabelecem porcentagens mínimas da receita de impostos a serem aplicadas na manutenção e desenvolvimento do ensino público: 18% para a União e 25% para estados, municípios e Distrito Federal – art. 212 da CF/88, e art. 69º da LDB.

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

[...]

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

Cabe comentar que a proposta de custo-aluno trazida no PNE ‘inverte’ a lógica de cálculo de financiamento da educação. Pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a), que regulamenta o FUNDEB³¹, a quantidade de recursos disponíveis condiciona o padrão mínimo de custo-aluno a ser implantado no país³². A implantação do CAQi e do CAQ, ao contrário, prevê que se defina um custo-aluno mínimo recomendável, e esse critério condicionará a aplicação de recursos — incluindo a complementação por parte da União nos casos necessários.

Já a Meta 7 do novo PNE, por exemplo, pauta qualidade em referência ao IDEB, indicador baseado em resultados escolares vinculados às notas da Prova Brasil e às taxas de aprovação dos estudantes; são estabelecidas as seguintes metas de médias³³ nacionais a serem alcançadas pelos sistemas:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0

³¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

³² Conforme o anexo da lei, é feito o “cálculo do valor anual por aluno do Fundo, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, obtido pela razão entre o total de recursos de cada Fundo e o número de matrículas presenciais efetivas nos âmbitos de atuação prioritária (§§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal), multiplicado pelos fatores de ponderações aplicáveis” (BRASIL, 2007a). Ou seja, o ‘padrão’ dependerá da quantidade de recursos disponíveis e do número de matrículas.

³³ De acordo com a Nota Técnica sobre o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2011): “Para escolher qual seria o nível adequado a ser buscado para o IDEB, nível esse que refletisse um padrão de qualidade desejável para a educação básica, foram utilizadas comparações internacionais. Para isso foi feita uma compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2003 com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 [...]” (p. 38). “Com essa estratégia [...], e considerando uma taxa média de aprovação ideal de 96%, foram estimados quais seriam os IDEBs dos países participantes do PISA. Conhecidos os resultados, encontrou-se que o IDEB dos países desenvolvidos [que compõem a OCDE], caso existisse, seria 6. [...] Assim, definiu-se que o que se espera da educação brasileira é que quando os estudantes nascidos em 2011 estiverem completando o 5º ano, no ano de 2021, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental deverá apresentar média 6. O mesmo deve se dar quando essa mesma geração estiver no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio [...]” (p. 41-42).

Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Tabela 1. Metas para médias nacionais do IDEB previstas no PNE. (Fonte: BRASIL, 2014).

Ainda é exposto, na estratégia 7.11 dessa mesma meta, o referencial do *Programme for International Student Assessment* (PISA), com os seguintes objetivos de desempenho dos estudantes brasileiros:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Tabela 2. Metas para médias brasileiras no PISA previstas no PNE (Fonte: BRASIL, 2014).

Desse modo, a declaração de padrões de qualidade no Brasil atualmente tem caminhado em direção à definição de insumos (mínimos) e de metas de resultados (cognitivos aferidos por testes em larga escala). Por outro lado, a garantia do direito não demanda apenas declarações, mas também ações:

[...] a fruição de um *direito (jus)* que pertence a um sujeito, dele titular, se rege pelo princípio de que *jus et obligatio sunt correlata*. Decorre daí que a todo o direito corresponde um *dever (obligatio)* da parte de outrem ou, em outros termos, a satisfação de tal direito importa na existência de um sujeito ativo da obrigação do seu cumprimento. Nossa Constituição nomeia o Estado como o sujeito maior do *dever* dessa prestação social como o objeto do direito [à educação]. (CURY, 2013, p. 105-106, grifos do original)

O excerto alude ao Art. 205 da CF/88, em cujo texto o Estado precede a família e o indicativo de colaboração da sociedade na ordenação dos deveres quanto ao direito à educação. Nesse sentido, este trabalho tem em vista especialmente a ação do Estado brasileiro na promoção da educação pública e, por conseguinte, sua qualidade. Constituído como social e democrático de direito³⁴, sua competência extrapola a organização das normas fundamentais que regem a educação nacional e adentra a elaboração de políticas públicas³⁵ educacionais:

³⁴ “O acolhimento dos princípios de um Estado social e democrático de direito pela Constituição brasileira impõe, para a concretização desse modelo, não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização dos direitos sociais, de que são exemplos o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros. [...] Assim, como decorrência da adoção do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito)”. (DUARTE, 2007, p. 694)

³⁵ É importante mencionar a existência de diversas nuances interpretativas sobre o termo ‘política pública’, que podem enfatizar, por exemplo, intenções (o princípio motivador “é” a política), ações (a implantação “é” a política) e/ou resultados alcançados (o impacto “é” a política) (PALUMBO, 1994, p. 38; p. 48-49). Este trabalho

No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – **que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal**, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (DUARTE, 2007, p. 694, grifos meus)

Direcionando essa discussão para a esfera educacional, é pertinente ter em perspectiva o quão recente e não completamente concretizada é, no Brasil, a ideia de que o direito à educação deve ser garantido pelo Estado ‘em ação’³⁶, e não apenas pela declaração e normatização desse direito. Araujo explica que a visão de educação enquanto um direito a ser garantido pelo Estado remonta principalmente³⁷ ao século XX, quando educação passa a representar menos um aperfeiçoamento individual e mais uma possibilidade de igualdade econômica e social (2011, p. 283). No caso brasileiro, somente a partir da década de 1930 educação é tomada como uma questão nacional, cujo reconhecimento institucional é marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde, e pela declaração, na Constituição de 1934³⁸, do direito de todos à educação (ARAUJO, 2011, p. 284). Contudo, apenas em 1969 o direito à educação é declarado como um *dever do Estado*, na Emenda Constitucional nº1 (OLIVEIRA, 2007b, p. 22), e tão somente na CF/88 a obrigatoriedade de frequência do indivíduo é correspondida pela obrigatoriedade da oferta pelo Estado (ARAUJO, 2011, p. 289). Apesar dessas crescentes conquistas, cabe considerar que a ação estatal via políticas educacionais foi, durante muito tempo, relativamente simplória e controversa:

[A partir de 1940] [...] a política educacional erigida para fazer frente à demanda por escolarização era relativamente simples: bastava construir prédios escolares. Os políticos brasileiros, via de regra, ficaram divididos entre as reivindicações populares pela ampliação das oportunidades de escolarização, mediante a construção de escolas, e as exigências de racionalidade administrativa relativas ao equilíbrio nos orçamentos dos executivos (OLIVEIRA, 2006, p. 56).

---

acolhe a visão de que “política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. [...] É uma categoria analítica, [...] e não algo que possa ser identificado considerando-se um único evento ou uma única decisão” (PALUMBO, 1994, p. 35).

³⁶ A expressão ‘Estado em ação’ foi escolhida a partir do trabalho de Araujo (2011), que a utiliza para tratar de políticas públicas, como no excerto: “[...] as teorias de Estado como referência de análise da educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser entendida como direito social que deve ser assegurado por **políticas públicas entendidas como o ‘Estado em ação’**”. (2011, p. 283, grifos meus)

³⁷ Sobre indícios de que tal visão não é exclusiva do século XX, ainda que lhe seja peculiar, cf. trabalho de Barbosa sobre as contribuições de Martinho Lutero para a caracterização da educação como um direito do cidadão e um dever do Estado (BARBOSA, 2011).

³⁸ Declaração abandonada na constituição de 1937 e retomada na de 1946 (OLIVEIRA, 2007b, p. 20).

[...] é preciso destacar que a expansão das oportunidades de escolarização no Brasil foi assinalada por uma ambiguidade fundamental: ao mesmo tempo em que havia um reconhecimento, no nível do discurso, da educação escolar como fator importante para o desenvolvimento econômico e social, ou seja, como projeto civilizador, o direito ao acesso e à permanência na escola elementar era negado tanto pelo sistema normativo, quanto pelos mecanismos de seleção intra e extraescolares. (ARAUJO, 2011, p. 289)

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (DOURADO, 2007, p. 925)

As políticas públicas educacionais no Brasil decorreram até quase o final do século XX sem guiarem-se pela “ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido pelas escolas” (OLIVEIRA, 2006, p. 56), fazendo com que o acesso ampliado à escola pública potencializasse a dinâmica conhecida como ‘produção do fracasso escolar’, na qual a responsabilização de problemas de aprendizagem recaía sobre as próprias crianças. Portanto, e como mencionado anteriormente, o Brasil chegou ao final da década de 1980 com alarmantes taxas de repetência, o que “evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira” (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p. 10). Nesse contexto, as políticas públicas educacionais passaram a incidir principalmente sobre práticas de reprovação. Contudo deve-se advertir que:

[...] essas políticas foram implantadas de forma caótica. Nem sempre os programas tiveram a preocupação de dialogar com os profissionais das redes de ensino, formados na concepção de que a boa escola é a que reprova. Essa assimetria entre o que os profissionais do ensino concebiam como boa escola e os objetivos de combate à reprovação, implantadas pelos gestores dos sistemas de ensino, fez com que esta meta democratizadora fosse implantada ‘à força’, sem se disseminar como um valor a ser defendido e perseguido pelo magistério. (OLIVEIRA, 2011, p. 118)

Mas ainda que em meio a conflitos, dentre os principais efeitos dessas políticas destacam-se, por um lado, o gradativo aumento da permanência das crianças nos sistemas e em especial a regularização do fluxo no ensino fundamental na década de 1990, e por outro o desnudamento de problemas de aprendizagem desafiando a própria instituição escolar, ao se expor que “[...] o aluno permanece na escola, é aprovado e não aprende [...] ” (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

É possível inferir, portanto, que as políticas de indução da permanência na escola contribuíram para o fortalecimento da temática da qualidade pelo viés da ‘formação proporcionada pela escola’, ainda que justamente pela constatação da ‘baixa’ ou ‘pouca’ qualidade do ensino. Cabe ainda comentar que a permanência é não só uma conquista importante para concretização do direito à educação, mas a *conditio sine qua non* da política educacional — pois se as crianças estão fora da escola, em sentido estrito tratar-se-á de política de uma outra esfera. Sob tal perspectiva, aliás, somente a universalização do acesso e da permanência permite uma configuração mais ampla de ‘Estado em ação’ em termos de políticas públicas *educacionais*.

Controversamente ao alcance dessa condição essencial da política pública educacional — a presença de todas as crianças na escola —, em torno das décadas de 1980/90, a ação estatal passa a se afastar da execução direta rumo à transferência de responsabilidades, definição de objetivos e controle de resultados, e “chegamos [...] no início do século XXI com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto em sua dívida histórica com a parcela majoritária da população excluída dos requisitos mínimos para uma vida civilizada” (ARAUJO, 2011, p. 286). Sousa argumenta que o Estado brasileiro tem “[...] assumido como funções prioritárias a de legislar e avaliar” (2003, p. 177), tendência bastante visível na temática da qualidade em educação. Algumas evidências estão no novo PNE (BRASIL, 2014), no qual a definição de metas para o IDEB (pautado por desempenho na avaliação denominada Prova Brasil), como observado há alguns parágrafos, é uma das vias centrais apresentadas para a ‘melhoria da qualidade’; e também as próprias políticas educacionais que propõem caminhos similares, seja em dimensão nacional, como via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seja em dimensão localizada, via avaliações implementadas pelas próprias administrações estaduais e municipais. Conforme Gatti:

[...] no Brasil, tivemos uma inversão na ênfase de ações políticas, tanto do MEC como de secretarias de educação, privilegiando sobretudo as políticas de avaliação do desempenho escolar em detrimento de definição e orientações claras de uma filosofia e política educacional abrangente e articuladora, especialmente de políticas de currículo, onde as questões de avaliação em larga escala se inseririam. (2012, p. 30)

Além de questionamentos sobre o afunilamento das políticas para a via da avaliação, e da constante equiparação de ‘qualidade’ a indicadores centrados em ‘resultados em testes’, muitas políticas de avaliação são cercadas por problemas como os encontrados por Sousa e

Oliveira (2010) a partir de estudo sobre sistemas de avaliação de cinco estados brasileiros³⁹: superposição de avaliações nacionais e locais, descontinuidade das propostas conforme mudança de governos, ênfase na responsabilização de escolas em detrimento das outras instâncias da rede de ensino etc. Entre os achados do estudo de Sousa e Oliveira, destaca-se que os resultados dos sistemas de avaliação analisados eram formados basicamente por apenas um indicador, não instruindo políticas específicas, além de serem pouco ou não utilizados pelos gestores cujos sistemas se orientam mais por estruturas burocráticas que por tais resultados de avaliações (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 813). Em meio às evidências encontradas, Sousa e Oliveira consideram que nos casos estudados “a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade” (p. 817). Esse e outros trabalhos tornam plausível questionar se o modo predominante pelo qual a avaliação tem sido utilizada nas políticas públicas não superestima e subtiliza esse instrumento, aviltando sua eficácia:

A tendência é a ênfase na utilização da avaliação como mecanismo de controle do desempenho escolar, explorando suas eventuais consequências apenas para a escola. São ainda frágeis as perspectivas vislumbradas no sentido de considerar a avaliação como algo inerente ao processo de formulação, implementação e obtenção de resultados de políticas educacionais. (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 817).

O que temos no Brasil, com as testagens em larga escala, são medidas de proficiência em algumas disciplinas. A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela. De uma medida, proporcionada por uma testagem, para se chegar a um processo avaliativo é necessário que se reflita sobre seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí. Assim sendo, se os gestores dos sistemas educacionais e a comunidade escolar nada fizerem a partir do conhecimento de uma dada realidade propiciada pelas testagens, não teremos um processo de avaliação (cf. Vianna, 1999). Dessa distinção decorre a importância de se refletir sobre as testagens em larga escala e a possibilidade de transformá-las em subsídios importantes para o processo avaliativo, tanto em nível de sistema quanto de unidade escolar. (OLIVEIRA, 2013, p. 88)

É prudente argumentar que a avaliação pode ser um importante componente no desenvolvimento das políticas educacionais, quando mais em termos do que Weiss denomina ‘iluminação’: “[...] a filtragem de novas informações, ideias e perspectivas para dentro das arenas nas quais decisões são tomadas” (199, p. 471^B). Além dessa face da *avaliação de*

---

³⁹ Foram analisados sistemas de avaliação implementados por Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, considerando características vigentes em 2005-2007.

políticas, as *políticas de avaliação* e o uso de indicadores educacionais derivados têm um grande potencial elucidativo⁴⁰, em especial no caso brasileiro e no debate sobre qualidade:

A implementação de políticas educacionais no Brasil requer enfrentamento de diversos problemas e dificuldades associados à dimensão territorial do País, às extremas desigualdades, às diversidades que implicam um aparelho educacional de grande dimensão, com diferenças e desigualdades. [...] Portanto o campo de implementação de política educacional é vasto e muito heterogêneo, e a avaliação pode ser acionada para melhor conhecê-lo. A avaliação também pode instrumentar a ação federativa na prestação da educação básica. (FREITAS, 2012, p. 58)

Assim, para que ocorra a consolidação da universalização do ensino como um direito de todos, uma meta importante para a educação brasileira é buscar a garantia da igualdade de aprendizado (ou igualdade de resultados, nos termos de Marcel Crahay, 2000). Isto é o que poderá, de fato, consolidar a democratização da educação no país. E é por isso que a avaliação e a medida em larga escala ocupam um papel importante, principalmente em um contexto no qual a qualidade da educação está constitucionalizada, aparecendo como componente da Declaração do Direito à Educação, nos termos do inciso VII, do artigo 206 da CF/88 [garantia de padrão de qualidade]. (OLIVEIRA, 2013, p. 89-90)

Outro argumento pertinente é que se a caracterização das avaliações sistêmicas no Brasil, geralmente externas e em larga escala, pode instigar por um lado reações negativas, por outro permite que o processo de avaliação em si se torne mais público e menos centrado nos estudantes — o que, no limite, dificulta que se culpe exclusivamente os próprios estudantes perante os resultados educacionais aferidos:

Tem-se produzido um deslocamento da avaliação das aprendizagens, desde o espaço interior da instituição escolar até um outro âmbito de caráter mais público, alcançando assim deixar a atividade educativa mais transparente e permitindo valorar melhor o rendimento conquistado. [...] A avaliação educativa tem transbordado seus âmbitos tradicionais (alunos e sua aprendizagem) e alcançado novas áreas (professores, currículo e escolas). Pode-se dizer que toda a atividade educativa é agora objeto legítimo de avaliação [...]. (FERRER, 2013, p. 18^C)

Todavia, esse mesmo instrumento também serve à indução da competição e à restrição do modo de pensar qualidade, já que:

Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos

---

⁴⁰ Tais avaliações também podem auxiliar diversos outros elementos da dinâmica de concretização dos direitos sociais, como proporcionar à população informações que permitam pressionar o Estado a cumprir seus deveres; contudo, e como anunciado, aqui se está observando especificamente *o Estado* como principal competência na promoção da educação pública, com foco particular nas políticas de avaliação da qualidade da educação básica.

resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades. (SOUSA, 2014, p. 412)

O que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional. [...] A visão integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas. (GATTI, 2014, p. 22)

Portanto, é possível afirmar que o instrumento da avaliação tem sido um dos componentes em disputa entre visões divergentes sobre o que seria qualidade, algo compreensível visto que a própria temática da qualidade se afigurou tanto a partir de conquistas quanto de frustrações do direito à educação, em meio a matérias bastante complexas como configuração do Estado, dinâmica entre campos de conhecimento, visões sobre função da escola, desenvolvimento de tecnologias de mensuração, relações de poder tanto na escola quanto na federação, entre outras.

Assim sendo, compreende-se que percepções restritas sobre qualidade têm estreita relação com o modo pelo qual avaliações externas têm sido utilizadas no contexto de reconfiguração da ação estatal e seu papel preponderante na atual esfera das políticas educacionais brasileiras, conforme apresentado há alguns parágrafos:

[...] desencadeadas pelo poder executivo federal a partir dos anos 90, reproduzidas com adaptações por diversos sistemas estaduais e municipais de educação, [as políticas de avaliação] têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma **ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino**, como condição mesma de produção de qualidade. (SOUSA & OLIVEIRA, 2003, p. 879, grifos meus)

Assumindo os pressupostos que apoiam a lógica mercantilista no campo econômico e que impõem um redirecionamento do papel do Estado na economia, como condição para a eficiência e produtividade, na área educacional **propostas e práticas evidenciam esse movimento, tais como** as escolas cooperativas, o vale-educação, as parcerias entre Estado e

empresas privadas na gestão e financiamento do ensino, **a implantação de sistemas de avaliação do ensino**. (SOUSA, 2003, p. 177, grifos meus)

Noções restritas sobre qualidade em educação têm sofrido severas críticas, sendo bastante acolhida na área educacional a interpretação de que a conformação de qualidade como aprendizagens aferidas por testes seria uma das influências (negativas) sobre instituições públicas de um modo de pensar típico do mundo empresarial⁴¹. A adoção de certas políticas econômicas pelo Estado teria objetivo, entre outros, de priorizar a eficiência dos gastos públicos via controle de resultados; na ‘tradução’ dessa dinâmica para a área da educação, o controle se daria principalmente pelo critério do ‘desempenho em testes’, os quais geralmente contemplam apenas uma pequena parte do grande potencial formativo da educação pública.

Tais linhas interpretativas são fundamentais para que se compreenda a preponderância da temática da qualidade e da avaliação externa na área da educação sob o influxo das macro circunstâncias. Contudo, é necessário também compor este cenário com o argumento desse capítulo, de que o contexto específico da educação também influenciou a percepção sobre qualidade: de necessidades de acesso e permanência, houve uma expansão que incorporou também as questões de aprendizagem, as quais em última instância dizem respeito a concretizar a função educacional da formação humana, hoje um direito reconhecido universalmente.

Muitos trabalhos sustentam que a universalização quantitativa da educação básica afetou profundamente os modos de pensar qualidade da educação pública no Brasil (BEISIEGEL, 2005; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2007a; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA & ARAUJO, 2005; entre outros), realçando diversas nuances do conceito a partir das diferentes demandas em torno da educação pública. Portanto, a centralidade da formação proporcionada pela escola nos atuais questionamentos sobre qualidade é também efeito dessa universalização⁴². Além dessa influência sobre as próprias ideias de qualidade, a expansão quantitativa dos sistemas, junto às muitas conquistas normativas do direito à educação,

---

⁴¹ Cf., por exemplo, ENGUITA (2001) e GENTILI (2001).

⁴² Ainda que “[...] persistam [, por exemplo,] sérios problemas de cobertura na Educação Infantil e no Ensino Médio. Neste último, também se destaca o problema da defasagem série-idade. De toda maneira, em um período de 20 ou 30 anos, é inegável a redução da exclusão escolar via reprovação, ainda que ela se mantenha em alguma medida, por meio de outros mecanismos” (OLIVEIRA, 2013, p. 89).

entrega justamente a necessidade de análises sistêmicas, para que se dê conta de concretizar o direito ao *padrão de qualidade* de educação *para todos*.

Mas se políticas de avaliação sistêmicas e o aperfeiçoamento de indicadores educacionais são pertinentes, ainda que insuficientes, ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao direito à educação, é necessário explicitar que esses recursos podem alimentar cerceamentos ou alargamentos desse direito. Nesse sentido, as próximas linhas destacarão algumas tensões no cenário brasileiro de avaliação da qualidade educacional, na perspectiva de que avaliações sistêmicas e indicadores de qualidade possam ser apropriados por movimentos em prol do alargamento do direito.

Uma tensão se relaciona exatamente a algumas políticas de avaliação sistêmica, que a depender da forma como forem encaminhadas, podem fortalecer uma ideia de qualidade cujo princípio é a desigualdade:

De modo dominante, a lógica intrínseca às propostas avaliativas que vêm se realizando no país [...] é a de **atribuição de mérito com fins classificatórios**. O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a **produção de classificações que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos**. (SOUSA & OLIVEIRA, 2003, p. 889, grifos meus)

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção **incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão**, o que é incompatível com o direito de todos à educação. (SOUSA, 2003, p. 188, grifos meus)

Entendemos que a conclusão mais forte e, ao mesmo tempo, desafiadora do presente estudo é que, consistentemente, constatamos que a melhoria das pontuações médias está fortemente correlacionada com o aumento da desigualdade. Esse resultado é muito importante no contexto brasileiro, posto que **a ênfase que temos dado na políticas educacionais, nos últimos anos, é procurar induzir o aumento nas pontuações médias nas provas em larga escala**. O problema é que **essa indução, desacompanhada de uma preocupação com a redução da desigualdade, entre e intraescolas, aprofunda o acesso diferenciado ao conhecimento**, gerando a exclusão via escola, tomando a igualdade de oportunidades cada vez mais distante. (OLIVEIRA et al., 2013, p. 99-100, grifos meus)

Em termos gerais, teria havido o “deslocamento do problema da democratização ao da qualidade” (GENTILI, 2001, p. 116) ou a substituição da “problemática da igualdade e da

igualdade de oportunidades” (ENGUITA, 2001, p. 96). Ou seja: se os resultados em testes forem utilizados apenas para classificar ‘melhores e piores’, em termos de políticas de avaliação qualidade pode estar sendo fortemente regida pela lógica da competição, à qual a desigualdade é inerente.

Mas conforme trabalho de Duarte (2007), as políticas públicas são eixo orientador do Estado social de direito, e seu propósito deve ser concretização dos direitos sociais. A esse fim não fogem as políticas de avaliação, que portanto devem se pautar pelo preceito do direito à educação *para todos*. É por isso que se tais políticas forem utilizadas somente para fins de classificação, se está enfraquecendo tanto uma ideia de qualidade fundamentada na universalidade quanto a própria função do Estado social de direito, que é a realização *plena* dos direitos sociais — entre eles o direito à educação. Isso nos levaria, então, a um paradoxo, no qual algumas ações estatais (como uso indiscriminado e inadequado de certas políticas de avaliação e de indicadores de resultado) não conduziriam ao acordo declarado via Constituição Federal.

Ainda que possam existir outras tensões referentes à avaliação da qualidade no Brasil, será destacada apenas mais uma, diretamente ligada ao indicador majoritariamente utilizado como critério de qualidade no país. A formação proporcionada pela escola, atualmente central para discussões sobre qualidade, tem sido operada, nas políticas públicas educacionais, principalmente com base no desempenho dos estudantes em testagens, com preponderante nomeação do IDEB como padrão de qualidade. Esse é “o principal indicador adotado pelo Governo Federal⁴³ para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 379). Mas o uso desmedido do IDEB como indicador de qualidade está sujeito a diversos problemas (OLIVEIRA, 2013), dos quais sinalizarei alguns pontos mais relevantes para este trabalho:

Evidentemente, **os elementos considerados no índice**, proficiência em linguagem e matemática e aprovação, **são objetivos importantes do processo educacional. Entretanto, não são os únicos desejáveis**. Essa observação é crucial, pois se a desconsiderarmos transformaremos “aumentar a proficiência em duas disciplinas e as taxas de aprovação” nos fins da educação no país. Isto pode conduzir não apenas a esse afunilamento

---

⁴³ Mas também por outras esferas: “Nos moldes do IDEB há iniciativas estaduais, como por exemplo, no Amazonas, no Distrito Federal, em Pernambuco e em São Paulo. Aos índices, associa-se o estabelecimento de metas a serem atingidas pelas escolas, cujo cumprimento resulta, usualmente, em recebimento de incentivos” (SOUSA, 2014, p. 412).

curricular, mas reforçar uma visão fragmentada de currículo, em que se perde a perspectiva interdisciplinar.

Portanto, considerá-lo um indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar. Não é adequado pensar assim sob uma perspectiva filosófica, onde deveriam ser contemplados os demais componentes curriculares que se julgam importantes, assim como a construção de valores, regras de socialização, convivência com os diferentes, enfim em toda a formação para a cidadania, largamente contemplada na literatura da área (cf. Barbosa, 2013). (OLIVEIRA, 2013, p. 92, grifos meus)

Biesta expõe alguns aspectos metodológicos dessa tensão, que iluminam como avaliações baseadas em testagens têm se afastado de uma orientação fundada em valores educacionais desejáveis:

Mais do que a questão da validade técnica das mensurações — ou seja, se estamos mensurando o que pretendemos mensurar —, o problema reside no que sugiro chamar de sua validade normativa. A questão é **se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir.** A ascensão de uma cultura da performatividade [*sic*] na educação — uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade — tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (BALL, 2003; USHER, 2006). (BIESTA, 2012, p. 812, grifos meus)

Como já mencionado, por mais controverso que seja alcançar acordos sobre um tema tão complexo, é possível tomar a CF/88 como prova do consenso quanto aos valores acolhidos pela nação para o regimento da educação pública, notadamente o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/88, art. 205). Ora, se o indicador mais amplamente utilizado como padrão de qualidade é composto somente por medidas de aprovação e desempenho cognitivo (e por enquanto, apenas em língua portuguesa e matemática), possivelmente não se está avaliando adequadamente se os fins últimos da educação estão sendo garantidos pela oferta da educação básica. Ainda que todos esses propósitos educativos estejam interligados (comunicação e expressão e raciocínio lógico, por exemplo, certamente são necessários ao desenvolvimento pleno da pessoa, à cidadania, ao trabalho), o IDEB não presta informações que permitam avaliar, por exemplo, valores fomentados pela educação de base — ele capta apenas resultados cognitivos mais comumente tidos como quantificáveis (e ainda assim, sujeito a questionamentos⁴⁴). Assim sendo:

---

⁴⁴ Alguns exemplos são trazidos por Oliveira (2013) e Gatti (2012):

[...] cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. Qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. (GATTI, 2007, p. 3)

Também cabe ponderar que alguns dos fins educacionais anunciados na CF/88 talvez sejam alcançados apenas a longo prazo⁴⁵, o que inviabiliza sua articulação num indicador que permita avaliar o padrão de qualidade da educação oferecida para a geração que *está atualmente na escola* — ponto fundamental caso consideremos que *a criança* é a detentora do direito à educação.

Portanto a tensão, nesse caso, é que muitas políticas de avaliação baseadas em testagens têm estimado apenas parte do que se espera da educação escolar⁴⁶, e nesse sentido a ação do próprio Estado pode contribuir para a simplificação da ideia de qualidade.

“É necessário destacar, ainda, que o IDEB desconsidera as condições econômicas em que ocorre o processo educativo. Deste modo, pressupõe-se que a igualdade de resultados pode ser buscada independentemente das condições materiais e culturais de alunos e escolas. É facilmente comprovável que as pontuações no IDEB são fortemente dependentes das condições econômicas dos municípios, de sua capacidade tributária e da renda média da população, bem como da renda dos alunos. Assim, podemos ter municípios que estão tendo ‘excelentes’ resultados, mas que se considerássemos esses resultados à luz de suas condições econômicas, estes seriam insuficientes ou abaixo do possível. Considerando os resultados em termos absolutos esse aspecto não aparece. Ao contrário, aparecem resultados que são educacionalmente ruins, mas se considerarmos as condições sociais em que foram produzidos, eles são bons.” (OLIVEIRA, 2013, p. 93)

“Essas avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. [...] A própria construção dessa escala é controversa, não se tendo informação de quais itens foram considerados ou não nos resultados, entre outros aspectos. Faltam informação e transparência. Ainda, na própria área estatística discute-se a consistência desse modelo probabilístico de estimativa de desempenho de estudantes, e, no caso do modelo estatístico, o que se propõe é a detecção de um traço cognitivo latente, havendo na literatura especializada várias restrições às funções probabilísticas utilizadas.” (GATTI, 2012, p. 33)

⁴⁵ Seja no sentido menos palpável de “formação para a cidadania” (seu resultado seria um adulto que vota nas eleições? que faz parte de um partido político? que se dedica a trabalhos voluntários?), ou relativamente mais concreto, como “qualificação para o trabalho” (formação “concretizada” num diploma, por exemplo — o que não define exatamente a questão, mas auxilia a ponderar “resultados” de uma dada formação).

⁴⁶ Parte essa que não deixar de ser fundamental às demais — é prudente comentar.

Todavia, avaliações externas e em larga escala teriam condições de aferir objetivos educacionais mais dificilmente quantificáveis, como valores, de modo a constituir um indicador de qualidade? Ou ainda: é necessário recorrer a indicadores para avaliar se a população está tendo acesso à magnitude do direito à educação? Discutirei inicialmente a segunda questão.

Indicadores podem ser um instrumento de uso arriscado, como evidenciam os problemas mencionados sobre o IDEB. Mas é importante também destacá-los como potencialmente úteis às políticas públicas, as quais são uma das competências do Estado na concretização dos direitos sociais, entre eles o direito à educação de qualidade.

No campo aplicado das políticas públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. (JANUZZI, 2005, p. 138)

Indicadores são relevantes especialmente em se tratando de operar fenômenos complexos como a educação e conceitos controversos como o de qualidade:

Do ponto de vista de políticas públicas, os indicadores são instrumentos que permitem identificar e medir aspectos relacionados a um determinado conceito, fenômeno, problema ou resultado de uma intervenção na realidade. A principal finalidade de um indicador é traduzir, de forma mensurável, determinado aspecto de uma realidade dada (situação social) ou construída (ação de governo), de maneira a tornar operacional a sua observação e avaliação. (BRASIL, 2010, p. 21)

Ou seja: se por um lado, como assinalado há alguns parágrafos, políticas de avaliação pautadas pelo IDEB têm potencializado as desigualdades educacionais no Brasil, por outro essas mesmas desigualdades entregam a necessidade de parâmetros objetivos que permitam identificá-las e combatê-las, para o quê concorre o instrumento do indicador.

Pode-se ainda alegar a utilidade de indicadores especificamente para políticas referentes ao princípio constitucional de *garantia de padrão de qualidade* (BRASIL, 1988, art. 206, VII), e mesmo para a possibilidade de exigibilidade jurídica do cumprimento de tal enunciado. Essa perspectiva é bastante discutida por Oliveira, com maior ou menor centralidade a depender do trabalho (cf., p.e.: OLIVEIRA 2006, 2007a, 2011, 2013; e ainda OLIVEIRA & ARAUJO, 2005). Um dos argumentos de Oliveira é sobre “a necessidade de se

pensar a desigualdade nas percepções” (2011, p. 123): ainda que seja fundamental realizar avaliações com iniciativas do nível local, esse modo de estimar qualidade do ensino oferecido carrega uma dimensão relativa que não necessariamente beneficia o direito à educação:

[...] como os professores se distribuem de maneira regressiva no território – professores com formação mais precária provavelmente atendem as escolas frequentadas pela população mais pobre e menos instruída – o risco de se ter uma avaliação positiva de uma educação de baixa qualidade é alto. [...] Portanto, trata-se de uma questão de política pública de dimensão nacional. [...] [Também] a percepção da qualidade por parte de professores e usuários da escola é diferenciada. Populações que nunca foram à escola tendem a julgar qualquer escola como boa⁴⁷. Assim, entendo que a existência de padrões sistêmicos é condição de garantia de direito para as populações mais pobres e com menor capital cultural. (OLIVEIRA, 2011, p. 123)

Também a já citada obra de Patto (1991) anuncia a ação de vieses para muito além da sala de aula:

Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras⁴⁸, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embala a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola. (p. 346)

O uso de avaliações sistêmicas para composição de indicadores busca equilibrar a subjetividade das percepções, mas sempre sob o risco de um ‘deslumbramento’ pela ilusão da objetividade. Sua utilidade para a garantia de padrão de qualidade, portanto, enfrenta a difícil tarefa de não enclausurar um direito tão amplo como o direito à educação numa medida instrumental, e ainda conseguir estabelecer parâmetros que permitam exigir do Estado que tal direito seja plenamente concretizado:

Baseado em que informação pode-se afirmar que as crianças brasileiras, e cada uma delas em particular, estão tendo garantido o seu direito à educação de qualidade? Isso envolve uma discussão epistemológica complicada, pois

---

⁴⁷ Ver nota 10 na página 11 deste trabalho, sobre a *Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais*. (PINTO et al., 2006).

⁴⁸ Ainda que envoltos em controvérsias, cabe mencionar dois estudos que influenciaram reflexões sobre a percepção de professores em relação ao desempenho de seus alunos: *Expectativas de professores com relação a alunos pobres* (Rosenthal & Jacobson (1973); e o estudo original, *Pigmalião na sala de aula* (Rosenthal & Jacobson, 1968).

pode-se argumentar que a qualidade que precisamos não pode ser medida. Este é um argumento defensável. Entretanto, se o aceitamos, renunciamos à ideia de que cabe ao Estado garantir a todos direitos mínimos, particularmente o direito à educação, posto que não podemos verificar a existência de tal qualidade no conjunto das escolas. Transferir essa responsabilidade para cada sistema estadual, municipal ou mesmo a cada escola não responde a um dos requisitos básicos de uma política pública democrática, não se garantem condições de justiça para o acesso à educação, no que diz respeito à equidade (RAWLS, 2002). (OLIVEIRA, 2011, p. 123)

Com base em tais argumentos, este trabalho se fia pelo rumo de que indicadores são importantíssimos para se avaliar se a população está tendo acesso à plenitude do direito à educação. Há vasta literatura que conflui para esse sentido, pois muitos autores defendem que sejam estabelecidos indicadores de qualidade que permitam comparar cenários, estabelecer objetivos, definir padrões mínimos e descrever situações no campo educacional (RISOPATRÓN, 1991; OCDE, 1992; ADAMS, 1993; FITZ-GIBBON & KOCH, 2000; OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005; CARREIRA & PINTO, 2007; CHRISPINO, 2007; AÇÃO EDUCATIVA et al., 2008; NIKEL E LOWE, 2009; CURY, 2010; OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2011; OLIVEIRA, 2013; entre outros). Mas o que especificamente se deve referenciar na construção de indicadores de qualidade? No Brasil:

As respostas que têm sido dadas a essa questão têm enveredado por dois caminhos, concentrando-se nas dimensões quantificáveis, ou pelo menos, mais facilmente quantificáveis. A primeira delas relaciona-se à tentativa de estabelecer um padrão de gasto por aluno⁴⁹. A segunda, refere-se a uma ênfase nos resultados, particularmente vinculada ao desempenho dos alunos em testes padronizados⁵⁰. (OLIVEIRA, 2011, p. 125)

Ainda que se garanta um gasto mínimo por aluno, a exemplo do que se pretende instituir via CAQi e CAQ, é necessário considerar que insumos são uma condição necessária para a qualidade do ensino, mas não suficiente (PINTO, 2006, p. 211). Além disso, os fins da educação estão além de resultados cognitivos aferidos em testagens sobre língua portuguesa e matemática. E como mencionado, se nos pautarmos apenas pelo que conseguimos facilmente medir, pode-se acabar valorizando apenas o que conseguimos mensurar (BIESTA, 2012).

---

⁴⁹ Como já referido, o novo PNE — Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) — declara o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação (art. 2º, VIII), para o quê uma das estratégias apresentadas é implantar o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e o CAQ, cuja proposta ‘inverte’ a lógica de cálculo do custo-aluno até então utilizada. Sobre origens da ideia de Custo Aluno-Qualidade (CAQ), cf. CARREIRA & PINTO (2007).

⁵⁰ A Meta 7 do novo PNE, por exemplo, apresenta 36 estratégias para fomentar a qualidade da educação básica no Brasil, e como anteriormente apresentado, algumas delas estabelecem metas a serem atingidas por médias nacionais para o IDEB e também para o PISA, evidenciando o reconhecimento de tais índices, pelo governo federal ao menos, como indicadores de qualidade.

Portanto talvez um dos grandes entraves resida precisamente no modo de acessar dimensões mais dificilmente quantificáveis da qualidade em educação, como valores, por meio de um indicador. Então como pensar em indicadores que permitam avaliar se o Estado está garantindo o direito *de todas* as crianças e jovens não apenas às aprendizagens fundamentais, mas aos amplos anseios formativos representados pelo Art. 205 da CF/88?

Como introduzido neste trabalho, esse problema será enfrentado com base na hipótese maior de que as dimensões da qualidade em educação estão sempre interligadas (RISOPATRÓN, 1991), e argumentando-se que algumas delas podem ser operadas, por exemplo, a partir do paradigma insumos-processos-resultados (ADAMS, 1993, p. 4). Sob essa perspectiva, para se estimar insumos necessários a uma educação de qualidade, deve-se ter em vista quais processos seriam mais adequados aos resultados que se pretende alcançar; por outro lado, certos processos são por si desejáveis, ainda que não relacionados a algum resultado (esses processos, na verdade, seriam o próprio ‘resultado’), portanto também direcionam decisões sobre insumos; os resultados conquistados, por sua vez, são afetados pelos insumos e processos empregados mas também os direcionam.

Ainda que muitos outros elementos influenciem essa inter-relação, já é possível articular a abordagem que este trabalho explorará. Se dimensões de insumos, processos e resultados estão sempre interligadas quando se trata de qualidade em educação, é proposta provisoriamente uma hipótese secundária: perante a dificuldade de captar ‘diretamente’ certos resultados educacionais, pode-se buscar inferi-los por meio dos processos. Ou seja, diante da dificuldade de verificar se a educação escolar está alcançando, por exemplo, o ideal de formação para cidadania, pode-se averiguar se estão sendo incorporadas na escola práticas que dialoguem com esse fim.

Este trabalho explorará, portanto, a proposição de que processos escolares, relacionados a resultados educacionais não prontamente captáveis por indicadores, possam compor um indicador de qualidade representativo desses fins educacionais mais dificilmente quantificáveis. O intuito não é, neste momento, construir um indicador, mas sondar a possibilidade de que, pelo caminho proposto, políticas de avaliação auxiliem a apurar se o direito universal aos anseios formativos representados pelo Art. 205 da CF/88 está sendo garantido pela oferta de educação pública.

Este capítulo argumentou haver um movimento mais geral de mudança nas principais percepções sobre qualidade, que passaram por questões de acesso e permanência e atualmente remetem à aprendizagem proporcionada pela formação escolar — seja essa formação pautada estritamente por resultados em testes ou por sentidos mais abrangentes, como os fins mais amplos que compõem o direito à educação conforme a CF/88: desenvolvimento pleno da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Observando que o Estado brasileiro é declaradamente o principal sujeito do dever de garantir tal direito, o qual se cumpre via políticas públicas (entre outros meios), também foi notado que políticas de avaliação e indicadores educacionais correlatos são instrumentos em disputa e protagonistas de algumas tensões. Dentre elas, destacou-se que o indicador mais amplamente utilizado como padrão de qualidade é composto por medidas de aprovação e desempenho cognitivo (e por enquanto, apenas em língua portuguesa e matemática), e não permite avaliar adequadamente se certos fins da educação estão sendo garantidos pela oferta da educação básica. Foi sustentada, então, a pertinência do uso de indicadores como auxílio na garantia do padrão de qualidade da educação pública, porém sublinhando-se dificuldades como a de acessar dimensões mais dificilmente quantificáveis da qualidade educacional, como valores sinalizados pelos fins educacionais declarados na CF/88. Para lidar com o revés, este trabalho parte da hipótese de que as dimensões da qualidade em educação são interligadas, e propõe então que resultados educacionais pouco acessíveis a medidas sejam inferidos a partir de seus processos relativos, a fim de que avancemos na construção de um indicador de qualidade mais compreensivo quanto à magnitude do direito à educação. O próximo capítulo iniciará o estudo dessa segunda proposição, explorando um caso ilustrativo da hipótese de pesquisa, a partir do qual serão elencados processos escolares a serem captados por avaliações sistêmicas e contemplados por indicadores.

---

^B The percolation of new information, ideas and perspectives into the arenas in which decisions are made. (Weiss, 1999, p. 471)

^C [...] se ha ido produciendo un desplazamiento de la evaluación de los aprendizajes, desde el espacio interior de la institución escolar hacia otro ámbito de carácter más público, logrando así hacer más transparente la actividad educativa y permitiendo valorar mejor el rendimiento logrado. [...] La evaluación educativa ha ido desbordando sus ámbitos tradicionales de actuación (los estudiantes y sus aprendizajes) y alcanzando nuevas áreas (los profesores, el currículo y los centros escolares). Puede decirse que el conjunto de la actividad educativa es hoy objeto legítimo de evaluación [...]. (FERRER, 2013, p. 18)

3 CIDADANIA: REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Como pontuado na Introdução, a formação para cidadania será o recorte ilustrativo para explorar a hipótese de pesquisa — de que processos escolares sejam utilizados como alternativa para se inferir resultados educacionais pouco acessíveis a medidas. Desse modo, este capítulo observará algumas referências conceituais sobre cidadania e educação para cidadania — não de forma exaustiva, mas buscando mapear, em termos ideais⁵¹ para uma sociedade democrática, elementos que permitam identificar processos da educação escolar relevantes a essa formação, e portanto pertinentes à composição de um indicador de qualidade educacional na perspectiva aqui proposta. Para tanto, será feita uma apresentação descritiva de trabalhos escolhidos com intuito de abranger algumas referências que tratam do tema cidadania de modo mais geral até outras mais específicas quanto à formação escolar para cidadania. O final do capítulo trará, então, uma síntese do conjunto apresentado, e destacará elementos identificados a partir desse conjunto como relevantes à educação para cidadania.

Nas últimas décadas, o interesse pelo tema da cidadania tem crescido tanto em debates políticos quanto acadêmicos (DALTON & KLINGEMANN, 2007, p. 402), contribuindo para que a literatura sobre o assunto seja numerosa e diversa:

Quando falamos em ‘cidadania’, normalmente acionamos um universo semântico que, de acordo com o contexto e a ênfase que se queira dar, pode significar: o simples vínculo jurídico de um indivíduo a um Estado-nação assimilado à ideia de nacionalidades; a condição daquele que é titular de direitos políticos podendo participar da vida democrática institucionalizada por meio do voto e outros instrumentos de participação regrados constitucionalmente, como a iniciativa popular; condição daquele que tem direitos sociais, econômicos, culturais a serem pleiteados em relação ao Estado, como, por exemplo, o direito à tratamento no sistema público de saúde; a condição daquele que tem deveres em relação ao corpo político do qual faz parte, como por exemplo, fiscalizar o poder público, entre outros sentidos ou nuances possíveis. (FURTADO, 2010, p. 47)

A noção de cidadania está em contínua construção especialmente numa sociedade democrática, em que há permanente possibilidade de expansão dos direitos de cidadania

---

⁵¹Pois cidadania e educação para cidadania podem ser compreendidas de formas diversas, como em associação a submissão ou conformação moral etc. Todavia, o foco deste trabalho não é exatamente discutir cidadania, mas tomá-la como caso ilustrativo para a hipótese de pesquisa. Por isso, a inserção na temática será relativamente contida nesse momento, devendo ser futuramente aprofundada caso a hipótese seja considerada viável e pertinente.

(BENEVIDES, 2002, p. 113). Mas apesar desse caráter ‘processual’ ou ‘aberto’, Benevides aponta a seguinte especificidade: “cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um Estado, no qual uma Constituição estabelece os controles sobre os poderes constituídos e define quem é cidadão [...]” (2002, p. 118). A autora distingue, por exemplo, direitos de cidadania e direitos humanos, explicando que do ponto de vista legal, apenas os últimos são universais, enquanto os primeiros, ainda que possuam conteúdos universais, se referem aos membros de um determinado Estado.

Segundo Bittar, uma Constituição é fundamental para que se construa uma cultura da cidadania (2006, p. 129), não apenas pela declaração de valores que esta Carta apresenta, mas também por ser “[...] a meta axiológica instituída como referência-guia para a atuação das instituições sócio-políticas e jurídicas em operação numa sociedade [...]” (p. 129). Nesse sentido, a CF/88 é um marco, porque “[...] formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais)” (BRASIL, 2007b, p. 22). Mas se a cidadania é declarada como um dos fundamentos do Estado Brasileiro (BRASIL, 1988, Art. 1º, II), o texto constitucional não apresenta um ‘conceito de cidadania’ nem utiliza o termo em sentido único (FURTADO, 2010, p. 82). As indicações mais diretas da CF/88 remetem ao sentido político da cidadania, contudo “[...] há também o enaltecimento dos direitos sociais, dos direitos econômicos, entre outros, permitindo uma diluição da preponderância exclusiva dos direitos políticos como conteúdo da cidadania” (FURTADO, 2010, p. 83). Assim sendo, têm-se interpretado que a CF/88 dialoga com um sentido amplo de cidadania, enlaçando dimensões políticas, jurídicas, econômicas, sociais, e incluindo mais do que os titulares de direitos políticos (FURTADO, 2010, p. 82-83⁵²). Bittar, por exemplo, destaca na CF/88 alguns princípios éticos centrais para a composição dos comportamentos sociais e, portanto, para a formação da cultura da cidadania no Brasil: ética da dignidade humana, ética da igualdade, ética do não-abuso de poder, da não-violência, uma nova ética das relações de trabalho, ética da liberdade intelectual, ética da tolerância, entre outras (2006, p. 133-135). Mesmo no Preâmbulo da CF/88 já se pode observar noções que alimentam o sentido normativo da cidadania no país:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos **direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o**

---

⁵² O autor se fundamenta em BARACHO (1995), HERKENHOFF (2002) e BULOS (2007).

bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]. (BRASIL, 1988, grifos meus)

É bastante comum a análise da ideia de cidadania em relação a um ‘quadro de direitos’, perspectiva que pode ser observada num dos trabalhos clássicos sobre o assunto: *Cidadania e classe social*, de Marshall (1967b). Tomando por base o caso inglês, o autor buscou compreender o impacto da cidadania sobre a desigualdade social. Sua análise desencadeou algumas polêmicas nesse sentido, mas os limites desta pesquisa sugerem foco nos aspectos mais gerais do conceito. Para Marshall, “A cidadania é um *status*⁵³ concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (1967b, p. 76). Além disso, a cidadania exigiria “[...] um elo de natureza diferente [do parentesco ou do mito de uma descendência comum], um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum” (1967b, p. 84). Marshall propôs, então, compreender a formação do conceito contemporâneo de cidadania a partir dos que seriam seus três componentes principais:

- Civil – direitos necessários à liberdade individual (direitos de: ir e vir, pensamento, fé, trabalhar, adquirir e proteger a propriedade);
- Político – direito de participar no exercício do poder político;
- Social – direito a um bem-estar mínimo (econômico, cultural, individual, político etc.).

---

⁵³ Marshall articula o conceito de status em outro trabalho: *A natureza e os determinantes do status social* (1967a). Status social seria “[...] um aspecto do fenômeno da estratificação numa sociedade [...]” (p. 147). “O *status* legal é uma posição caracterizada por direitos e obrigações, capacidades ou incapacidades, publicamente reconhecidos que são relevantes para a posição e suas funções na sociedade. *Status* como os sociólogos o entendem, é algo semelhante, mas é ampliado para incluir as características da posição que não são determinadas por meios legais. Abrange todo comportamento que a sociedade espera de uma pessoa na sua capacidade de ocupante da posição e, também, todo comportamento recíproco adequado dos outros para com ela. Ao afirmar isto, estamos, em verdade, descrevendo *status* em termo daquilo que muitos sociólogos denominam de seu ‘papel’, isto é, seu aspecto dinâmico. E, de fato, é muito difícil conceber-se o *status* a não ser em termos de ação. Os direitos e obrigações do *status* legal são direitos e obrigações de fazer ou não fazer alguma coisa – são, na realidade, o comportamento legalmente sancionado. Quando ampliamos o conceito para além da esfera jurídica, a noção correspondente é aquela de comportamento socialmente esperado e/ou aprovado. [...] mas o status nesse sentido amplo, como um *status* legal, não se relaciona necessariamente com estratificação. Somente quando se refere a uma posição na hierarquia social ou ao fato de pertencer a um estrato social, é que o denominamos ‘*status* social’. Por *status* social, então, entendemos a posição geral de um indivíduo com relação aos outros membros da sociedade ou de algum setor dela” (p. 151). Outras características do status social, apontados por Marshall nesse mesmo trabalho, são: traz ideia de inferior e superior; se baseia num julgamento coletivo ou consenso de opinião no grupo (posição em relação aos valores correntes na sociedade); possui autonomia em relação à estratificação, mas pode se relacionar a ela (caso da sociedade ocidental contemporânea, na qual o *status* social é ligado à estrutura de classe); etc.

Marshall afirmou que durante muito tempo esses elementos estiveram fundidos⁵⁴, mas aos poucos se distanciaram a ponto de ser possível atribuir-lhes trajetórias formativas diversas: “[...] os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos” (1967b, p. 66). Enquanto os direitos civis teriam consistido numa “[...] adição gradativa de novos direitos a um *status* já existente [de homens livres] e que pertencia a todos os membros adultos⁵⁵ da comunidade [...]” (p. 68), os direitos políticos teriam aos poucos ampliado⁵⁶ o acesso a velhos direitos (participação no exercício do poder político) (p. 68). Marshall interpretou que inicialmente os direitos políticos foram tratados como um “produto secundário dos direitos civis” (p. 70), para mais tarde serem associados à cidadania de modo independente. Já os direitos sociais, segundo Marshall, estiveram durante algum tempo divorciados do status de cidadania (p. 72), destacando-se o papel decisivo da educação primária pública para o estabelecimento dos direitos sociais como um de seus componentes. O direito à educação seria “[...] o direito do cidadão adulto ter sido educado” (p. 73), e a educação um canal de aproximação entre direitos civis e sociais, “[...] um pré-requisito necessário da liberdade civil” (p. 73). Além disso, segundo Marshall, a formação da pessoa humana seria não apenas um interesse individual, mas social, “[...] porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (p. 74).

O argumento de Marshall, portanto, foi de que a partir de um princípio inicial de igualdade civil — “[...] de que todos os homens eram livres, em teoria, capazes de gozar de direitos [...]” (p. 79) —, a ideia contemporânea de igualdade humana foi aos poucos enriquecida pelos elementos político e social, e identificada com o status da cidadania (p. 62). Contudo, esse princípio de igualdade instaurado pela cidadania estaria em contraposição com

---

⁵⁴ Citando Maitland (1908), Marshall explica que do ‘mundo antigo’ para o ‘mundo moderno’ houve uma fusão de instituições e direitos civis e políticos. “Mas os direitos sociais do indivíduo igualmente faziam parte do mesmo amálgama e eram originários do *status* que também determinava que espécie de justiça ele podia esperar e onde podia obtê-la, e a maneira pela qual podia participar da administração dos negócios da comunidade à qual pertencia. Mas esse *status* não era de cidadania no moderno sentido da expressão.” (MARSHALL, 1967b, p. 64)

⁵⁵ Marshall acrescenta que “[...] talvez se devesse dizer a todos os homens, pois o *status* das mulheres ou, pelo menos, das mulheres casadas era, em certos aspectos importantes, peculiar.” (1967b, p. 68). E ainda: “Mas seria absurdo afirmar que os direitos civis em vigor nos séculos XVIII e XIX estavam livres de falhas ou que fossem tão equitativos na prática quanto o professavam ser em princípio. A igualdade perante a lei não existia. O direito lá estava, mas o remédio jurídico estava, muitas vezes, fora do alcance dos indivíduos.” (1967b, p. 80)

⁵⁶ No século XIX, direitos políticos estariam restritos a uma determinada classe econômica, portanto a cidadania não “[...] conferia um direito, mas reconhecia uma capacidade” (MARSHALL, 1967b, p. 70)

o sistema de desigualdade da estratificação por classes sociais, cuja base é econômica (1967a, p. 149). Em linhas gerais, Marshall então interpretou que:

[...] a preservação de desigualdades econômicas se tornou mais difícil pelo enriquecimento do *status* da cidadania. Já não há tanto lugar para elas, e há maior probabilidade de que sejam contestadas. [...] Há limitações inerentes ao movimento em favor da igualdade. Mas o movimento possui um duplo aspecto. Opera, em parte, através da cidadania e, em parte, através do sistema econômico. Em ambos os casos, o objetivo consiste em remover desigualdades que não podem ser consideradas como legítimas, mas o padrão de legitimidade é diferente. [...] É possível, portanto, que as desigualdades permitidas pelos dois aspectos do movimento não coincidam. (1967b, p. 109)

A análise de Marshall tem gerado apologias e críticas, sendo uma ponderada mescla de ambas o trabalho de Turner, *Outline of a theory of citizenship* (1990). Turner faz uma breve revisão das principais críticas a Marshall, além de apontar contribuições importantes ao tema de outros autores como Anthony Giddens, Talcott Parsons e especialmente Michael Mann. Algumas das principais ressalvas de Turner sobre a perspectiva de Marshall são: a falta de clareza em apresentar a relação entre direitos sociais e a base econômica capitalista como tensão, oposição ou contradição; a carência em desenvolver uma teoria de Estado para suportar sua teoria de cidadania, deixando apenas implícito que o Estado seria o principal mantenedor e desenvolvedor dos direitos sociais, mas não esclarecendo como recursos seriam gerados e redistribuídos; não enfatizar apropriadamente a cidadania social como resultado de lutas sociais, as quais seriam o ‘motor central’ do movimento para a cidadania, cabendo ao Estado o papel de elemento estabilizador dessas disputas (TURNER, 1990, p. 193-194). Além desses pontos, Turner interpreta que a teoria de Marshall já não seria adequada para o atual período do capitalismo, pois:

Com o crescimento do capitalismo global, o Estado não tem mais capacidade mediadora entre proprietários privados e classe trabalhadora, pois sua autonomia econômica é limitada por acordos e instituições internacionais, de modo que decisões políticas ‘locais’ do Estado podem ter consequências seriamente adversas para o valor de sua moeda no mercado monetário internacional. (TURNER, 1990, p. 195^D)

Para os objetivos desta pesquisa, destaca-se a ressalva de Turner sobre a concepção de cidadania de Marshall ser “monolítica e unificada” (TURNER, 1990, p. 209), não abrangendo, por exemplo, noções de cidadania ativa ou passiva (p. 201); e na visão de Turner, mesmo um dos mais importantes críticos de Marshall, Michael Mann, também não teria abrigado em sua perspectiva a ideia de que cidadania pode decorrer de conquistas, mas

somente de concessões. Contudo, Turner interpreta que, em termos ideais, “pode-se tanto considerar direitos como privilégios concedidos de cima para baixo em troca de cooperação pragmática (tese de Mann) [cidadania passiva], ou considerar direitos como resultado de lutas radicais de grupos subordinados em busca de benefícios (tese de Engels) [cidadania ativa]” (p. 199^E). Turner também faz uma análise das diferentes histórias formativas da cidadania na Europa (p. 201-206), e sugere então um modelo de cidadania baseado em duas dimensões:

- Passiva — Ativa: cidadania construída a partir ‘de cima’ (concedida por uma autoridade absoluta, p.e.) ou ‘de baixo’ (conquistada por agentes políticos ativos);
- Pública — Privada: ênfase na arena pública de ação política ou na esfera privada individual (família, religião, desenvolvimento individual etc.).

Turner toma os exemplos^{57F} de França, Inglaterra, Estados Unidos da América (EUA) e Alemanha (p. 207-209), e propõe um quadro típico da relação entre tais dimensões:

ATIVA (DE BAIXO PARA CIMA)	PASSIVA (DE CIMA PARA BAIXO)	
Tradição revolucionária francesa	Caso passivo inglês	ÊNFASE NA ESFERA PÚBLICA
Liberalismo americano	Fascismo alemão	ÊNFASE NA ESFERA PRIVADA

Quadro 1. Casos típicos das dimensões da cidadania segundo Bryan Turner (fonte: Turner, 1990, p. 209).

É importante ressaltar ainda outros pontos do trabalho de Turner. O autor destaca a noção de Parsons (1966) de que:

[...] o desenvolvimento da cidadania envolve uma transição de sociedades baseadas em critérios de adscrição [submissão] para sociedades baseadas em critérios de conquista [esforço], uma transição que também envolve uma mudança de valores particularistas para valores universalistas. Portanto, a emergência da cidadania moderna requer a constituição de um sujeito político abstrato não mais confinado por particularidades de nascimento, etnia ou gênero. (TURNER, 1990, p. 194^G)

Turner ainda esclarece que sua análise centrou-se nas dimensões ativa/passiva-pública/privada, mas seria necessário também lidar com outras questões como problemas de identidade nacional, multiculturalismo, pluralismo étnico etc. — o que ele faz em *The erosion*

⁵⁷ Em síntese, Turner explana: “Na França, uma concepção revolucionária de cidadania ativa foi combinada a um ataque ao espaço privado da família, religião e privacidade. Numa democracia passiva, cidadania é concedida a partir de cima e o cidadão aparece como um mero súdito (o caso inglês sob os ajustes do século XVII). Numa solução via democracia liberal, a democracia positiva enfatiza participação, mas frequentemente contendo uma contínua ênfase na privacidade e na sacralidade da opinião individual. Numa democracia plebiscitária, o cidadão individual é submerso na sacralidade do Estado, que permite participação mínima em termos de eleição de líderes, enquanto mais uma vez a vida familiar tem prioridade na arena do desenvolvimento ético pessoal [...]” (TURNER, 2009, p. 209)

of citizenship (2001). Nesse trabalho, Turner argumenta que o modelo de Marshall erodiu pois foi fundado em condições sociais e econômicas não mais prevalentes atualmente. Entre outras mudanças, Turner observa que ‘direitos sociais’ estariam sendo substituídos por ‘direitos humanos’, transpondo a noção de cidadania ligada a um Estado-nação e referenciando-a pela legislação de direitos humanos, e não de direitos civis; e os mecanismos de conflito de classes e mobilização para a guerra teriam dado lugar a processos ligados a movimentos sociais, contradições de status e questões de identidade (2001, p. 204). Turner sugere então que o paradigma de Marshall poderia ser expandido, e apresenta três novas dimensões dos direitos de cidadania: ecológica, aborígene e cultural. Essas dimensões:

[...] apontam para e são sustentadas por um direito genérico, ou seja, o direito à segurança ontológica. [...] O argumento é que a nossa segurança ontológica só pode ser garantida por um novo conjunto de valores que compreendam a administração do ambiente, o cuidado com a precariedade das comunidades humanas, o respeito pelas diferenças culturais e a consideração pela dignidade humana. Em suma, precisamos de um conjunto de obrigações que correspondam à demanda dos direitos humanos. (TURNER, 1990, p. 206-207^H)

Ainda sublinho a definição articulada pelo autor de que cidadania “[...] é ao mesmo tempo um processo inclusivo envolvendo algum tipo de realocação de recursos e um processo excludente de construção de identidades baseadas numa solidariedade comum ou imaginada.” (TURNER, 2001, p. 192¹) Conforme Turner, os direitos de cidadania comporiam os critérios para alocação de recursos, obrigações, imunidades etc., ao mesmo tempo promovendo processos de identificação extrajurídicos envolvidos em sentidos comuns sobre etnia, religião e sexualidade (p. 192).

Em *Cidadania: tipos e percursos* (1996), Carvalho toma algumas das dimensões propostas por Turner para compreensão da formação da cidadania no Brasil do século XIX, mas também agrega à análise a perspectiva de Almond e Verba (1965), que fazem distinção entre três tipos de cultura política⁵⁸:

- Paroquial ou localista – “[...] completa alienação em relação ao sistema político, como redução das pessoas ao mundo privado da família ou da tribo. Não haveria nesse caso nem mesmo um sistema político diferenciado de outras esferas da vida social” (CARVALHO, 1996, p. 338);

---

⁵⁸ Carvalho explica que haveria uma quarta dimensão, ‘cultura cívica’, formada pela combinação das três primeiras. E ainda nota que os autores alertam sobre a possibilidade de diversas combinações dos tipos-base, conforme relação entre diferentes setores da população e sistema político. (CARVALHO, 1996, p. 2)

- Súdita – “[...] existe um sistema político diferenciado com o qual as pessoas se relacionam. Mas o relacionamento limita-se a uma percepção dos produtos de decisões político-administrativas” (p. 338);
- Participativa – “[...] acrescentaria uma percepção do processo decisório em si e uma visão do indivíduo como membro ativo do sistema” (p. 338).

Carvalho alerta haver certa dificuldade em ‘aplicar’ o modelo de Turner ao caso brasileiro, devido às peculiaridades locais: “[...] a centralidade do Estado não indica seu caráter público e universalista. Isto porque, de um lado, o Estado coopta seletivamente os cidadãos e, de outro, os cidadãos buscam o Estado para o atendimento de interesses privados” (1996, p. 339)⁵⁹. Carvalho interpreta então que, segundo a tipologia de Turner, estaríamos próximos da Alemanha, mas com diferenças importantes pois nossa cultura seria “[...] muito mais fragmentada e quase cínica em relação ao poder e às leis. [...] O privatismo brasileiro no século XIX estaria, então, mais próximo do paroquialismo do que o privatismo alemão [...]” (p. 339). Desse modo, Carvalho toma por base somente a dimensão ‘ativa/passiva’ da cidadania proposta por Turner, complementada pela visão de Almond e Verba sobre culturas políticas, que aqui teriam se movido, naquele século, “[...] entre o paroquialismo e o caráter súdito (inativo), com incursões no ativismo político” (p. 339).

Partindo, portanto, da hipótese de que o desenvolvimento da cidadania no Brasil do século XIX foi construído de cima para baixo, predominantemente sob a cultura política

---

⁵⁹ Uma das obras fundamentais para compreensão da formação brasileira, *Raízes do Brasil*, de Holanda (1995), apresenta elementos diretamente relacionados à afirmação de Carvalho. Alguns exemplos são os seguintes excertos, onde Holanda aponta a influência histórica do patriciado rural brasileiro sobre nossa esfera política: “O quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. A nostalgia dessa organização compacta, única e intransferível, onde prevalecem necessariamente as preferências fundadas em laços afetivos, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades. Representando [...] o único setor onde o princípio de autoridade é indisputado, a família colonial fornecia a ideia mais normal do poder, da respeitabilidade, da obediência e da coesão entre os homens. O resultado era predominarem, em toda vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família” (p. 82). “A família patriarcal fornece, assim, o grande modelo por onde se hão de calcar, na vida política, as relações entre governantes e governados, entre monarcas e súditos” (p. 85). “No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos sum sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar – a esfera, por excelência dos chamados ‘contatos primários’, dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas”. (p. 146)

súdita, Carvalho buscou compreender o impacto do Estado sobre a vida do cidadão, perspectiva que segundo o autor tem sido menos explorada do que o tema da participação eleitoral. Seu argumento é de que:

O elenco de temas relevantes para a formação da cidadania política pode ser expandido para além do exercício de direitos. Se a cidadania é concebida como a maneira pela qual as pessoas se relacionam com o Estado, não há por que excluir de seu estudo o cumprimento de deveres cívicos como o serviço militar no Exército, na Armada e na Guarda Nacional. O cumprimento desses deveres requer contatos estreitos com instituições e autoridades do Estado e certamente contribui para a internalização de valores, positivos ou negativos, referentes ao poder público [...]. A existência de uma identidade nacional, para além da simples titularidade de direitos, tem sido reconhecida como ingrediente indispensável da cidadania. O próprio Marshall, cujo eixo central de análise era a cidadania como titularidade de direitos, admite esse ponto. (1996, p. 341-342)

Assim sendo, Carvalho se debruça sobre “pontos de contato entre cidadão e Estado no Brasil do século XIX” (p. 342): participação eleitoral, Guarda Nacional, serviço militar, serviço do júri, recenseamento e registro civil. Para o autor, por meio desses canais “grande número de brasileiros que durante a colônia se mantinham totalmente afastados da vida pública, presos a seu mundo privado, [...] saíram de seu paroquialismo e passaram a se relacionar com o Estado” (p. 355). Carvalho interpreta que teria havido uma passagem para a cultura política da ‘cidadania súdita’: “[...] no mínimo, pode-se dizer que muitos se tornaram conscientes da presença do Estado; em alguns foi despertada a consciência da nação como comunidade de pertencimento” (p. 355). Dentre as inúmeras contribuições de Carvalho nesse estudo, todavia, destaco especialmente a ideia de “cidadãos em negativo”:

[...] pelo resto, a cara do Estado que a população viu era pouco atraente, como no serviço da Guarda, na exigência de registro civil, no recenseamento. Em alguns casos, penso sobretudo no recrutamento, ela era repulsiva. As leis reformadoras e os novos deveres cívicos introduziam na vida cotidiana mudanças cujo sentido não era compreendido. Não havia por essas leis nem o respeito alemão nem a adesão inglesa.

Nesse sentido é que foi usada a expressão de cidadãos em negativo. Havia um potencial de participação que não encontrava canais de expressão dentro do arcabouço institucional e que, também, não tinha condições de articular arcabouço alternativo. O brasileiro foi forçado a tomar conhecimento do Estado e das decisões políticas, mas de maneira a não desenvolver lealdade em relação às instituições. (1996, p. 356)

Carvalho explica que algumas iniciativas de controle pelo Estado, como o registro civil, eram também fundamentais para reivindicação de muitos direitos. Mas de modo geral,

essa expansão do Estado representava um processo de criação de cidadania ‘de cima para baixo’. Observando ter havido algumas reações negativas da população a tal expansão (via alistamento militar, registro civil, introdução do sistema métrico, p.e.), Carvalho reflete que “[...] eram sem dúvida recusa de uma regulação vinda de cima. [...] Dizendo não, os rebeldes estavam de alguma maneira afirmando direitos, estavam fazendo política para garantir direitos tradicionais. Não deixava de ser um tipo de cidadania, embora em negativo” (1996, p. 354).

Na conclusão de outro trabalho, *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (2008), Carvalho também comenta o caso brasileiro em relação aos componentes propostos por Marshall (1967b), observando que a ‘sequência’ original (direitos civis – direitos políticos – direitos sociais) teria sido alterada:

Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população⁶⁰. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. (2008, p. 220)

Carvalho esclarece não considerar haver apenas um percurso na formação para cidadania, mas interpreta que as variações interferem nos resultados, e busca compreender quais seriam as consequências da inversão ocorrida no Brasil. Dentre elas, o autor aponta uma excessiva valorização do Poder Executivo influenciada pela implantação dos direitos sociais durante regimes ditatoriais, a qual construiu uma imagem de protagonismo do Executivo em relação ao Legislativo: “O Estado é sempre visto como todo-poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores” (2008, p. 221). Nesse quadro, a expectativa seria de “[...] soluções mais rápidas por meio de lideranças carismáticas e messiânicas” (p. 222), com consequente desvalorização do Poder Legislativo, expressa, por exemplo, pelo menor interesse geral ao processo de escolha dos representantes nas câmaras. Outra decorrência da cultura política estatista no Brasil, segundo Carvalho, é a condução de interesses coletivos pelo corporativismo: “Os benefícios sociais não [são] tratados como direitos de todos, mas como fruto da negociação de cada

---

⁶⁰ Cf. *Brasileiro: cidadão?* (1998). Entre outras reflexões, José Murilo de Carvalho afirma, sobre os direitos civis no Brasil: “Conta mais a posição social do que as estipulações da lei, do que o capítulo constitucional que garante a igualdade de todos perante a lei” (p. 34).

categoria com o governo. A sociedade passou a se organizar para garantir os direitos e os privilégios distribuídos pelo Estado” (2008, p. 223). Para Carvalho, um dos maiores desafios para consolidação da democracia brasileira seria a democratização do poder alcançada por meio da organização da sociedade. Contudo, o autor entende que essa organização “[...] não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado” (2008, p. 227).

Como sinalizam os trabalhos até aqui apresentados, a articulação cidadão-direitos/deveres-Estado é central para se compreender a ideia de cidadania. Em *A formação do cidadão conforme a Constituição de 1988* (2010), Furtado afirma que “essa relação [...] parece-nos o conjunto de palavras-chave que indicam o universo semântico mais imediatamente acionado quando pensamos em uma noção de cidadania” (p. 51). Furtado explica que a condição de cidadão é uma criação intencional, legal, que cabe à pessoa humana (e não jurídica); o autor recorre ainda à ideia de *persona*⁶¹ para sustentar que tal condição está “[...] vinculada ao pertencimento a um corpo político, ao acesso à cena pública, onde a voz, suporte das palavras e dos discursos, pode ser ouvida e entendida claramente por todos aqueles que juntos deliberam” (p. 52); segundo Furtado, ainda que existam discursos sobre cidadania global ou extra-nação, “[...] a concepção de cidadania continua possuindo laço com um corpo político determinado territorialmente, que corresponde nos dias de hoje ao Estado-nação, mas que no passado correspondeu às cidades-estados” (2010, p. 52). Mesmo porque se existe um direito a ser garantido, existe o dever de garanti-lo, que cabe, por exemplo, a um Estado-nação. Por outro lado, Furtado pontua que há também os deveres *do cidadão* perante Estado e demais cidadãos, ressaltando contudo a “[...] tendência em se pensar na cidadania enquanto direitos a serem fruídos, esquecendo-se das responsabilidades e deveres implicados [...]” (p. 53).

---

⁶¹ Após esclarecer que “*persona* é o nome dado à máscara utilizada pelos atores do teatro clássico, por meio da qual a voz ecoa potencializada [...]” (p. 52), e que o termo “[...] de uso no campo do teatro, metaforicamente, passou a ter sentido também para fins estritamente jurídicos” (p. 52), Furtado recorre a Arendt, que elucida: “A distinção entre um indivíduo em Roma e um cidadão romano era a de que este último tinha uma *persona*, uma personalidade legal, como diríamos; era como se a lei lhe tivesse atribuído a parte que se esperava que ele representasse na cena pública, na condição, contudo, de que a sua própria voz pudesse ouvir-se através dela. A questão era que ‘não é o Ego natural que entra no tribunal. É uma pessoa com direitos e obrigações, criada por lei, que aparece perante a lei’. Sem a sua *persona* seria um indivíduo sem direitos e obrigações, talvez um ‘homem natural’ – isto é, um ser humano ou *homo* no sentido original da palavra, indicando alguém fora do âmbito da lei e do corpo político dos cidadãos, como, por exemplo, um escravo – mas, decerto, um ser politicamente irrelevante”. (ARENDR, 2001, p. 130)

O trabalho de Furtado também oferece um panorama sobre a noção de cidadania nos contextos da antiguidade clássica, da formação do Estado Liberal e do Estado de Bem-Estar Social, bastante pertinente para a presente tentativa de captar elementos gerais do conceito. Na Grécia antiga, não havia exatamente a noção de cidadania, mas algo próximo de ‘cidadão’ — condição do *polites*, ‘aquele vinculado à *polis*’ (FURTADO, 2010, p. 50). Nesse sentido, Furtado ressalta ser importante compreender: (1) que a *polis* transferiu o centro da vida coletiva para a praça pública — onde havia uma visão de superioridade da palavra sobre os instrumentos de poder e se tratava abertamente de assuntos de interesse comum, perante a igualdade dos cidadãos no exercício do poder (p. 54); (2) que a característica típica da *polis* era de “[...] contraposição entre um espaço público e um espaço privado [...]” (p. 56), ligada à ideia de que o homem “[...] não seria apenas ‘idiota’⁶² no sentido de alhear-se naquilo que lhe é de interesse privativo, mas também seria político, ao lidar com o que é comum a todos” (p. 56). Também é relevante, para Furtado, saber que uma diferença fundamental entre a esfera pública e a privada, para os gregos, fundava-se em sua visão sobre liberdade; sobre esse ponto, o autor se apoia em Arendt: “[...] ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar (...) ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera⁶³ onde não existiam governo nem governados” (ARENDT, 2005, p. 41-42, grifo do original). A esfera pública era o espaço da relação entre iguais, enquanto a esfera privada, das relações hierárquicas. Furtado interpreta que “o último traço do universo espiritual da *polis* é a igualdade entre os cidadãos que se reúnem publicamente para discutir as questões de interesse comum” (2010, p. 56). Todavia, convém notar que a condição de cidadão da *polis* era então um privilégio, pois estavam excluídos escravos, estrangeiros, mulheres ou homens cuja situação concreta não permitia dedicação às discussões públicas⁶⁴. De todo modo, Furtado argumenta que a experiência grega da *polis* marcou profundamente nossa cultura

---

⁶² Idiota tem relação com a palavra grega *idion* (*ἴδιον*) — o que lhe é próprio —, em contraposição a *koinon* (*κοινόν*) — o que é comum (JAEGER, [----], p. 144). *Idion* se referia à ordem de assuntos domésticos, familiares, da esfera privada, enquanto *koinon* era do âmbito dos assuntos públicos, coletivos.

⁶³ A liberdade, para os gregos, era inerente à esfera política, e fundava a possibilidade de participação nos assuntos coletivos, ou seja, fundava as relações *entre iguais* (cf. nota 23 na página 19 deste trabalho). Os que não faziam parte desse âmbito, os ‘não livres’ (escravos, mulheres), estavam sujeitos a “[...] modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *polis*, característicos do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era frequentemente comparado à organização doméstica” (ARENDT, 2005, p. 35-36).

⁶⁴ Furtado cita Sennett para ilustrar esse ponto: “Embora todos os cidadãos, ricos ou pobres, pudessem frequentar a ágora, a maioria dos eventos cerimoniais e políticos que ali ocorriam eram inacessíveis à imensa população [...]. Apenas uns poucos tinham riqueza suficiente para viver sem maiores preocupações, consumindo horas e horas, dia após dia, em conversas e debates; a classe ociosa compunha-se de 5% a 10% de todos os cidadãos. Para integrá-la, era preciso possuir uma fortuna de pelos menos um talento, equivalente a seis mil dracmas. O trabalhador especializado ganhava um dracma por dia.” (SENNETT, 2006, p. 47)

política, como a própria raiz da palavra indica, e foi “[...] fundamental para uma ideia de cidadania fortemente marcada pela participação nos assuntos públicos” (p. 59).

Furtado prossegue descrevendo alguns aspectos da cidadania romana, considerando que houve diferentes configurações em função da extensão territorial e duração do domínio romanos. O período denominado ‘República’ teria sido mais consonante com a experiência grega, mas a participação direta foi aos poucos prejudicada pelo crescimento territorial e populacional (FURTADO, 2010, p. 59-60); “com a formação do Império [...], a cidadania vai perdendo sua característica de participação política e vai se fortalecendo numa dimensão de *proteção jurídica*. Os cidadãos passam a ser mais propriamente ‘súditos’ do Império do que participantes ativos no governo” (p. 61, grifos do original). Segundo Furtado, cidadania se tornou um status legal de um indivíduo sob proteção jurídica do soberano, e não mais participante do governo (p. 61). Essas duas matrizes (grega e romana) teriam alimentado os modernos ideais republicano (de participação direta) e liberal (de representação política) (p. 62).

Para tratar da ‘cidadania liberal’, Furtado remete ao contexto do século XVIII, quando a palavra passa⁶⁵ a ser “[...] calcada, em grande medida, na ideia de proteção jurídica do indivíduo contra o Estado, em função da própria dinâmica de resistência e luta contra o absolutismo monárquico” (FURTADO, 2010, p. 62). Apoiado em Bobbio (2004), Furtado afirma que a cidadania moderna seria marcada pela ideologia política liberal e pela postura filosófica do individualismo, sob a perspectiva de que o indivíduo tem valor em si, e não apenas como parte do Estado, o qual não deve interferir na vida privada dos cidadãos. Desse modo, Furtado explica que o histórico predomínio dos deveres na ideia de cidadania teria sofrido uma inversão rumo à centralidade dos direitos, mudança cristalizada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. “Nesse documento temos a explicitação, inspirada principalmente no pensamento de Locke, de que o governo é organizado para proteger os direitos individuais do homem” (FURTADO, 2010, p. 64). Em relação à temática dos direitos, portanto, Furtado complementa que a cidadania moderna se caracterizaria pela proteção, sob a forma dos direitos civis, e pela participação, sob a forma

---

⁶⁵ Oliveira esclarece: “A palavra *cidadão*, derivada do latim, sofre uma mudança de sentido na modernidade a partir da relação com o seu equivalente por tradução no francês – *citoyen*, que, com a Revolução Francesa e o processo de instauração do regime republicano, deixa de significar aquele que tem privilégios na cidade (sentido este que tem sua origem na Antiguidade Clássica), e passa a significar todo indivíduo na relação com o Estado, pela igualdade de direitos e deveres.” (OLIVEIRA, 2012, p. 106)

dos direitos políticos. Os direitos políticos, no entanto, não teriam a mesma abrangência dos direitos civis, configurando uma segregação:

Essa participação política que exclui, entre outros, aqueles que não pagavam tributos e as mulheres, ainda podia ser limitada, notadamente, por critérios censitários e de grau de instrução, de forma que o termo genérico “cidadão”, aplicável, em princípio, de forma ampla aos indivíduos vinculados a um Estado-nação, na verdade, guarda em si uma subdivisão em dois tipos de cidadãos: um cidadão pleno chamado “cidadão ativo” que além de ser titular de direitos civis garantidos juridicamente, também possui direitos políticos, e um “cidadão passivo” (na verdade incompleto), sem direitos políticos⁶⁶. (FURTADO, 2010, p. 65)

Ainda é notável que a concepção de liberdade em questão também se deslocou (em relação ao ideal grego). Se antes a liberdade era um privilégio que fundava a possibilidade de participação na esfera pública, sob a perspectiva liberal ela passa a envolver a necessidade de proteção da esfera privada⁶⁷. Furtado expõe alguns elementos concretos de tal desenho:

Em função das ocupações de ordem econômica dos modernos, que não contariam como os antigos com o instituto da escravidão para liberá-los do império da necessidade, e também pelas condições mais complexas de organização do Estado-nação moderno, no lugar de uma concepção de participação política direta do cidadão privilegia-se a representação política. O homem moderno precisaria de todo o tempo disponível para dedicar-se aos seus negócios particulares, de forma que as questões de interesse público podem ser delegadas a representantes indicados por meio do voto. (2010, p. 67)

A cidadania liberal projetaria, então, uma restrição ao papel do Estado, limitado a proteger liberdades civis. Mas Furtado assinala que as crescentes desigualdades econômicas e suas consequências se tornaram cada vez mais incompatíveis com a ideia de igualdade inerente à cidadania, e um equilíbrio foi buscado via formação do Estado de Bem-Estar Social (p. 67-68). Como apresentado na exposição sobre Marshall, há alguns parágrafos, o conteúdo da cidadania passaria a enriquecer a ideia de igualdade humana, inicialmente fundada nos componentes civis, com elementos políticos e sociais. Contudo, Furtado pondera que os direitos sociais não implicaram propriamente numa condição de igualdade dos cidadãos, mas em condições mínimas de bem-estar a serem garantidas pelo Estado.

---

⁶⁶ Os termos ‘ativo’ e ‘passivo’ são, portanto, utilizados por Furtado em relação ao exercício dos direitos políticos, enquanto para Turner esses termos foram utilizados em relação ao processo de construção da cidadania (cidadania ativa – conquistada; ou cidadania passiva – concedida).

⁶⁷ No entanto, a liberdade fundada na esfera privada também pode ser percebida como um privilégio, se tomarmos por exemplo a interpretação de Carvalho, que argumenta, como citado anteriormente, que: “[...] ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população [...]” (2008, p. 220).

Furtado adentra alguns outros aspectos da temática da cidadania, como enfoque jurídico, cidadania global, relação com organizações não-governamentais etc. Destaco sua referência à ideia de ‘nova cidadania’, que de modo geral dialogaria: com direitos internacionalmente enunciados; com uma atualização do sentido da cidadania (para além da clássica tríade marshalliana); e ainda com a integração de atores sociais tradicionalmente excluídos (aumento do número dos incluídos na noção de cidadania) (p. 87-89). Também ressalto a observação de Furtado sobre a relação entre cidadania e direitos humanos: “se a cidadania evoca, de maneira fundamental, a vinculação do indivíduo a um Estado-nação [...] os direitos do homem não estariam sujeitos a uma vinculação da pessoa a um Estado de forma que não dependeriam da condição de cidadão para serem gozados” (2010, p. 86).

Outro trabalho que identifica uma expansão do conceito é *Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação*, de Fonseca (2014). O autor menciona a projeção da cidadania para além da fronteira de uma nação, alcançando uma ‘supracidadania’. Seus limites teriam se ampliado:

Desde a ênfase à pertença exclusiva e exclusivista a uma cidade (cidadania clássica), passando pela conquista de direitos vários, derivados principalmente da matriz axiológica da Revolução Francesa (cidadania moderna), até a uma dimensão denominada socioliberal na qual cada indivíduo desfruta plena e soberanamente de um conjunto de direitos. (FONSECA, 2014, p. 183)

Fonseca também identifica que sob a tradição liberal, cidadania englobaria direitos civis e políticos expressos nas liberdades individuais; na tradição comunitarista, o enfoque seria o pertencimento a uma comunidade, com realce para direitos sociais e culturais; e na tradição democrática, cidadania envolveria participação ativa na sociedade. Essa seria a essência conceitual da cidadania — que ao vislumbrar seres humanos enquanto portadores de direitos e deveres, dialoga a um só tempo com sua natureza individual e gregária (2014, p. 183). O foco do autor, no entanto, é discutir elementos da própria educação para cidadania, refletindo sobre dimensões morais envolvidas, como virtudes cívicas, relevantes para formação do caráter.

Conforme Fonseca, haveria um certo consenso sobre a concepção do que seria um cidadão competente: envolvido, efetivo, capaz de participar plenamente nos planos político, econômico, social e cultural, para o quê seriam fundamentais principalmente dois dos quatro

pilares do “Relatório Delors” (DELORS, 1998) — aprender a viver juntos e aprender a ser —, e pontuadas como metas educativas a compreensão do outro, a capacidade de realizar projetos comuns, a autonomia e a responsabilidade (FONSECA, 2014, p. 184). Nessa perspectiva, as competências de cidadania deveriam equilibradamente contemplar quatro domínios:

Competências de cidadania	• <i>Conhecimento político e cívico</i> – “conceitos como o de democracia, a compreensão da estrutura e dos mecanismos do processo legislativo, direitos e deveres dos cidadãos, os problemas e assuntos políticos contemporâneos”.
	• <i>Habilidades intelectuais</i> – “capacidade de compreender, analisar e verificar a fidedignidade da informação acerca do governo e políticas públicas sobre determinadas matérias”.
	• <i>Competências sociais e de participação</i> – “capacidade de pensar, argumentar e expressar as suas opiniões [...]; habilidades na resolução de conflitos; saber como influenciar as políticas e decisões [...], construir coligações e cooperar com organizações parceiras”.
	• <i>Possuir certos valores, atitudes e disposições</i> – “with a motivational power: interesse em assuntos políticos e sociais; sentido de responsabilidade, tolerância e reconhecimento dos seus erros; apreciação dos valores nos quais as sociedades democráticas são fundadas como a democracia, a justiça social e os direitos humanos”.

Quadro 2. Competências da cidadania. Elaboração própria a partir de Fonseca (2014, p. 184).

As capacidades cognitivas contemplariam, portanto, apenas parte da formação necessária, que segundo Fonseca deve abrigar ainda “[...] o interrelacionamento [*sic*] e o peso idêntico da importância do conhecimento cívico, das competências e das disposições (virtudes) [...]” (p. 185). Fonseca também argumenta que o caráter cívico resultaria da interação de três dimensões ou eixos da cidadania, e a preponderância de uma dimensão sobre as demais levaria a uma configuração alienada, de bancada ou niilista.

Dimensões	Efeito da atrofia da dimensão
Literacia	<i>Cidadania alienada</i> (não detém conhecimentos que permitam uma tangibilidade ao nível da esfera de uma participação esclarecida e produtiva)
Participação	<i>Cidadania de bancada</i> (muito conhecimento e patrimônio cívico e moral mas sem participação no exercício do poder público)
Moralidade	<i>Cidadania niilista</i> (carece de um núcleo axiológico que possibilite uma intervenção, além de esclarecida e efetiva, moralmente dirigida)

Quadro 3. Dimensões da cidadania. Elaboração própria a partir de Fonseca (2014, p. 185).

Portanto, na educação para cidadania o eixo da moralidade seria tão importante quanto o provimento de informações e o desenvolvimento de competências, pois o exercício efetivo da cidadania demandaria também a vontade de participação positiva na sociedade (FONSECA, 2014, p. 186). E assim sendo, Fonseca indica uma tensão implícita entre formação ética e cívica, considerando que comportamentos cívicos implicam interiorização de valores morais (p. 186).

Fonseca aciona essa temática, aliás, ao discorrer sobre a relação entre cidadania e democracia, pontuando que a concretização do caráter não ocorre num vácuo, mas num contexto social. O autor menciona haver um consenso sobre a importância das virtudes individuais dos cidadãos (atitudes de diálogo, respeito, participação, responsabilidade) para a estabilidade das democracias (2014, p. 187), que não depende apenas da organização do Estado. E alerta ser então fundamental que a educação para a cidadania supere uma visão de civismo meramente externo ao indivíduo e dialogue com componentes éticos — de outro modo, ocorreria na verdade um processo de adaptação às tendências externas, e não de formação propriamente dita (p. 187). Logo, em se tratando de uma democracia, por exemplo, aquela que “[...] não assente na realidade dos seus membros serem *self-governing* não é democrática de todo. Uma sociedade democrática, em que a ordem e a coesão social são legitimamente almejadas, não pode descuidar a predisposição individual dos seus membros” (p. 187). Fonseca cita ainda o argumento de Nata e Menezes, que invocam elementos centrais da educação para cidadania sob o viés democrático, como tolerância e respeito à diferenças na própria esfera política (diferença de opinião, p.e.), e não somente à diversidade étnica, de gênero etc.:

Entre outras, a democracia necessita de cidadãos que participem na vida política e cívica, e que, simultaneamente, tolerem e aceitem a participação e identidade de outros, particularmente quando estes outros pensam de forma distinta da sua e são diferentes de si. (NATA & MENEZES, 2010, p. 3397)

Ao mencionar a característica da escola enquanto *pública*, Fonseca afirma que o termo indicaria mais do que os destinatários dessa instituição, envolvendo mais amplamente “[...] uma *notoriedade* da escola, arraigada na compreensão do que é ser *público* e em uma *identidade cívica nacional e comum*” (2014, p. 187, grifos do original). A escola seria portanto protagonista na formação para cidadania, por seu destaque enquanto instituição socializadora que lida necessariamente com uma moralidade pública, já que “viver juntos de

forma pacífica [...] implica a existência de valores universais, uma ética comum [...]. Exige ainda que os membros da comunidade reconheçam e compartilhem entre si a *alma da sua identidade coletiva* [...]” (FONSECA, 2014, p. 188, grifos do original). Na verdade, não somente a educação para cidadania, mas a cidadania mesma demandaria o que Fonseca chama de ‘chão comum’ — um núcleo axiológico que evite o niilismo ético e a anomia e constitua a textura da coesão social (p. 189).

Aproximando-se da esfera individual, Fonseca elucida que numa perspectiva democrática, cidadania envolve a capacidade de mover-se para além dos próprios interesses e comprometer-se com benefícios comuns, solicitando solidariedade, empatia e compaixão. Contudo, para o autor, “existe uma larga e importante classe de obrigações morais e sociais que não é redutível à categoria dos deveres, os quais poderão estar explicitados ou mesmo consignados” (2014, p. 189). Desse modo, seria ímpar privilegiar a formação de disposições éticas como virtudes de justiça, honestidade, coragem — muito mais amplas que o universo de ‘direitos e deveres’. Mas o autor também ressalva, por outro lado, o “[...] fato de as pessoas se preocuparem com os assuntos e valorizarem a sua ação, na medida em que reconhecem que o seu contributo nessa esfera é válido e consequente” (p. 189) — portanto a cidadania requer valorização da individualidade e da realização de cada pessoa, alimentada pela motivação para as virtudes e para a partilha de valores.

No entanto, Fonseca adverte que a dimensão da moralidade tange questões ideológicas e políticas, e pode, por exemplo, ser utilizada sob um viés doutrinador que na verdade impediria os cidadãos de “exercer a sua autodeterminação ética” (2014, p. 191). Por conseguinte, o equilíbrio entre doutrinar e respeitar as escolhas individuais conclama a fundamentação da educação moral em parâmetros acordados — como os referenciados pelas constituições dos estados democráticos: dignidade humana, direitos humanos, desenvolvimento da personalidade, combate à discriminação etc. Fonseca interpreta que a autonomia e a liberdade são norteadas por valores objetivos, desse modo “[...] uma cidadania ativa, responsável, livre, autônoma e solidária, não pode surgir dissociada da reflexão e desenvolvimento de referências e critérios pessoais normativos de conduta” (2014, p. 192). Assim sendo, em suas considerações finais o autor advoga que uma educação emancipatória não pode se orientar somente por critérios técnicos ou científicos, mas deve abranger o âmbito dos valores.

Essa última observação é um dos pontos de partida de Carvalho no artigo *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* (2002). O autor nota a relevância da formação para a cidadania em documentos normativos brasileiros, discursos oficiais e de profissionais da educação, propostas pedagógicas de diferentes instituições escolares, e mesmo na sociedade mais ampla. Todavia, Carvalho identifica não ser “[...] raro que discursos ligados a essas preocupações apontem para uma suposta crise de valores que caracterizaria nossa sociedade e para a exigência de que renovemos nossas práticas escolares e nosso currículo, de forma a priorizar e enfatizar essas metas [...]” (2002, p. 158). Haveria, então, uma genérica concordância sobre serem necessárias novas teorias educacionais, com bases científicas que permitissem desenvolver metodologias pedagógicas mais eficazes frente aos ‘novos desafios’ da formação para o exercício da cidadania (p. 158). Em contraponto, Carvalho articulará seu texto sob a perspectiva de que a educação para a cidadania não invoca apenas a ordem do método ou da técnica, mas principalmente da formação ética.

Sem descartar completamente a leitura de que o atual contexto entrega desafios peculiares ao tempo presente, Carvalho ressalta que a maior novidade se referiria na verdade à abrangência que a temática da formação para cidadania hoje alcança (2002, p. 159) — visto que o assunto já ocupou outrora importantes pensadores da cultura ocidental. Uma das clássicas reflexões apontadas por Carvalho diz respeito à *natureza* da formação ética, que seria central na preparação para a cidadania. O autor explica que no fundamental diálogo *Protágoras*, de Platão, Sócrates aprecia não o melhor modo de ensinar a ética, mas a própria possibilidade de ensiná-la, sinalizando não se tratar de “[...] uma mera questão de recursos pedagógicos ou de procedimentos didáticos eventualmente comuns às áreas ou disciplinas correntes” (CARVALHO, 2002, p. 162). A partir desse caminho, o diálogo volta-se para relevância da dimensão moral no ensino das virtudes. Segundo Carvalho, é importante lembrar que excelência da conduta moral, para os gregos, se referia à *areté*⁶⁸ (*αρετή*), conceito

---

⁶⁸ Jaeger ([19--]) explica que “a raiz da palavra [*areté*] é a mesma de *ἀριστος* [*aristoi* ou *aristos*], superlativo de distinto e escolhido, que no plural, era constantemente empregado para designar a nobreza” (p. 24); mas ressalta que é uma expressão enraizada na linguagem da poesia épica, e que fala de um “homem nobre que, na vida privada como na guerra, se rege por normas certas de conduta, alheias ao comum dos homens” (p. 25). É “neste conceito de *areté* que se fundamenta o caráter aristocrático do ideal de educação entre os Gregos” (p. 32). *Areté* pode, então, ser traduzida como *virtude* “na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro” (JAEGER, [19--], p. 23). A interpretação de Jaeger é de que educação como formação do homem, num sentido alargado, se vincula à criação de um tipo ideal de homem; inicialmente entre os gregos essa educação limitava-se à nobreza, e depois passou a ser um ideal de ‘cidadão’. Para o autor, “toda cultura posterior, por muito alto que se erga e ainda que mude de conteúdo, conserva bem clara a marca da sua origem. A educação não é outra coisa senão a forma aristocrática, progressivamente espiritualizada, duma nação” (p. 22).

cuja tradução não é exatamente o que entendemos hoje por ‘virtude’. A *areté* inicialmente não era para os gregos algo ‘ensinável’, mas nato⁶⁹. Contudo, a democratização daquela sociedade influenciou uma mudança de perspectivas: se qualquer cidadão poderia participar do encaminhamento dos assuntos públicos (num espaço de convivência que pertencia a todos), as virtudes necessárias à formação do cidadão — ser membro responsável de uma coletividade, capaz de criar normas de convivência e conduzir-se de acordo com elas — não poderiam mais ser um privilégio, pois se tornaram uma necessidade da *polis* (2002, p. 160).

Portanto, no contexto grego “[...] o problema se torna agudo quando não mais se trata de formar alguns, uns poucos que devem deter o poder, mas de formar ‘todos os cidadãos’ [...]” (p. 160). E na interpretação de Carvalho, o Brasil enfrenta hoje questões similares. Quando a escola pública brasileira era um privilégio, lidar com condutas inadequadas implicava somente atitudes bastante restritas ou mesmo radicais, como a expulsão (explícita ou mascarada via reprovações, p.e.), num viés mais de ‘seleção’ que de ‘formação’. O sentido da escola, nessa dinâmica, seria “[...] instaurar uma ‘aristocracia’, não fundada no privilégio do sangue ou nas escolhas dos deuses, mas justificada num ideal de desempenho escolar abstrato” (CARVALHO, 2002, p. 161). Já a atual proposta de uma escola pública inclusiva e democrática, para Carvalho, enfrenta novamente a clássica questão — ‘pode a virtude ser ensinada?’ —, acrescida dos contornos sobre a viabilidade e a pertinência de ensiná-la a todos, de fato (p. 161).

A fim de lidar com o dilema, Carvalho faz algumas reflexões à luz do pensamento de filósofos da Grécia Clássica. Relembrando que para Protágoras a formação ética decorria “[...] não do contato com um especialista ou de um ensino à parte e específico, mas da convivência difusa com todos que nos cercam” (p. 163), Carvalho traz o argumento para os tempos atuais:

O trabalho escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele. [...] A escola é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.

O êxito, maior ou menor, nessa tarefa de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende, pois, de um esforço conjunto de toda a instituição, no qual cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em

---

⁶⁹ Mais precisamente, Carvalho afirma que *areté* era inicialmente considerada uma dádiva entregue pelos deuses ou algo hereditário (2002, p. 160).

responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar. (2002, p. 163)

Carvalho pondera ainda que a formação das crianças e jovens não está restrita à escola, mas passa por suas vivências com a família e outros espaços e possibilidades de socialização, como amizades e meios de comunicação, por exemplo. E os valores fomentados por cada instância podem tanto ser similares quanto concorrentes. Ainda assim, o autor assinala que o papel da escola é importantíssimo, pois o potencial para a formação ética perpassa toda e cada experiência escolar, já que “[...] princípios e valores característicos da instituição escolar estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que os materializam como conteúdos didáticos” (2002, p. 164-165).

Carvalho também destaca a perspectiva de Aristóteles de que a formação ética vem do hábito, e não “[...] da simples consciência de certos princípios, nem da posse ou da enunciação de imperativos e máximas morais [...]” (2002, p. 166). Por isso, Carvalho afirma que o cultivo de valores, como os associados à cidadania, deveria estar “[...] presente não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação” (p. 166). Ou seja: a justiça é ensinada por meio da ação justa, ou o respeito via o exemplo de postura respeitosa — bem como os vícios são perpetuados por atitudes de intolerância, desrespeito, violência ou injustiça (p. 166).

Carvalho ainda comenta algumas questões apresentadas por professores em momentos nos quais essa temática foi apresentada em seminários — como sobre a dificuldade em definir quais valores deveriam ser fomentados pelas escolas. Carvalho não propõe respostas definitivas, mas defende que nosso ordenamento jurídico, materializado na CF/88, claramente expõe direitos econômicos e sociais e princípios éticos como solidariedade e cultivo da liberdade de opinião, constituindo ideais de conduta que podem e devem ser reconhecidos pelas instituições escolares (2002, p. 167). Todavia, para Carvalho esses termos mais gerais não são suficientes para lidar com os desafios cotidianos enfrentados na escola, visto não configurarem um “[...] curso de ação claro e inequivocamente ‘operacionalizável’”, e nem faria sentido, na verdade, “[...] procurar apontar caminhos prontos e soluções gerais” (p. 167). Por isso, Carvalho invoca universidades e órgãos governamentais como suportes na tarefa de esclarecer a natureza do desafio da formação para a cidadania, reiterando, contudo, que:

Somente uma comunidade escolar, na concretude de seus desafios cotidianos, poderá estabelecer de forma significativa seus parâmetros de ação ética, por meio de uma discussão constante dos princípios gerais de nossa cultura e dos compromissos históricos de nossas instituições de ensino. (2002, p. 167)

Um outro referencial tanto para escolas quanto interessados em refletir sobre a formação para cidadania pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷⁰. A temática da cidadania perpassa todos os volumes, contudo sua maior ênfase está especialmente nos cadernos dos PCN para o Ensino Fundamental⁷¹ “Introdução” (BRASIL, 1997c) e “Apresentação dos Temas Transversais” (BRASIL, 1997a), e de certo modo em “Ética” (BRASIL, 1997b). Os cadernos do Ensino Médio definem essa etapa como o momento final da formação básica geral, e portanto voltada para os fins educacionais de desenvolvimento da pessoa, preparação para o trabalho e formação para exercício da cidadania. Contudo seu enfoque é relacionar as diversas disciplinas ao universo do trabalho, da ciência e principalmente da tecnologia. A cidadania é apresentada muitas vezes como um objetivo maior dessas muitas aprendizagens, mas com menor peso e muito menos detalhamento do que nos cadernos voltados para o EF. Como o objetivo nesse momento não é analisar os documentos mas sim incorporar elementos para compreender o conceito de cidadania e a educação para cidadania, serão portanto privilegiados na exposição a seguir os cadernos para o EF.

O caderno “Introdução” esclarece que a natureza dos PCN é aberta e flexível, constituindo-se numa orientação geral a ser adaptada e concretizada pelas decisões locais (1997c, p. 13; p. 29). Mas esse caráter maleável é concomitante a um dos princípios manifestos no documento: propor uma referência de qualidade para a educação no país. O texto informa que se há necessidade de respeitar as diferenças individuais, regionais, culturais etc., também é crucial que todas as crianças e jovens tenham acesso ao que “[...] é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo

---

⁷⁰ Tomo esse documento não como indicador do currículo que de fato seria realizado nas escolas, mas como complemento para o conjunto de referenciais conceituais aqui utilizados para identificar processos escolares a serem acessados por avaliações sistêmicas; e dentre outros documentos, os PCN foram escolhidos pois auxiliam a organizar aspectos importantes da formação para cidadania no contexto deste trabalho, como capacidades e conteúdos específicos da formação ética — diferentemente de outros documentos que trazem indicações mais gerais sobre esses elementos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007b).

⁷¹ Os três cadernos não apresentam diferenças consideráveis de conteúdo, seja para Ensino Fundamental I (EF I) ou Ensino Fundamental II (EF II). Para fins de referência, tomarei os cadernos para o EF I.

Estado” (1997c, p. 28). Além da garantia do direito à educação, para os PCN qualidade deve considerar o contexto social, político, econômico e cultural do país, os interesses dos estudantes e a formação de cidadãos críticos, autônomos, participativos, dignos e responsáveis (p. 27). A cidadania aparece como um dos principais fins educacionais, e praticamente fio condutor dos PCN; conforme o volume introdutório, a ela se referem em grande parte os diversos conteúdos fomentados pela educação escolar, os quais são apresentados não como fim, mas como um meio para o desenvolvimento dos alunos e sua formação como cidadão (p. 41, p. 51):

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (1997c, p. 27, grifos meus)

A escola é explicitamente declarada como “[...] espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (1997c, p. 27), que deve “[...] tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade” (p. 34), ou “[...] capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la [...]” (p. 34). O texto pontua que, por sua vez, essa ampla função demanda práticas planejadas de intervenção efetiva, em virtude do próprio papel categoricamente educativo da escola (p. 34). O caderno introdutório dos PCN também ressalta que a formação para cidadania enlaça mais que o tratamento de conteúdos, entregando a necessidade de que a própria organização da escola se configure por meio de valores democráticos implícitos e explícitos. Um dos caminhos para tanto seria a elaboração dos projetos educativos, tarefa que pode germinar o estabelecimento coletivo (inclusive com participação de pais e comunidade) de valores e normas a serem perseguidos pela instituição (1997c, p. 35-36).

Todos os cadernos dos PCN para o EF trazem um quadro onde estão declarados os objetivos propostos para a etapa. A cidadania tem destaque já no primeiro item do quadro, que pode ser interpretado como uma caracterização do conceito segundo os PCN: “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade,

cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (1997c, p. 69). Dos demais objetivos, também depreendem-se diversas características que conotam um ‘ideal de cidadão’: posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva; utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer as diferentes características do país para que se construa uma identidade nacional e pessoal e um sentimento de pertença; valorizar a pluralidade; posicionar-se contra discriminações negativas; perceber-se integrante, dependente e transformador do ambiente; desenvolver sentimento de confiança em suas diversas capacidades; utilizar as diferentes linguagens para se expressar, interpretar e usufruir das produções culturais; questionar a realidade formulando problemas e buscando resolvê-los, etc. (p. 69).

Ainda no volume introdutório, é afirmado que os objetivos declarados concretizam intensões educativas em termos de capacidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da vida escolar, que são de ordem: cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, estética, ética e de inserção social (1997c, p. 47). É possível perceber, pelo resumo exposto no quadro abaixo, que todas essas capacidades têm ligação com a formação para a cidadania, ainda que em algumas de forma mais direta (como em relação interpessoal, ética e inserção social).

Capacidades a serem desenvolvidas – PCN	
Cognitiva	Influencia a postura em relação a metas que se quer atingir; vincula-se ao uso de formas de representação e de comunicação e envolve a resolução de problemas, de maneira consciente ou não; interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens.
Física	Engloba autoconhecimento e uso do corpo na expressão de emoções, superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança.
Afetiva	Refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social; vincula-se à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas; contribui para que o aluno compreenda a si mesmo e aos outros.
Relação interpessoal	Estreitamente ligada à capacidade afetiva; envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo; seu desenvolvimento permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos; é propiciada pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros.
Estética	Permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos.

Ética	Possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem; implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos; seu desenvolvimento permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções; seu fomento se dá por ações que afirmem claramente seus princípios éticos, incentivem a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitem o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas.
Inserção social	Refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva; capacidade nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar levando em conta a dimensão coletiva; seu aprendizado ocorre pelo experimento de diferentes formas e possibilidades de participação social.

Quadro 4. Capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. Elaboração própria a partir de BRASIL (1997c, p. 47).

Como mencionado há alguns parágrafos, os conteúdos escolares, e entre eles os conteúdos da formação para cidadania, são apresentados nos PCN como meios para que a escola operacionalize seus propósitos (1997c, p. 51), e não como fins em si; eles devem ser ampliados “[...] para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (p. 51). Sua abordagem é pautada em três categorias:

Conteúdos escolares – PCN	
Conceituais	Referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade (ex.: aprender solidariedade passando por situações que suscitem essa atitude).
Procedimentais	Expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta.
Atitudinais	Permeiam todo o conhecimento escolar; demandam posicionamento crítico da equipe escolar em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente nas ações cotidianas, pois conteúdos atitudinais podem ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento; necessitam prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados; interferem diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão.

Quadro 5. Conteúdos a serem tratados pela escola. Elaboração própria a partir de BRASIL (1997c, p. 51-54).

Cabe ainda observar que a introdução dos PCN propõe uma formação voltada tanto para o individual quanto para o social, ao afirmar que a educação prevê “pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar [...] um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que

individualmente se puder incorporar” (1997c, p. 34). A construção da identidade pessoal e dos padrões de identidade coletiva seriam “as duas faces de um mesmo processo” (p. 34).

Outro volume com espaço preponderante para o tema da cidadania é a “Apresentação dos Temas Transversais” para o EF (BRASIL, 1997a). Esse caderno caracteriza o termo transversalidade, explica os critérios de escolha para os temas (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, temas locais), aborda algumas relações entre ensino e aprendizagem de questões sociais, procedimentos, conceitos etc., e propõe orientações didáticas da formação para o exercício da cidadania nos eixos ‘participação’, ‘normas e regras’ e ‘projetos’.

O caderno apresenta cidadania como “[...] produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições” (1997a, p. 19); e argumenta que o tema da cidadania está ligado a discussões sobre o significado da democracia, que é um regime político no sentido estrito, mas também uma forma de sociabilidade. Na primeira concepção de democracia (como regime político), cidadania abrangeria “[...] exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito) [...]” (p. 19). Na concepção mais ampla de democracia, cidadania enlaçaria conquistas de direitos sociais e de direitos humanos, dialogando com questões como desigualdades sociais, equidade de participação, relação entre direitos individuais e coletivos etc. Mas o caderno afirma que o histórico brasileiro marcadamente autoritário — de sociedade escravocrata, com relações paternalistas, longos períodos de governo não democrático e de relações sociais hierarquizadas — teria configurando um quadro no qual grande parte da população vive em condições precárias e é excluída da participação nas decisões relevantes para os rumos da vida social, constituindo de certo modo uma “ausência de cidadania” (p. 20).

Nesse sentido, o texto destaca o conceito de “cidadania ativa”, que teria “[...] como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública” (1997a, p. 20). E aponta a relevância de se debater cidadania em suas dimensões econômica, social, política e cultural, sob a orientação de princípios democráticos, como fundamentos para ações e reflexões no âmbito educativo (p. 20). A proposta trazida nesse caderno dos PCN, portanto, é de que a formação escolar para cidadania tenha como princípios:

Dignidade da pessoa humana	Respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.
Igualdade de direitos	Necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania; considera o princípio da equidade (de que existem diferenças étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e as desigualdades socioeconômicas, para que a igualdade seja de fato alcançada.
Participação	Guiada pela noção democrática de cidadania ativa: complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público.
Co-responsabilidade pela vida social	Partilha, com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, da responsabilidade pelos destinos da vida coletiva; responsabilidade de todos pela construção e a ampliação da democracia no Brasil.

Quadro 6. Princípios da formação escolar para a cidadania — PCN. Elaboração própria a partir de BRASIL (1997a, p. 20-21).

Outro ponto relevante para esta pesquisa, no caderno de apresentação dos temas transversais, se refere ao ensino e à aprendizagem de conceitos e também de valores, normas e atitudes. Os três últimos (valores, normas e atitudes) estariam ligados a “[...] princípios assumidos pessoalmente por cada um a partir dos vários sistemas normativos que circulam na sociedade” (1997a, p. 33), indicando portanto que são compostos por uma dimensão pessoal e uma social (p. 33). Uma ponderação importante apresentada pelo texto é de que muitas vezes comportamentos ocorrem de forma contraditória com as atitudes e valores considerados corretos, algo compreensível pelo fato de que as pessoas não são absolutamente coerentes e o processo de formação de atitudes não é linear. Ou seja, “[...] o fato de duas crianças brigarem não significa que sejam violentas ou que estejam desenvolvendo a atitude da violência como traço de sua personalidade” (1997a, p. 34). Devido a essa não linearidade, a educação sobre valores, atitudes e normas, estreitamente ligada à formação para cidadania, não demandaria controle de comportamentos, e sim intervenções permanentes e sistemáticas (p. 34). Tais intervenções deveriam ter em vista, ainda, que no ensino e na aprendizagem de conceitos é crucial a “[...] coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola [...]” (1997a, p. 37) — de modo a mostrar aos estudantes que as atitudes desejáveis são viáveis e exequíveis, e também de criar condições e oportunidades para que sejam experimentadas por eles.

A formação para cidadania também é central nas orientações didáticas para os temas transversais, que nesse caderno dos PCN (1997a) são apresentadas pelos eixos ‘participação’, ‘normas e regras’ e ‘projetos’. O documento mais uma vez declara a escola como espaço de

possibilidades para aprendizagens ligadas à participação, ação compreendida como um princípio da cidadania e como algo “[...] que se aprende e se ensina” (1997a, p. 41). Se os alunos não encontrarem na escola oportunidades de exercer a capacidade de participar, possivelmente a atitude ‘aprendida’ será de passividade, indiferença ou obediência cega. Por isso métodos e atividades podem e devem envolver situações de participação, “[...] nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as consequências de seus atos” (p. 42) — considerando, certamente, diferentes limites e possibilidades dos alunos (relacionados a idade, interesses, contexto etc.) e a complexidade de cada situação. Além disso, é importante que regras e normas necessárias ao convívio escolar sejam explícitas e claras, no sentido de serem percebidas e apropriadas pelos alunos, e não apenas de serem seguidas ‘automaticamente’. O texto sugere que a organização coletiva dessas regras pode ser um modo pertinente para que seu significado seja construído e acolhido pelos alunos; e discussões, avaliações e possíveis reformulações podem contribuir para a percepção sobre a natureza conjuntural e temporal das normas de conduta (1997a, p. 42).

O caderno que trata do tema transversal “Ética” (1997b) enlaça assuntos importantes à formação humana em geral, dos quais serão destacados aspectos mais próximos da formação para cidadania no âmbito desta pesquisa. Ética é apresentada como centrada na questão “Como devo agir perante os outros?” (p. 49), podendo ou não ser percebida como sinônimo de moral — a depender da linha interpretativa. O texto adota a aproximação entre os conceitos no sentido de ética como ‘filosofia da moral’, voltada a refletir sobre valores e normas ao invés de perseguir um quadro preciso e fechado de regras. Ainda assim, ética é pautada pelo pressuposto de que “[...] é preciso critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear ações em sociedade” (1997b, p. 49). Mas o documento explica que as respostas aos dilemas éticos podem variar conforme momento histórico ou cultura, por exemplo, desse modo quaisquer reflexões curriculares nesse sentido precisam dialogar com o contexto histórico e social em questão. Argumentando tratar-se de uma referência cujo objetivo é a formação para cidadania, o caderno aponta a CF/88 como fonte para identificação de elementos morais norteadores, como dignidade da pessoa humana e pluralismo político (p. 49). Ou seja, uma resposta possível à grande questão dessa área de reflexão, segundo tais valores, seria “[...] agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia” (1997b, p. 50).

Para além dessa base encontrada na Carta Magna, o documento defende ainda a relevância de três pontos (1997b, p. 50):

1. É necessário um consenso mínimo para constituir um ‘núcleo moral’ de uma sociedade, pois sem ele há uma anomia — uma ausência de regras ou relativização total de regras. Esse conjunto mínimo de valores acordados é fundamental para constituição de uma sociedade democrática.
2. O Brasil é um país cujo regime político e modo de sociabilidade eleitos é a democracia. Assim sendo, seu núcleo de valores necessariamente deve prezar pela liberdade, tolerância, sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade etc.
3. Esses diversos valores têm um caráter abstrato, portanto ética trata de princípios e não de mandamentos ou regras encerradas. Por isso, a reflexão ética é um exercício permanente, e a educação escolar deve abrigar essa postura na formação dos alunos, a fim de que sejam capazes de também participar dessa construção de forma livre e autônoma.

Contudo, o caderno levanta uma observação fundamental: caso esses valores não sejam “[...] intimamente legitimados pelos indivíduos, o próprio exercício da cidadania será seriamente prejudicado, para não dizer, impossível. É tarefa de toda sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam. E, decorrentemente [*sic*], é também tarefa da escola” (1997b, p. 51). E essa legitimação de valores e regras morais, conforme o caderno “Ética”, pode ser relacionada a dois processos psicológicos: afetividade e racionalidade.

Em termos gerais, a legitimação pela afetividade requer que a pessoa perceba um conjunto de normas como algo bom para si, possibilitando seu alcance de uma ‘vida boa’ (1997b, p. 53). E se os ideais de uma ‘vida boa’ podem ser variados, o documento aponta que ao menos um desejo parece comum: o auto-respeito. Cada indivíduo busca ver-se positivamente e se respeitar, percepções por sua vez afetadas pela realização (ou não) de seus projetos de vida e pelo respeito recebido (ou não) de outras pessoas. Também haveria uma “[...] inclinação a legitimar os valores e normas morais que permitam, justamente, o êxito dos projetos de vida e o decorrente auto-respeito” (1997b, p. 54). Portanto, a legitimação das normas pela afetividade se fortaleceria pela integração dessas normas com a identidade pessoal, quando o respeito pelas normas significa também o auto-respeito (p. 55).

Outro caminho para legitimação das normas se basearia na racionalidade. A moral implica em responsabilidade, que por sua vez pressupõe liberdade e julgamento (atos somente

seriam essencialmente livres havendo liberdade de realizá-los ou não); demanda-se, então, a reflexão sobre critérios de escolha da ação a ser empreendida, para o quê é necessária a racionalidade (1997b, p. 56). Esses critérios morais, por outro lado, serão percebidos como legítimos também sob a condição de não parecerem contraditórios ou ilógicos — seja para o acolhimento de regras, seja para construção de novas regras. E a racionalidade ainda é imprescindível para a capacidade de diálogo fundante da sociedade democrática, onde a palavra é o instrumento eleito para lidar com dilemas morais ou quaisquer outros (p. 56).

Por tudo isso, o caderno indica que além de promover um ensino que permita aos alunos conquistar seus projetos de vida, a escola deve fomentar a vivência de justiça, respeito e solidariedade, o desenvolvimento da arte do diálogo, e a reflexão sobre valores morais. Ou seja:

Sendo que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, têm influência decisiva no processo de legitimação das regras, se o objetivo é formar um indivíduo respeitoso das diferenças entre pessoas, não bastam belos discursos sobre esse valor: é necessário que ele possa experienciar, no seu cotidiano, esse respeito, ser ele mesmo respeitado no que tem de peculiar em relação aos outros. Se o objetivo é formar alguém que procure resolver conflitos pelo diálogo, deve-se proporcionar um ambiente social em que tal possibilidade exista, onde possa, de fato, praticá-lo. Se o objetivo é formar um indivíduo que se solidarize com os outros, deverá poder experienciar o convívio organizado em função desse valor. Se o objetivo é formar um indivíduo democrático, é necessário proporcionar-lhe oportunidades de praticar a democracia, de falar o que pensa e de submeter suas ideias e propostas ao juízo de outros. Se o objetivo é que o respeito próprio seja conquistado pelo aluno, deve-se acolhê-lo num ambiente em que se sinta valorizado e respeitado. Em relação ao desenvolvimento da racionalidade, deve-se acolhê-lo num ambiente em que tal faculdade seja estimulada. A escola pode ser esse lugar. Deve sê-lo. (1997b, p. 59)

Para avaliar tais aprendizagens, é sugerido que o professor observe e discuta com os alunos se as seguintes capacidades estão sendo desenvolvidas (1997b, p. 77-78):

- Perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio;
- Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas;
- Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito;
- Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade;
- Conhecer os limites colocados pela escola e participar da construção coletiva de

regras que organizam a vida do grupo;

- Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração;
- Reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça.

A ideia geral exposta no documento é que a aprendizagem voltada a valores está relacionada à formação para a cidadania, juntamente com capacidades, conteúdos e princípios apresentados nos outros cadernos dos PCN aqui comentados, e também complementada pelos demais volumes referentes às disciplinas tradicionais. Na perspectiva dos PCN, a escola deve articular a formação escolar à cidadania, oferecendo oportunidades e instrumentos para que os alunos traduzam os conteúdos aprendidos em ações no seu convívio cotidiano (1997b, p. 86-87).

Ainda que os temas da cidadania e da educação para cidadania sejam muito mais vastos do que o conjunto de referências apresentadas nessa seção, para o escopo desta pesquisa já é possível elencar alguns elementos que permitem compreender, em termos ideais, certos aspectos da cidadania e também da educação escolar voltada a esse fim, de modo a explorar a hipótese de que fins educacionais mais dificilmente quantificáveis possam ser acessados por meio dos processos escolares.

Conforme as referências teóricas apresentadas, é possível perceber que a noção de cidadania, numa sociedade democrática, está fundamentada na ideia da dignidade dos seres humanos e em sua natureza ao mesmo tempo individual e gregária; portanto, a cidadania tem por base a valorização dos indivíduos em si e sua igualdade (já que tal dignidade se refere a toda e cada pessoa), e também o apreço por algum tipo de coletividade — já que só se pode ser cidadão na vida em sociedade. Outro fundamento da cidadania democrática parece ser a ideia de um sujeito político abstrato que extrapola características de nascimento, etnia ou gênero; isso significa que essa cidadania reclama uma sociedade dinâmica, sem restrições políticas formais vinculadas a tais particularidades (ainda que restrições de fato sejam perceptíveis). Também aparece como importante a existência e o contínuo fomento da lealdade de cada membro a uma civilização a ser considerada como herança comum ao grupo, o qual, em termos legais, é vinculado também por um corpo político determinado territorialmente.

Se esses são alguns de seus fundamentos, a noção de cidadania parece colocar em primeiro lugar certos princípios que formam um núcleo moral de valores universalistas: liberdade, justiça, fraternidade, solidariedade, bem-estar, pluralismo, tolerância, participação, colaboração, entre outros. Tais princípios, numa democracia, estariam em contínua expansão, pois no contexto democrático a própria noção de cidadania teria caráter aberto.

A constituição da cidadania pode ocorrer de modo ativo ('cidadania conquistada') e passivo ('cidadania concedida'). Seus conteúdos englobam principalmente deveres e direitos, e dentre esses últimos, o conjunto básico é formado por direitos civis (liberdades individuais: ir e vir, pensamento, trabalhar, fé, adquirir e proteger propriedade), políticos (participação no exercício do poder político) e sociais (bem-estar mínimo: econômico, cultural, individual etc.). O conteúdo político da cidadania, que se refere aos direitos políticos, pode apresentar diferentes dinâmicas, a depender da cultura política local: alienação em relação ao sistema político, submissão, ou participação nas decisões — cada uma levando a uma configuração de cidadania, respectivamente, localista, súdita ou participativa. A ênfase ética do exercício da cidadania, por sua vez, pode se voltar mais à esfera pública e aos interesses coletivos, ou à esfera privada e aos interesses individuais; e, a depender dessa ênfase, as finalidades maiores da cidadania podem portanto ser preponderantemente comuns ou individuais. Em contraposição a coerção e violência, os instrumentos privilegiados ao exercício da cidadania, numa sociedade democrática, são o diálogo e a deliberação, seja para buscar acordos, resolver conflitos ou estabelecer propósitos. E em termos gerais, a constituição da cidadania gera um processo de inclusão, ao promover via garantia de direitos a realocação de recursos, e um processo de exclusão, ao demandar e também fortalecer a construção de identidades fundadas numa solidariedade real ou idealizada.

A formação para cidadania, na instituição escolar, tem estreita ligação com os elementos acima elencados, e ainda algumas outras particularidades. As referências apresentadas indicaram que tal formação deve contemplar quatro domínios principais: conhecimento político e cívico, habilidades intelectuais, competências sociais e de participação, e a posse de certos valores, atitudes e disposições. Além desses domínios, três eixos formativos seriam condutores dessa formação: literacia (cuja ausência geraria uma cidadania "alienada"), participação (sem a qual haveria uma cidadania "de bancada") e moralidade (crucial para que não ocorra uma cidadania "niilista"). Por sua vez, os conteúdos da educação para cidadania extrapolariam a dimensão conceitual, demandando também

procedimentos e atitudes, e solicitando capacidades cognitiva, física, afetiva, estética, ética, de relação interpessoal e inserção social.

O núcleo da formação para cidadania parece ser a formação ética, processo não linear que envolve tanto a dimensão pessoal quanto a social, e que ocorreria por meio da racionalidade e afetividade. Essa última requer, por exemplo, que a educação escolar contemple a valorização das contribuições de cada pessoa, reconhecendo que cada contributo é importante e tem consequências. A formação ética perpassaria todos os eixos, domínios, conteúdos e capacidades relacionados à educação para cidadania, em menor grau ou maior — como no eixo da moralidade, nos conteúdos atitudinais, no domínio dos valores, atitudes e disposições e nas capacidades de relação interpessoal e inserção social; e fomentaria certas virtudes vinculadas ao núcleo moral prezado pelo grupo, virtudes que no caso democrático seriam diálogo, respeito, participação, colaboração, responsabilidade, justiça, honestidade, coragem, entre outras.

Todos esses elementos preveem, portanto, que a educação para cidadania promova a compreensão do outro, a capacidade de realizar projetos comuns e de mover-se para além dos próprios interesses, o compromisso com benefícios coletivos, a solidariedade, a responsabilidade e o respeito às diferenças, mas sem perder de vista a autonomia e a individualidade de cada pessoa. Em termos mais específicos, almeja-se que os processos escolares, na perspectiva da formação para cidadania, instiguem e permitam, aos estudantes, opinar, participar, assumir responsabilidades, respeitar as diferenças, ponderar consequências de suas ações e resolver conflitos pelo diálogo. Em termos mais amplos, está o anseio de formar cidadãos autodeterminados, confiantes em suas capacidades, aptos a tomar decisões coletivas via diálogo e capazes de participar plenamente dos planos político, econômico, social e cultural, interferindo criticamente na sociedade.

Ainda que uma noção de tamanha complexidade exceda em muito o presente esforço de compreensão do conceito, os elementos capturados nos referenciais teóricos aqui apresentados foram também organizados em dois mapas conceituais, a fim de facilitar sua visualização e fomentar a reflexão sobre outros tipos de inter-relação entre eles.

ELEMENTOS DA CIDADANIA								
FUNDAMENTOS	PRINCÍPIOS	CONSTITUIÇÃO	CONTEÚDOS	ÊNFASE ÉTICA	FINALIDADES	EFEITOS		
							DINÂMICAS DO CONTEÚDO POLÍTICO	
								alienação submissão participação
dignidade humana	liberdade	ativa x passiva	deveres	pública privada	comuns individuais	palavra diálogo deliberação	inclusão exclusão	
igualdade	justiça	contínua (democracia)	direitos - civis, políticos, sociais					
natureza humana individual E gregária	fraternidade solidariedade bem-estar							
democracia	pluralismo tolerância participação colaboração		libertades individuais (fi e vir, pensamento, trabalhar, fé, adquirir e proteger propriedade)	bem-estar mínimo (econômico, cultural, individual etc.)		(versus coerção e violência)		
sujeito político abstrato, não confinado em particularidades de nascimento, etnia ou gênero								
lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum (pertencimento)								
corpo político determinado territorialmente								

FORMAÇÃO PARA CIDADANIA

```

graph TD
    DOMINIOS[DOMINIOS] --> CAPACIDADES[CAPACIDADES]
    CAPACIDADES --> ESTUDANTES[ESTUDANTES]
    ESTUDANTES --> CIDADAO[CIDADÃO]
    CIDADAO --> FORMACAO[FORMAÇÃO ÉTICA]
    FORMACAO --> DOMINIOS
    
    DOMINIOS --> EIXOS[EIXOS]
    EIXOS --> CONTEUDOS[CONTEÚDOS]
    CONTEUDOS --> DIMENSOES[DIMENSÕES]
    DIMENSOES --> VIRTUDES[VIRTUDES]
    VIRTUDES --> METAS[METAS EDUCATIVAS]
    METAS --> FORMACAO
    
    FORMACAO --> CAPACIDADES
    
    CAPACIDADES --> COGNITIVA[cognitiva, física, afetiva, estética, relação interpessoal, ética, inserção social]
    COGNITIVA --> ESTUDANTES
    
    ESTUDANTES --> OPINAR[opinar]
    OPINAR --> ASSUMIR[assumir responsabilidades]
    ASSUMIR --> RESPEITAR[respeitar diferenças]
    RESPEITAR --> RESOLVER[resolver conflitos]
    RESOLVER --> PONDERAR[ponderar consequências]
    PONDERAR --> CIDADAO
    
    CIDADAO --> PARTICIPAR[capaz de participar plenamente dos planos político, econômico, social e cultural]
    PARTICIPAR --> INTERFERIR[capaz de interferir criticamente na realidade]
    INTERFERIR --> AUTODETERMINADO[autodeterminado]
    AUTODETERMINADO --> TOMAR[capaz de tomar decisões coletivas via diálogo]
    TOMAR --> CONFIANTE[confiante em suas capacidades]
    CONFIANTE --> CIDADAO
  
```

DOMINIOS

- conhecimento político e cívico
- habilidades intelectuais
- competências sociais e de participação

FORMAÇÃO ÉTICA

- EIXOS**
  - participação
  - literacia
  - ética
  - convivência
  - resolução de conflitos
  - responsabilidade
  - autonomia
  - solidariedade
  - respeito
  - diálogo
- CONTEÚDOS**
  - conceituais
  - procedimentais
  - atitude
- DIMENSÕES**
  - afetividade
  - racionalidade
  - relação pessoal/social
- VIRTUDES**
  - diálogo
  - respeito
  - participação
  - colaboração
  - responsabilidade
  - justiça
  - honestidade
  - coragem
- METAS EDUCATIVAS**
  - autonomia
  - individualidade
  - solidariedade
  - responsabilidade
  - respeito às diferenças (opinião, ética, gênero etc.)

CAPACIDADES

- cognitiva, física, afetiva, estética, relação interpessoal, ética, inserção social

ESTUDANTES

- opinar
- assumir responsabilidades
- respeitar diferenças
- resolver conflitos
- ponderar consequências

CIDADÃO

- capaz de participar plenamente dos planos político, econômico, social e cultural
- capaz de interferir criticamente na realidade
- autodeterminado
- capaz de tomar decisões coletivas via diálogo
- confiante em suas capacidades

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

- práticas planejadas
- intervensões permanentes e sistemáticas
- coerência entre conteúdos e práticas
- nomas e regras explícitas e legítimas
- oportunidades para alunos concretizarem aprendizagens em práticas

ESFORÇOS

- coletivo / individuais

76

É necessário ainda tentar compreender, a partir do corpo de referências sobre cidadania apresentado, quais processos escolares seriam caros à formação para cidadania, e quais elementos deveriam ser observados no intuito de avaliar se a educação escolar potencialmente se dirige a tal fim. Como mencionado, este trabalho busca explorar possibilidades de se acessar sistemicamente resultados educacionais mais dificilmente acessíveis a medidas, como valores. E para esse caso, não são pertinentes conhecimentos que possam ser ‘mensurados’ em testes, por exemplo. Portanto, em relação à educação para cidadania, não se está pensando no eixo da literacia, em certas habilidades intelectuais, em conteúdos conceituais ou capacidades cognitivas; ainda que sejam importantes, esses elementos não são o foco desta pesquisa. Ou seja: para esse recorte, não interessam avaliações de conhecimentos sobre direitos e deveres, mas a observação, por exemplo, de possíveis processos coletivos de definição de direitos e deveres no âmbito da instituição escolar; ou então: ao invés de estimar processos lógicos de resolução de problemas, o foco recairia sobre como problemas ou conflitos escolares são encaminhados em termos de colaboração, solidariedade, participação etc.

Como norte, ressalta-se que as referências mais diretamente ligadas à educação escolar para cidadania aqui elencadas, como os trabalhos de Carvalho (2002), Fonseca (2014) e os PCN (BRASIL, 1997a, 1997b e 1997c), convergiram para a centralidade da educação ética — com ênfase no papel do hábito, do exercício, das intervenções permanentes, das práticas contínuas e coerentes, pautados por valores nucleares à formação do cidadão virtuoso. Por isso, os principais processos escolares a serem observados, com intuito de avaliar a formação para cidadania, referem-se⁷²:

- ao domínio das competências sociais e das disposições;
- aos eixos da participação e da moralidade;
- aos conteúdos procedimentais e principalmente atitudinais;
- às capacidades afetiva, ética, de relação interpessoal e de inserção social.

Seria também importante observar se a não linearidade da formação ética é contemplada por intervenções permanentes, planejadas e coerentes, com oferta de oportunidades para que

---

⁷² Pode-se observar, no Apêndice A, p. 149, a reprodução dos quadros-resumo sobre os domínios, eixos, conteúdos e capacidades apresentados.

os alunos pratiquem as aprendizagens éticas abrigadas na educação para a cidadania — não apenas nos diversos agrupamentos de séries, turmas etc., mas em todo o espaço escolar.

Em termos gerais, portanto, o núcleo da educação para cidadania estaria indicado no próprio enunciado constitucional (CF/88, Art. 205), pois os referenciais teóricos confluíram para a importância do *exercício* das competências, eixos, conteúdos e capacidades envolvidos nessa formação. Assim sendo, avaliações sobre processos escolares voltados a esse fim podem inferir *se e como* as práticas escolares incorporam tais elementos — observando, por exemplo, oportunidades para que alunos participem da tomada de decisões, expressem opiniões, debatam problemas, solucionem conflitos, atuem coletivamente e se envolvam em projetos coletivos.

Além das referências mais diretamente ligadas à educação, os trabalhos com abordagem mais geral sobre cidadania aqui apresentados (BENEVIDES, 2002; MARSHALL, 1997b; TURNER, 1990, 2001; CARVALHO, 1996; FURTADO, 2010; CARVALHO, 2002) também permitem direcionar alguns esforços de avaliação. A natureza aberta e dinâmica da cidadania democrática sugere observar se a organização escolar é acessível a mudanças (p.e. elaboração constante de normas de convivência, ou do projeto pedagógico da escola). Também parece importante avaliar se as possíveis participações dos alunos, em processos decisórios na escola, são constituídas de forma concedida ou conquistada — ou seja, se há fomento do corpo de adultos de dada instituição para que os alunos ativamente construam suas possibilidades de participação. Cabe ainda averiguar a existência de algum princípio de igualdade que envolva toda a comunidade escolar, algum critério peculiar à instituição escolar que instaure igualdade entre alunos, professores, funcionários, familiares (p.e. todos serão avaliados, ou todos avaliarão). Outro aspecto a ser notado é a persecução de projetos a longo prazo, que auxiliem a avaliar a capacidade de envolvimento para além das necessidades individuais e imediatas — considerando, é claro, a peculiaridade de cada idade (p.e. crianças mais velhas envolvidas em projetos que ultrapasse sua permanência numa dada instituição, crianças mais novas num projeto que ultrapasse sua permanência numa dada sala de aula e fique para os “futuros ocupantes”). Ou então pode-se observar a (in)existência e a dinâmica de espaços de deliberação coletiva, se há discussões públicas e comuns, seja no nível de toda a escola, seja no nível de cada série escolar ou de cada turma; espaços onde estudantes possam desenvolver sua *persona*, ainda que nem mesmo tenham contato com o conceito formal. Pode-se ainda buscar captar se a instituição escolar oferece aos alunos oportunidades

de exercício da participação direta, ou da representação, ou de ambas, e se os instiga a perceber as consequências das decisões tomadas nessas deliberações ou mesmo as consequências de outras ações, coletivas e individuais, exercidas na convivência escolar.

A fim de organizar a discussão, alguns elementos importantes a serem observados nos processos escolares voltados à formação para cidadania foram reunidos no quadro a seguir.

Quadro 8. Mapa para observação de processos escolares voltados à formação para cidadania. Elaboração própria.

Mas esses muitos elementos seriam captáveis por meio de avaliações sistêmicas, de modo a alimentar a composição de um indicador de qualidade? Para avançar a presente análise nessa direção, será observado, via pesquisa bibliográfica, se há casos de avaliações sistêmicas e indicadores de formação para cidadania; e se houver, será verificado como os elementos identificados como relevantes estão sendo apreendidos. Desse modo, o próximo capítulo se debruçará sobre alguns estudos quantitativos sobre formação para cidadania, no intuito de encontrar possíveis caminhos de operacionalização da observação sistêmica dos elementos até aqui mapeados. Esse esforço permitirá complementar a investigação conceitual para que, finalmente, se possa ponderar sobre problemas e potencialidades da hipótese de pesquisa.

---

^D “With the growth of global capitalism, the state is no longer able to mediate between private property owners and the working class, because its economic autonomy is constrained by international agreements and institutions such that ‘local’ political decisions by the state may have very adverse consequences for the value of its currency within the international money markets.” (TURNER, 1990, p. 195)

^E “[...] we can either regard rights as privileges handed down from above in return for pragmatic cooperation (Mann’s thesis), or we can regard rights as the outcome of radical struggle by subordinate groups of benefits (Engel’s thesis).” (TURNER, 1990, p. 199)

^F “In France, a revolutionary conception of active citizenship was combined with an attack on the private space of the family, religion and privacy. In a passive democracy, citizenship is handed down from above and the citizen appears as a mere subject (the English case under the seventeenth century settlement). In a liberal democratic solution, positive democracy emphasizes participation, but this is often contained by a continuing emphasis on privacy and the sacredness of individual opinion. In plebiscitary democracy, the individual citizen is submerged in the sacredness of the state which permits minimal participation in terms of the election of leaders, while again family life is given priority in the arena of personal ethical development [...].” (TURNER, 1990, p. 209)

^G “[...] the development of citizenship involves a transition from societies based upon ascriptive [*sic*] criteria to societies based upon achievement criteria, a transition which also involves a shift from particularistic to universalistic values. Thus the emergence of the modern citizen requires the constitution of an abstract political subject no longer formally confined by the particularities of birth, ethnicity or gender.” (TURNER, 1990, p. 194)

^H “These emerging rights (to a safe environment, to aboriginal culture and land, and to ethnic identity) point to and are underpinned by a generic right, namely a right to ontological security. [...] The argument of this lecture is that our ontological security can only be safeguarded by a new set of values that embrace stewardship of the environment, care for the precariousness of human communities, respect for cultural differences and a regard for human dignity. In short, we need a set of obligations that correspond to the demand for human rights.” (TURNER, 1990, p. 206-207)

^I “Citizenship is both an inclusionary process involving some re-allocation of resources and an exclusionary process of building identities on the basis of a common or imagined solidarity.” (TURNER, 2001, p. 192)

No Capítulo 2 foi sustentada a pertinência do uso de indicadores como auxílio à garantia do padrão de qualidade da educação pública, porém sublinhando-se dificuldades envolvidas, como a de acessar, por meio de avaliações sistêmicas, dimensões mais dificilmente quantificáveis da qualidade em educação. Para lidar com o revés, este trabalho destacou a hipótese de que as diversas dimensões da qualidade são interligadas, propondo então a hipótese menor de que resultados educacionais pouco acessíveis a medidas sejam inferidos a partir de seus processos relativos — a fim de que se avance na construção de um indicador de qualidade mais compreensivo quanto à magnitude do direito à educação.

A fim de explorar essa hipótese de pesquisa, foi tomada a formação escolar para cidadania como caso ilustrativo. E com base nas referências conceituais até aqui apresentadas, emergiu como pertinente que avaliações sistêmicas observem processos escolares referentes ao domínio das competências sociais, ao eixos da participação, dos conteúdos atitudinais e às capacidades afetiva, ética, de relação interpessoal e de inserção social. Foi também destacado ser extremamente relevante à formação para cidadania uma indicação do próprio enunciado constitucional: seu *exercício*. Por isso, avaliações sobre processos escolares voltados a esse fim deveriam averiguar, por exemplo, se as práticas escolares contemplam oportunidades para que alunos participem da tomada de decisões, expressem opiniões, debatam problemas, solucionem conflitos, atuem coletivamente e se envolvam em projetos coletivos, entre outras.

A fim de complementar os indícios obtidos pelas referências conceituais, este capítulo apresentará algumas evidências obtidas por estudos quantitativos sobre educação para cidadania, também buscando nesses estudos exemplos de instrumentos que permitam captar dados sobre as práticas acima indicadas.

Percorrendo a literatura acadêmica nacional e internacional, destacou-se a produção europeia de avaliações quantitativas sobre educação para cidadania, e nesse sentido pode ser útil situar algumas características do cenário europeu de avaliação da qualidade nessa

temática. O relatório de 2012 da Rede Eurydice⁷³ aponta que, à exceção de Grécia, Itália, Chipre, Luxemburgo e Croácia, todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário dos países europeus são submetidos a algum tipo de avaliação externa (EURYDICE, 2012, p. 81), sendo que dentre esses, apenas Estônia não contempla educação para cidadania nesse tipo de avaliação (p. 82). O estudo ainda indica que em praticamente todos os países (exceções são Chipre, Luxemburgo, Bélgica e Grécia) também são obrigatórias avaliações internas sobre qualidade da escola, e 17 deles contemplam nesse processo o tema da educação para cidadania (p. 82).

Parece ser comum que a avaliação externa sobre qualidade da educação para cidadania em países europeus seja conduzida pela figura dos inspetores, como relatado no seguinte excerto:

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 citoyen*) 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. [...]

No Reino Unido (Escócia), o guia das inspeções 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 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 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

---

⁷³ “A Rede Eurydice apoia e facilita a cooperação europeia no domínio da educação e formação ao longo da vida, facultando informações sobre os sistemas educativos europeus, bem como uma análise desses sistemas e das políticas adotadas sobre esta matéria. É constituída por 37 unidades nacionais sediadas nos 33 países que participam no programa da União Europeia (UE) no domínio da educação e formação ao longo da vida [...]. É coordenada e gerida pela Agência Executiva para a Educação, o Audiovisual e a Cultura da UE [EACEA], situada em Bruxelas.” (Fonte: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11061_pt.htm. Acesso em 29 de abril de 2015).

escola. Os inspetores também podem recolher dados para os seus relatórios nos recursos de auto-avaliação. (EURYDICE, 2012, p. 85-86, grifos do original)

No caso do Reino Unido (Escócia), o guia das inspeções⁷⁴ na verdade é direcionado tanto aos inspetores quanto às escolas (para processos de auto-avaliação). Essa articulação entre avaliação externa e interna é incentivada por alguns documentos publicados pelo *Her Majesty's Inspectorate of Education* (HMIE), como o próprio guia ilustra; a ideia é que a avaliação da qualidade da educação escolar (incluindo formação para cidadania) seja feita por um processo de triangulação que compare informações de diferentes fontes: dados quantitativos, percepções dos indivíduos e observação direta (HMIE, 2007, p. 12). Contudo, no relatório sobre *Quality Management in Education* (HMIE, 2006), é possível perceber que os 'indicadores' utilizados no guia, tanto para inspetores quanto escolas, são na verdade uma listagem de elementos a serem observados para se avaliar temas definidos em relação a seis níveis de performance: excelente, muito bom, bom, adequado, fraco, insatisfatório (2006, p. 14); e para cada elemento de um tema, devem ser apontadas evidências para suportar o julgamento realizado. Por exemplo: um dos temas a ser avaliado é a "extensão em que a escola considera as necessidades de seu público" (alunos, pais, comunidade, corpo escolar); nesse tema, um indicador listado no guia é "impacto sobre os estudantes", a ser avaliado em relação aos seis níveis acima mencionados, e ancorado em evidências como participação e inclusão dos estudantes, seu progresso, ou apontando como seria perceptível se as experiências da escola estão contribuindo para os estudantes se tornarem confiantes ou cidadãos responsáveis, etc. (HMIE, 2006, p. 86⁷⁵). Portanto, não há um padrão definido de dados a serem utilizados como evidência, somente a sugestão de perguntas a serem respondidas; o critério para embasamento do nível de performance escolhido fica a cargo do avaliador (inspetor ou autoridade escolar). Ainda no Reino Unido, Irlanda do Norte tem procedimentos similares de articulação entre avaliação por inspetores e auto-avaliação das escolas⁷⁶. Devido a essa falta de padronização, essas avaliações externas não parecem adequadas a compor um indicador com fins de observação de padrão de qualidade, ainda que possam ser férteis como instrumento para conhecimento dos sistemas de ensino, por exemplo.

---

⁷⁴ HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education). **How good is our school?** The journey to excellence: part 3. Livingston: HM Inspectorate of Education, 2007. Disponível em: https://www.educationscotland.gov.uk/Images/HowgoodisourschoolJtEpart3_tcm4-684258.pdf. Acesso em 10 de abril de 2015.

⁷⁵ Cf. exemplo no Anexo A, p. 151.

⁷⁶ CF. exemplo de guia norte-irlandês em ETINI (2004). Disponível em: <http://www.etini.gov.uk/index/together-towards-improvement/together-towards-improvement-post-primary.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2015.

A Rede Eurydice (2012) aponta ainda casos em que a avaliação externa realizada por inspetores pode ser articulada a percepções parentais:

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 Letônia, fazem-se inquéritos aos pais para aferir a sua satisfação com os meios de participação que têm ao seu dispor. (EURYDICE, 2012, p. 85)

Por um lado, a Eurydice afirma que têm sido gradualmente implementados, nos países europeus, processos que permitam padronização das avaliações sobre educação para cidadania a nível nacional (2012, p. 109). Mas por outro, o estudo realizado pelo *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe* (CIDREE⁷⁷) — *Pupil assessment in citizenship education* (PACE) (KERR, KEATING & IRELAND, 2009) — indica algumas peculiaridades a serem notadas. Nos países investigados⁷⁸ pelo PACE em 2009, a educação para cidadania tem sido avaliada interna e informalmente nos níveis primários; já nos níveis secundários, a avaliação tem sido formal e baseada em procedimentos de avaliação escrita (KERR et al., 2009, p. 41). Em todos os países considerados para o estudo, o processo de avaliação é conduzido majoritariamente pelos professores, e agentes externos são envolvidos apenas nas ocasiões de exames ou testes nacionais (p. 83).

O PACE argumenta que propósitos e fundamentos das avaliações são relevantes para configurar abordagens e métodos de ensino empregados na formação para cidadania; todavia, o conjunto de países observados não apresentou, de modo geral, uma fundamentação objetiva para acessar educação para cidadania, nem em nível nacional, nem para fins de assessoria a escolas, professores, alunos e famílias (KERR et al., 2009, p. 41). Foi notada uma tendência de se acessar interna e informalmente as dimensões da cidadania ‘afetiva’ e ‘participação’, e de modo mais formal e padronizado a dimensão ‘cognitiva’ (KERR et al., 2009, p. 44). O PACE também captou um hiato entre orientações e práticas nos países investigados, pois

---

⁷⁷ O CIDREE é uma rede autogerida de instituições educacionais europeias que em cada país membro tenha reconhecido papel nas áreas de desenvolvimento curricular e pesquisa em educação. É composta por Albânia, Áustria, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Hungria, Irlanda, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Suécia, Suíça e Reino Unido (Escócia). (Fonte: <http://www.cidree.org>. Acesso em 29 de abril de 2015).

⁷⁸ Escócia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Irlanda do Norte, Itália e País de Gales.

mesmo que oficialmente exista a indicação de que as diversas dimensões da cidadania sejam avaliadas, a maioria dos países avalia mais frequentemente dimensões cognitivas do que afetivas ou de participação (p. 45). E ainda foi percebido que nos casos em que a formação para cidadania é tratada transversalmente (e não como disciplina específica), os métodos de avaliação tendem a ser mais variáveis e menos coordenados e coerentes (p. 50).

A partir das evidências encontradas, o PACE então interpreta que é mais difícil avaliar a formação para cidadania quando sua transposição curricular ocorre transversalmente, pois as diferentes abordagens de ensino, em meio às diferentes disciplinas, podem implementar práticas de avaliação concorrentes (KERR et al., 2009, p. 80). O estudo finalmente argumenta que avaliações formativas são as mais adequadas aos pressupostos e objetivos da educação para cidadania (p. 83), contudo sugere haver maior facilidade em validar avaliações e realizar meta-avaliações com consistência, e estabelecer e monitorar padrões, nos casos de avaliações externas (p. 84).

Considerando o recorte de pesquisa, que tem em vista avaliações sistêmicas em larga escala, um caso merece particular atenção, pois tem sido apontado (HOSKINS & MASCHERINI, 2009; KERR et al., 2009; KEATING et al., 2010; RUTKOWSKI & ENGEL, 2010; HOSKINS et al., 2011; SCHEERENS, 2011; EURYDICE, 2012; HOSKINS, VILLALBA & SAISANA, 2012; O'MALLEY et al., 2014) como referência de estudo quantitativo sobre educação para cidadania: o *International Civic and Citizenship Study* (ICCS), dirigido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*⁷⁹ (IEA). O ICCS de 2009 foi o terceiro⁸⁰ e mais abrangente estudo sobre educação e cidadania conduzido pela IEA; os dois primeiros são de 1971 (TORNEY, OPPENHEIM & FARNEN, 1975) e 1999 (SCHULZ & SIBBERNS, 2004) — esse último, intitulado *Civic Education Study* (CIVED). No ICCS, a IEA investigou, com participação voluntária de seus membros, a formação escolar cívica e para cidadania a partir da coleta de dados realizada em 2009. Há uma série de publicações relacionadas ao estudo no sítio da IEA⁸¹, que fornecem vasta informação sobre todo o projeto: fundamentação conceitual, estabelecimento das amostras, desenvolvimento, teste e definição dos instrumentos,

---

⁷⁹ Associação não governamental sem fins lucrativos, fundada em 1958, com afiliação de institutos nacionais de pesquisa e agências de pesquisa governamentais de mais de 60 países. Sede em Amsterdam. (Fonte: http://www.iea.nl/about_us.html. Acesso em 30 de abril de 2015).

⁸⁰ Há previsão de que em 2016 seja realizado o 4º estudo, nos mesmos moldes do ICCS de 2009.

⁸¹ http://www.iea.nl/iccs_2009.html. Acesso em 15 de abril de 2015.

consolidação dos dados, resultados parciais, resultados finais etc. Neste trabalho será feita uma exposição geral do estudo, recorrendo principalmente a três publicações: *Assessment Framework* (SCHULZ et al., 2008), *Technical Report* (SCHULZ, AINLEY & FRAILLON, 2011) e *International Report* (SCHULZ et al., 2010). Somente esses três documentos compõem mais de 600 páginas de relatório, portanto a presente exposição está longe de esgotar os muitos detalhes técnicos e conceituais do estudo.

De acordo com os próprios organizadores, o ICCS/2009 é o maior estudo internacional já realizado sobre educação cívica e para cidadania, abrangendo 38 países⁸², mais de 140 mil estudantes, 62 mil professores e 5.300 escolas (SCHULZ et al., 2010, p. 3). Seu intuito foi perceber como os países preparam, nas escolas, sua população jovem para o exercício da cidadania, coletando, nessa temática, dados sobre desempenho dos estudantes, sua disposição para envolver-se e suas atitudes. O quadro conceitual que estrutura o ICCS mostra o estudante como agente central da formação para cidadania, que ao mesmo tempo influencia e é influenciado em relação a sua comunidade (escola, família, entorno, país etc.) pelo intermédio de diferentes canais (SCHULZ et al., 2008, p. 12). Esse quadro considera ainda que a educação sobre e para cidadania não ocorre apenas via aprendizagens formais, ensinamentos dos professores ou noções sobre direitos e deveres, mas é envolvida também por características individuais do estudante, meios de comunicação, valores religiosos, políticos, situação socioeconômica, pela convivência com colegas, familiares, instituições públicas e privadas etc. Cidadania é apresentada como o status legal de alguém que é cidadão e como o fato de um indivíduo participar ou não de sua comunidade — ou seja, cidadania não necessariamente seria ligada a certos níveis de participação (p. 15), ainda que isso seja desejável; na visão do estudo, ela pode ou não se manifestar como cidadania ‘ativa’. O quadro conceitual do ICCS também diferencia os termos ‘cívico’ (*civic*) e ‘civil’ (*civil*); ‘civil’ se referiria às interações sociais para além da família, mas sem participação do Estado; já ‘cívico’ diria respeito às interações sociais, incluindo Estado, e aos princípios, mecanismos e processos de decisão, participação etc.

---

⁸² O Brasil é filiado à IEA por meio do INEP, mas não participou da pesquisa, cuja adesão entre os membros foi voluntária. Os países participantes do ICCS foram: Áustria, Bélgica, Bulgária, Chile, Chipre, Colômbia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, Grécia, Guatemala, Holanda, Hong Kong, Indonésia, Inglaterra, Irlanda, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, México, Noruega, Nova Zelândia, Paraguai, Polônia, República da Coreia, República Dominicana, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça, Tailândia, Taipé Chinesa.

O ICCS declara que algumas questões principais foram condutoras dos esforços de pesquisa. Buscou-se mapear, entre e intra países, variações no desempenho dos estudantes em termos de compreensão e competências sobre cidadania. Também se investigou o interesse e a disposição dos estudantes para se envolver em assuntos públicos e políticos, suas percepções sobre cidadania, política, sociedade etc., bem como possíveis fatores que afetariam tais disposições, entre os quais fatores escolares e de contexto. E para lidar com essas questões, ICCS estruturou seus instrumentos de pesquisa em torno dos seguintes aspectos da educação cívica e para cidadania:

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
CONTEÚDOS (assuntos a serem aferidos)	sociedade e sistemas cívicos	cidadãos – instituições estatais – instituições cívicas
	princípios cívicos	equidade – liberdade – coesão social
	participação cívica	tomada de decisão – capacidade de influência – participação na comunidade
	identidade cívica	autoimagem cívica – senso de conexão cívica
AFETIVO-COMPORTAMENTAL (percepções e atividades dos estudantes a serem aferidas)	crenças de valor	crença em valores democráticos – crença em valores de cidadania
	atitudes	autoconhecimento relacionado a civismo e cidadania – atitudes frente a direitos e responsabilidades – atitudes frente a instituições
	intenções comportamentais	preparo para participar em diferentes formas de protesto cívico – intenções sobre participação política na vida adulta – intenções sobre participação futura em atividades de cidadania
	comportamentos	atividades na comunidade – atividades na escola
COGNITIVO (processos de pensamento a serem aferidos)	conhecimento	definição, descrição e exemplificação de conceitos e conteúdos cívicos e da cidadania
	raciocínio e análise	Interpretar, relacionar, justificar, integrar, generalizar, avaliar, solucionar problemas, traçar hipóteses, compreender motivações do comportamento cívico, compreender mudanças na estrutura e substância da cidadania

Quadro 9. Aspectos da educação cívica e para cidadania a serem contemplados pelo ICCS. Elaboração própria, a partir de: SCHULZ et al., 2008, p. 13; SCHULZ et al., 2011, p. 16-34.

A pesquisa previu, para cada país, uma amostra mínima de 150 escolas. Em cada escola, até 15 professores foram selecionados aleatoriamente dentre o conjunto de professores regulares da série escolar determinada (geralmente 8ª ou 9ª, a depender da organização do ensino no país), em disciplinas diretamente ligadas a cidadania ou não; em escolas com 20 professores ou menos, todos os docentes foram convidados a participar. As bases de dados do ICCS foram alimentadas por 5 instrumentos de pesquisa:

1. *Teste internacional*⁸³ — para aferir as dimensões cognitiva e de conteúdos da formação cívica e para cidadania. O teste foi composto por 80 itens agrupados em 7 *clusters*, por sua vez organizados em 7 cadernos de teste diferentes entre si (3 *clusters* por caderno – um dado *cluster* aparecia em 3 cadernos diferentes); cada estudante da amostra recebeu um dos 7 cadernos, cuja previsão de resposta foi de aproximadamente 45 minutos. Do total de 80 itens, 17 tinham relação com o estudo feito pela IEA em 1999 (CIVED) e compunham um dos *clusters*, com intuito de permitir certas comparações entre os dois estudos. Os itens que comporiam os diferentes cadernos de testes foram relacionados e escalonados utilizando o modelo de Rach e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) (detalhes no cap. 3 de SCHULZ et al., 2010 e no cap. 11 de SCHULZ et al., 2011); foi argumentado que esse desenho rotativo do instrumento permitiu cobrir todo mapa conceitual do estudo, com menor número de itens por aluno do que no caso de recorrer-se a apenas um modelo de caderno para toda a amostra (SCHULZ et al., 2010, p. 60; SCHULZ et al., 2008, p. 48).

CLUSTERS	Nº de ITENS
C1	10 (9ME, 1RA)
C2	10 (9ME, 1RA)
C3	10 (9ME, 1RA)
C4	11 (10ME, 1RA)
C5	11 (10ME, 1RA)
C6	11 (10ME, 1RA)
C7 (CIVED)	17 ME

Quadro 10. Reprodução do grupo de *clusters* do teste internacional. Obs.: ME = Múltipla escolha; RA = resposta aberta (Fonte: SCHULZ et al., 2011, p. 29).

2. *Questionário para estudantes*⁸⁴ — voltado à obtenção de variáveis de contexto dos estudantes (ambiente familiar, antecedentes formativos, atividades de aprendizagem) e às dimensões de conteúdos e afetivo-comportamental da educação para cidadania, captando percepções e comportamentos dos estudantes. Itens relacionados a etnia, composição familiar e religião eram opcionais; e havia ainda a possibilidade de que cada país escolhesse utilizar um dos três módulos regionais com questões adicionais: América Latina⁸⁵, Europa e Ásia. As questões desse instrumento foram compostas majoritariamente por itens do tipo Likert, com escala de quatro pontos estimando afirmações quanto a opinião (de ‘concordo fortemente’ a ‘discordo fortemente’), frequência (‘nunca’, ‘raramente’, ‘às vezes’, ‘frequentemente’) ou nível de interesse,

⁸³ Exemplos de questões do teste encontram-se em Anexo B, p. 152.

⁸⁴ O instrumento encontra-se em Anexo C, p. 153.

⁸⁵ O módulo para América Latina encontra-se em Anexo D, p. 170.

confiança ou importância (SCHULZ et al., 2008, p. 48). Abaixo estão os temas pelos quais o questionário foi organizado.

SEÇÕES	FOCO
<i>Sobre você</i>	idade, gênero e expectativa de educação
<i>Seu lar e sua família</i>	características da família e da casa
<i>Suas atividades</i>	aferir grau de engajamento dos estudantes em atividades específicas em sua casa, escola e comunidade
<i>Sua escola</i>	captar percepção a respeito de diferentes aspectos de suas escolas
<i>Cidadãos e sociedade</i>	captar opiniões sobre democracia e comportamento do cidadão
<i>Você e a sociedade</i>	captar percepção dos estudantes sobre sua própria relação com diferentes aspectos da sociedade
<i>Direitos e responsabilidades</i>	aferir atitudes dos estudantes frente igualdade de direitos de grupos de gênero, étnico-raciais, imigrantes
<i>Instituições e sociedade</i>	captar percepção dos estudantes sobre instituições cívicas e seu país
<i>Participação na sociedade</i>	aferir autoconfiança dos estudantes com respeito a participação ativa e sua disposição a se engajar em diferentes modos de participação cidadã no futuro
<i>Você e a religião</i>	background religioso dos estudantes e suas práticas e atitudes frente a influência das religiões na sociedade; esse bloco era opcional para cada país

Quadro 11. Seções questionário para estudantes. Elaboração própria a partir de: SCHULZ et al., 2011, p. 37.

3. *Questionário para professores*⁸⁶ — voltado a captar variáveis de contexto das escolas e das classes/turmas da amostra, além de percepção dos professores sobre o ambiente escolar e da comunidade, métodos de ensino na educação para cidadania etc.; opcionalmente, o questionário poderia englobar ainda um conjunto de questões para professores de disciplinas diretamente ligadas à educação para cidadania (escolha de 33 dos 38 países participantes). O instrumento foi composto em grande parte por itens do tipo Likert.

SEÇÕES	FOCO
<i>Geral</i>	características de contexto dos professores
<i>Escola</i>	ambiente escolar e assuntos ligados à participação em atividades de ensino e aprendizagem
<i>Educação cívica e para cidadania na escola</i>	características da educação para cidadania na escola
<i>Docência na educação cívica e para cidadania</i>	opcional – disciplinas diretamente ligadas à formação para cidadania

Quadro 12. Seções questionário para professores. Elaboração própria a partir de: SCHULZ et al., 2011, p. 39.

⁸⁶ O instrumento encontra-se em Anexo E, p. 176.

4. *Questionário para escola*⁸⁷ — a ser respondido por diretores; formado por muitos itens similares ao do questionário para professores (ambiente e contexto escolar, participação dos alunos etc.), a fim de captar possíveis diferenças de percepção sobre os mesmos assuntos. O instrumento foi composto por itens majoritariamente do tipo Likert.

SEÇÕES	FOCO
<i>Geral</i>	características de contexto dos diretores
<i>Ambiente escolar</i>	autonomia da escola e escola como um ambiente democrático de aprendizagem
<i>Comunidade local</i>	recursos disponíveis aos estudantes na área local (biblioteca, museus, teatro etc.) e assuntos de tensão social na comunidade local e na escola
<i>Educação cívica e para cidadania na escola</i>	características da educação para cidadania na escola
<i>Tamanho da escola e recursos</i>	características básicas da escola

Quadro 13. Seções questionário para escola. Elaboração própria a partir de: SCHULZ et al., 2011, p. 40-41.

5. *Instrumento de pesquisa regional*⁸⁸ — dirigido aos centros nacionais que conduziram a pesquisa em nível local; administrado após a avaliação internacional, captou elementos de contexto dos países: sistema educacional, políticas educacionais e voltadas à educação cívica e para cidadania, diretrizes sobre educação para cidadania e sua avaliação etc.

Os instrumentos voltados aos estudantes (teste e questionário) eram complementares, pois os dois tinham por base a dimensão dos conteúdos da formação para cidadania, mas cada um com foco mais específico na dimensão cognitiva ou afetivo-comportamental. O quadro abaixo mapeia os itens desses dois instrumentos em relação a essas dimensões e a seus domínios (as questões opcionais, sobre etnia, composição familiar e religião, não estão contempladas).

⁸⁷ O instrumento também encontra-se em Anexo F, p. 189.

⁸⁸ Todos os 5 instrumentos, incluindo o de pesquisa regional, encontram-se em BRESE et al. **ICCS 2009 User Guide for the International Database - Supplement 1**. IEA: Amsterdam, 2014. Disponível em <http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_IDB_user_guide_2ed.zip>. Acesso em 20 de maio de 2015.

		Dimensão dos Conteúdos				Total	
		sociedade e sistemas cívicos	princípios cívicos	participação cívica	identidade cívica		
Dimensão Cognitiva							TESTE
DOMÍNIOS	conhecimento	15	3	1	0	19	
	análise e raciocínio	17	22	17	5	61	
Total		32	25	18	5	80	
Dimensão Afetivo-comportamental							QUESTIONÁRIO
DOMÍNIOS	crenças de valor	12	12	0	0	24	
	atitudes	12	18	18	14	62	
	intenções comportamentais			21		21	
	comportamentos			14		14	
Total		24	30	53	14	121	

Quadro 14. Reprodução do mapa de itens direcionados aos estudantes (Fonte: SCHULZ et al., 2008, p. 47).

As análises dos dados coletados no ICCS foram publicadas no *International Report* (SCHULZ et al., 2010), e ainda em outros três relatórios regionais contemplando especificidades de América Latina, Ásia e Europa. Ainda que não sejam meu ponto de interesse, cabe explicar que os resultados do teste internacional foram descritos numa escala a partir da qual foram estabelecidos três níveis de proficiência sobre educação para cidadania, com intuito de descrever os desempenhos alcançados em termos de crescente sofisticação de conteúdos e processos cognitivos e sinalizando diferentes processos de raciocínio e análise através de todos os níveis — ou seja, buscou-se fugir de uma escala com base em ‘conteúdos’ e topo em ‘raciocínio e análise’⁸⁹. O ICCS relatou considerável variação de desempenho, no teste sobre cidadania, entre e principalmente intra países; 16% do total de estudantes ficaram abaixo do Nível 1 de proficiência, 26% alcançaram o nível 1, 31% o nível 2 e 28% o nível 3 de proficiência; nos quatro países de performance mais alta, mais de 50% do estudantes alcançaram nível de proficiência 3, e nos quatro países de performance mais baixa, mais de 70% dos estudantes ficaram no nível 1 de proficiência ou abaixo (SCHULZ et al., 2010, p. 248).

⁸⁹ Mais detalhes podem ser observados em SCHULZ et al., 2010, p. 59-62.

Sobre os questionários, voltados às dimensões ‘afetivo-comportamental’ e ‘participação’, a consistência interna das questões foi estimada pelo uso do coeficiente alfa de Cronbach, e as respostas foram tratadas por dois caminhos principais⁹⁰:

1. Obtenção de indicadores simples, como razão entre professores e alunos, ou indicadores baseados em códigos, voltados aos procedimentos de análise, sobre variáveis como nível de escolaridade dos pais (ex.: nível primário – indicador “ISCED 1”, nível secundário – indicador “ISCED 2”), ;
2. Obtenção de indicadores derivados do escalonamento dos itens, geralmente utilizando modelagem de resposta a itens dicotômicos ou do tipo Likert.^{91J}

Após esse tratamento, os dados obtidos via questionários foram, de modo geral, apresentados descritivamente no relatório final, como no excerto abaixo:

A pergunta 18 [no questionário para estudantes] continha itens que avaliam o grau em que os alunos concordavam ou não com declarações sobre os relacionamentos em sua escola. As opções de resposta variavam entre "concordo totalmente" e "discordo totalmente". Cinco dos sete itens foram utilizados para obter a escala das percepções dos alunos sobre relações aluno-professor na escola, que teve uma confiabilidade (alfa de Cronbach) de 0,78. [...] Os valores mais altos nesta escala refletem percepções de fortes relações entre alunos e professores na escola. (SCHULZ et al., 2011, p. 171^K)

Diversas questões foram também acompanhadas dos seguintes dados:

- percentual médio de escolha de cada item — a exemplo, sobre a questão 15 para estudantes, reportou-se: “[...] 76% dos estudantes do ICCS, em média, afirmaram ter votado em eleições escolares e 61% afirmaram ter participado voluntariamente em atividades de música ou teatro” (SCHULZ et al., 2010, p. 135);

---

⁹⁰ Os procedimentos são descritos no cap. 12 de SCHULZ et al., 2011.

⁹¹ “A modelagem das respostas aos itens (aplicando principalmente o modelo de crédito parcial Rasch) foi usada para derivar 24 escalas do questionário internacional do estudante, 12 escalas do questionário do professor, e 12 escalas do questionário escola. Além disso, os dados dos questionário regionais forneceram ainda outros índices de escala para o ICCS: 13 para o banco de dados regional europeu e 9 para as bases de dados regionais da Ásia e da América Latina. Um índice composto refletindo contexto socioeconômico foi obtido usando análise de componentes principais de três indicadores de contexto familiar, notadamente a ocupação dos pais, educação parental e recursos de alfabetização disponíveis em casa. No geral, as escalas usadas no ICCS tinham propriedades psicométricas amplas, tais como alta confiabilidade. Análises fatoriais confirmatórias mostraram adequação satisfatória do modelo para os conjuntos de itens utilizados para obter variáveis latentes.” (SCHULZ et al., 2011, p. 258).

- tabelas mostrando as médias por país, e em alguns casos contemplando, nessas tabelas, detalhes como porcentagem de resposta para cada item da questão ou diferenças de gênero etc.⁹²;
- convergência ou divergência nas respostas de diferentes instrumentos com questões iguais (ex.: diferenças entre respostas de professores e diretores);
- comparando percentuais de respostas aos questionários com resultados do país no teste internacional (que aferiu desempenho cognitivo e sobre conteúdos).

E a partir dos dados obtidos com os questionários, o ICCS pontuou algumas evidências (SCHUZL et al., 2010):

- se por um lado professores se demonstraram receptivos a que estudantes se expressassem abertamente durante as aulas, eles ofereciam a seus alunos, nas escolhas sobre atividades relacionadas a cidadania, limitadas possibilidades de entrada (p. 251);
- de acordo com a visão dos professores, alunos da série observada participavam amplamente de atividades na comunidade local, mas basicamente em atividades ligadas a eventos esportivos e culturais; uma minoria de professores indicou envolvimento dos estudantes em projetos sobre direitos humanos ou atividades para auxílio a grupos desprivilegiados (p. 251);
- no conjunto de países, a maior parte dos estudantes afirmou ter participado de eleições de turma ou escolares, e cerca de 2/5 relataram ter se envolvido em debates, tomada de decisão e assembleia de estudantes; uma minoria relatou não ter se envolvido em alguma atividade escolar relacionada a civismo e cidadania (p. 252);
- tanto professores quanto estudantes relataram perceber maior influência dos estudantes sobre definição de regras das turmas e da escola, do que sobre rotina escolar e materiais de aprendizagem (p. 252);
- alguns padrões regionais foram identificados, como: • estudantes da América Latina tiveram, em média, baixo desempenho no teste voltado à dimensão de conteúdos da cidadania, mas alcançaram altos valores em grande parte das escalas afetivo-comportamentais; o ICCS indicou uma tendência, nesses estudantes, de expressar interesse em assuntos políticos e sociais e de enfatizar a importância de participar em atividades cívicas e de cidadania; • estudantes de países europeus nórdicos tiveram

---

⁹² Cf. exemplo, em Anexo G. p. 198, da tabela *Teachers' report on participation of target-grade classes in community activities*.

alto desempenho nesse teste, atitude positiva em relação à equidade de gênero e confiança nas instituições cívicas acima da média; mas também tenderam a ter menor interesse em assuntos políticos e sociais bem como menor senso de auto-eficácia da cidadania e menor expectativa de futuro envolvimento em atividades de protesto (p. 253);

- no conjunto de países, estudantes que mais indicaram percepção de sua influência sobre tomada de decisão na escola foram também os que alcançaram os menores desempenhos no teste internacional; o ICCS afirma que esse achado é consistente com um outro estudo (ALMGREEN, 2006) e sugere a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto (p. 252);
- nesse mesmo caminho, o ICCS indica não haver correspondência, no conjunto de países do estudo, entre alto desempenho no teste (voltado à dimensão de conteúdos da cidadania) e valores altos em algumas das escalas compostas pelas respostas aos questionários (voltados às dimensões afetivo-comportamental e da participação); ou seja: alguns dos países com baixo desempenho no teste foram os que apresentaram altos valores em escalas sobre autoconfiança dos estudantes e expectativa de participação cívica futura, por exemplo; portanto, também é sugerida pelo ICCS necessidade de mais estudos sobre o tema (p. 253).

Observa-se, então, que o ICCS não compôs um indicador com base no conjunto de dados coletados (teste e questionários). Mas o capítulo final do relatório buscou sintetizar algumas evidências. Foram apresentados, por exemplo, resultados de análises feitas via modelo multinível desenvolvido no estudo, e também via modelos de regressão múltipla⁹³; o intuito foi revisar diferentes fatores, nos países participantes, que influenciaram combinadamente conhecimentos sobre cidadania e engajamento, e também avaliar variáveis de *background*, cognitivas e afetivo-comportamentais que afetaram a expectativa dos estudantes em participar em atividades políticas futuras (SCHUZL et al., 2010, p. 256). Contudo, o foco foi captar diferenças entre os países, e não entre os diferentes níveis (estudante, escola e país) dentro de cada país — abordagem que o estudo sugeriu ser implementada em pesquisas futuras. Sublinho, dentre os resultados dessas análises, os seguintes aspectos (SCHUZL et al., 2010):

---

⁹³ Sobre os dois procedimentos de análise, cf. o capítulo 13 de SCHUZL et al., 2011.

- fatores ligados ao estudante, como gênero e contexto socioeconômico, podem influenciar o nível de desempenho cognitivo e de conteúdos da formação para cidadania (aferido no teste internacional) (p. 256);
- duas variáveis de processo (aferidas nos questionários) apresentaram maior efeito sobre o desempenho no teste do que variáveis de contexto familiar: 1. percepção dos estudantes sobre as aulas serem abertas a discussões de assuntos políticos e sociais, e 2. experiência dos estudantes em eleições na escola (p. 256);
- dos fatores investigados ao nível *da escola*, apenas contexto socioeconômico apresentou, na maioria dos países, efeito positivo sobre desempenho; após controle do nível socioeconômico na composição da escola, contudo, nenhuma outra associação relevante entre desempenho e variável da escola foi captada (p. 256);
- nesse sentido, o ICCS argumenta que a aparente falta de associação entre ‘nível de desempenho cognitivo e de conteúdos’ (da formação para cidadania) e ‘fatores escolares’ pode frustrar expectativas de que escolas influenciem certas aprendizagens sobre cidadania; por outro lado, as evidências encontradas no nível *individual* (‘experiência em eleições’ e ‘perceber que a aula é aberta a discussões políticas e sociais’) indicam possíveis efeitos da escola; desse modo, é sugerida a necessidade de mais estudos sobre a relação entre variáveis de processo escolares, variáveis socioeconômicas e desenvolvimento de conhecimento cívico (p. 256).

Nas considerações finais, é destacado que o esforço maior do ICCS foi captar como escolas e contexto familiar poderiam contribuir para a formação dos futuros cidadãos, e que algumas evidências da importância do contexto familiar foram encontradas (ex.: interesse dos pais em assuntos políticos e discussões entre estudantes e seus pais sobre tais assuntos). Mas o estudo também identificou que o engajamento cívico na escola pode contribuir para aprendizagens cognitivas e de conteúdos ligadas à cidadania e para disposições dos estudantes em votar quando adultos. O texto reitera, por fim, o indício de que o grau em que estudantes consideram suas aulas abertas a discussões e sua experiência em eleições na escola parecem variáveis mais associadas ao desempenho cognitivo sobre cidadania do que a influência do contexto socioeconômico (SCHUZL et al., 2010, p. 258).

Ao menos dois países avaliam educação para cidadania em moldes bastante parecidos com o ICCS: Inglaterra e Austrália. Possivelmente o fato tem relação com o envolvimento de membros das instituições de cada país em estudos sobre cidadania conduzidos pela IEA

(incluindo o ICCS de 2009): David Kerr (um dos diretores do estudo realizado na Inglaterra e também um dos responsáveis pelo já citado PACE), John Fraillon e Wolfram Schulz (diretores de um dos institutos responsáveis pelos estudos da Austrália). Antes de brevemente apresentar as iniciativas de Inglaterra e Austrália, cabe pontualmente mencionar que os EUA também realizam avaliação sistêmica sobre educação para cidadania, por meio do *National Assessment of Educational Progress* (NAEP); mas o NAEP não acessa elementos de processos, votando-se apenas a desempenho em teste, o que foge aos objetivos deste trabalho. Nesse sentido, um dos relatórios do próprio NAEP é bastante claro:

Como todas as avaliações do NAEP, esse é um teste de conhecimentos e habilidades, não de comportamento ou convicções. Ainda que os comitês que preparam o quadro teórico estejam acertadamente preocupados com a importância das disposições cívicas, os exercícios do teste lidarão estritamente com os conhecimentos dos alunos sobre essas disposições, e explicações sobre sua importância. A avaliação não incluirá questões relacionadas a valores ou disposições pessoais dos estudantes. Além disso, qualquer medição direta de habilidades participativas [...] está fora do escopo da avaliação. (NAEP, 2010, p. vi^L)

A avaliação sistêmica na Austrália tem sido realizada pelo *National Assessment Program* (NAP)⁹⁴, sob apoio de seu *Education Council*⁹⁵. A avaliação sobre formação para cidadania já foi realizada em 2004, 2007, 2010 e 2013⁹⁶. As características do programa podem ser encontradas nos relatórios do estudo de 2013: *Public Report* (FRAILLON et al., 2014) e *Technical Report* (O'MALLEY et al., 2014). Diferentemente do ICCS e dos estudos anteriores do próprio NAP, o *National Assessment Program – Civics and Citizenship* (NAP-CC) de 2013 foi realizado com o uso de computadores⁹⁷. Mas todo o desenho restante do NAP-CC é bastante similar ao do ICCS: coleta de dados de contexto sobre as escolas, teste para estudantes aferindo dimensões de conteúdo e cognitiva da formação para cidadania, e

---

⁹⁴ O NAP é formado por: NAPLAN (*National Assessment Program – Literacy and Numeracy*) — avaliação anual aplicada a todos os estudantes dos anos 3, 5, 7 e 9; três NAP temáticos — NAP *Civics and Citizenship*, NAP *Science Literacy* e NAP *Communication and Technology* —, aplicados trienalmente por amostragem aleatória (um tema por ano, a cada 3 anos o tema se repete). (Fonte: <http://www.nap.edu.au/about/about.html>. Acesso em 16 de abril de 2015).

⁹⁵ Antes de julho de 2014, o nome do órgão era *Standing Council on School Education and Early Childhood* (SCSEEC).

⁹⁶ Não foram avaliações idênticas, contudo, pois gradualmente ocorreram transformações como: adaptações dos instrumentos às modificações dos referenciais curriculares, aumento do número de itens dos testes de desempenho e dos questionários etc. O instrumento do questionário para estudantes, por exemplo, passou a ter mais destaque no desenho do estudo somente a partir de 2010 (O'MALLEY et al., 2014, p. 17).

⁹⁷ Com envio da avaliação dos estudantes via internet ou, no caso de falta de acesso no dia do teste, via *backup* em dispositivos *Universal Serial Bus* (USB). O relatório técnico informa ainda que, devido a essa mudança de abordagem, o NAP-CC de 2013 foi aplicado por agentes treinados e não pelos próprios professores das escolas, como ocorrera nos demais anos (O'MALLEY et al., 2014, p. 4). Geralmente, foram utilizados computadores de laboratórios de informática.

questionário para captar percepção dos estudantes sobre processos afetivos e de participação, também com itens tipo Likert (percepção de professores e diretores não foram captadas, diferentemente do ICCS). O último NAP-CC foi aplicado por amostra⁹⁸ em outubro e novembro de 2013, contemplando cerca de 11 mil estudantes de todo o território australiano matriculados nos anos 6 e 10⁹⁹ de seu sistema educacional, tanto em escolas governamentais quanto católicas e independentes (FRAILLON et al., 2014, p. XI, p. XV, p. 17).

Na Inglaterra, a *National Foundation for Educational Research*¹⁰⁰ (NFER) realizou, com apoio do *Department for Education*¹⁰¹ (DfE), um estudo longitudinal de 9 anos (2001-2009) sobre educação para cidadania: *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS). O relatório final (KEATING et al., 2010) expõe a caracterização completa do CELS, que não utilizou o instrumento do teste, mas somente questionário similar ao do ICCS, destinado a captar percepções de estudantes, professores e diretores sobre a formação para cidadania nas escolas. Outra diferença entre o CELS e o ICCS é que o CELS foi composto por 3 abordagens investigativas:

- 4 estudos transversais (2002, 2003/04, 2005/06 e 2007/08), direcionados sempre a estudantes dos anos¹⁰² 8, 10 ou 12, e a professores e diretores das escolas participantes;
- um estudo longitudinal acompanhando todo grupo de estudantes, de uma amostra de 100 escolas, que estava no ano 7¹⁰³ em 2002/03, até passarem pelos anos 9 (2005), 11 (2007) e 13 (2009); também foram enviados questionários a professores e diretores dessas escolas até o grupo passar pelo ano 11;

---

⁹⁸ Detalhes sobre a amostragem em O'MALLEY et al., 2014, p. 7-8.

⁹⁹ Séries de certo modo similares aos anos finais do EFI (ano 6) e EFII (ano 10) brasileiros, que “corresponderiam” a Escola Primária e Escola Secundária na Austrália.

¹⁰⁰ A NFER é uma instituição independente e sem fins lucrativos, e a maior provedora, no Reino Unido, de pesquisas, avaliações e outros serviços de informação sobre educação. A instituição foi formada em 1946, e seu objetivo tem sido proporcionar evidências para melhoria da educação e da aprendizagem. (Fonte: <http://www.nfer.ac.uk>. Acesso em 30 de abril de 2015).

¹⁰¹ O DfE é um departamento ministerial da Inglaterra, sediado em Londres, composto por *Education Funding Agency* (EFA), *Standards and Testing Agency* (STA) e *National College for Teaching and Leadership* (NCTL). (Fonte: <https://www.gov.uk/government/organisations/departament-for-education>. Acesso em 30 de abril de 2015).

¹⁰² Na Inglaterra, a previsão é de que os anos escolares contemplados no CELS sejam relacionados às seguintes idades: ano 7 – 11 anos, ano 8 – 12 anos, ano 9 – 13 anos, ano 10 – 14 anos, ano 11 – 15 anos, ano 12 – 16 anos, ano 13 – 17 anos.

¹⁰³ Em 2002, a educação para cidadania passou a ser disciplina obrigatória no currículo escolar inglês a partir do Ano 7.

- 12 estudos¹⁰⁴ de caso longitudinais, com visitas bienais a escolas selecionadas da amostra do estudo transversal, realizando entrevistas em profundidade com pessoas chave nas instituições e também discussões em grupo com os estudantes.

É necessário ressaltar que se por um lado considerável parte das análises finais do ICCS e do NAP-CC foi em torno de possíveis relações entre variáveis captadas pelos questionários e desempenho dos estudantes nos testes, o CELS não utilizou esse último instrumento. Seu quadro conceitual¹⁰⁵ expõe como objetivos-chave da educação para cidadania resultados ligados a *comportamentos* e *ações*, e portanto o estudo relacionou as variáveis captadas nos questionários (interesse, compromissos, envolvimento, participação etc.) a esses resultados (também captados nos questionários), tanto no nível dos estudantes quanto no nível das escolas. Cabe comentar, portanto, que alguns dos elementos que o CELS considera como ‘resultados’, nesta pesquisa estão sendo considerados ‘processos’. Como já observado desde a introdução deste trabalho, alguns processos podem ser interpretados como resultados, pois são fins em si. Contudo, esta pesquisa se fia pelos fins educacionais estabelecidos na CF/88, portanto o critério maior de ‘resultado’ educacional, já considerando o recorte de pesquisa, seria o ‘exercício da cidadania’ — sem que se discorde que os processos relativos a esse fim são também um objetivo educacional por sua própria importância.

O relatório final do CELS pontuou que a percepção dos estudantes seria um indicador mais adequado do tipo e do grau de educação para cidadania provida na escola, e por isso o impacto da educação para cidadania sobre os resultados alcançados (comportamentos e ações) foi aferido a partir das respostas dos estudantes, que indicariam a ‘cidadania recebida’. O argumento foi a existência de possíveis hiatos entre o currículo pretendido, o currículo ‘entregue’ pelos professores em cada turma, e o currículo ou a aprendizagem que os estudantes recebem¹⁰⁶ (KEATING et al., 2010, p. 48). Nesse sentido, foram observadas especialmente a relação entre ‘tipo de educação para cidadania implementada na escola’ e ‘cidadania recebida’, e ainda entre ‘nível de cidadania recebida’ e os vários ‘resultados de cidadania’ (p. 49-50).

¹⁰⁴ Estavam previstos 20 estudos de caso, mas foram realizados 12 (KEATING et al., 2010, p. 7).

¹⁰⁵ Cf. KEATING et al., 2010, p. 14.

¹⁰⁶ O CELS baseia essa interpretação em MIDDLEWOOD, 2005, p. 109.

Devido a essas características mais peculiares em relação ao ICCS e ao NAP-CC, destacarei algumas das evidências encontradas pelo estudo inglês. Foi percebido, entre as idades de 11 e 18 anos, um declínio em: interesse dos estudantes por política, senso de eficácia, níveis de participação em atividades cívicas, e satisfação em participar (KEATING et al., 2010, p. 63). Já alguns fatores de *background*, como nível de escolaridade dos pais e recursos de literacia (número de livros em casa), tiveram influência positiva sobre práticas, intenções e habilidades de cidadania na escola (p. 53, p. 63) — especialmente ‘número de livros em casa’ afetou ‘intenções frente a participação política’ (p. 54). Mas o preditivo mais forte encontrado pelo CELS foi a influência de ‘resultados de cidadania prévios’ (comportamentos, intenções, habilidades formadas nos anos de escolaridade anteriores) sobre os resultados de cidadania correntes; ou seja: estudantes com resultados de cidadania positivos *no passado* estariam mais inclinados a ter resultados positivos *no presente* (p. 54). A interpretação do estudo sobre essa evidência é de que atitudes e intenções dos jovens tendem a se estabilizar com o tempo, e por isso eles estariam mais inclinados a expressar visões decorrentes dos anos anteriores do que das novas influências recebidas sobre cidadania (p. 63). Ainda assim, o CELS afirma não ser essa uma indicação de que atitudes não possam ser modificadas pela educação para cidadania, pois por outro lado o estudo longitudinal apontou que essa formação pode impactar os resultados comportamentais *futuros*, com indícios de que seus efeitos são independentes de e maiores que o impacto de ‘resultados prévios’ e ‘fatores de *background*’ (p. 63). Por exemplo: estudantes com maior percepção de ‘cidadania recebida’ estariam mais inclinados a participação política presente e futura do que os que declararam receber pouca ou nenhuma formação para cidadania (KEATING et al., 2010, p. 64). Outra constatação destacável no CELS é a evidência de que o formato de ensino implementado pode fazer diferença, pois estudantes com maior percepção sobre ‘cidadania recebida’ foram os que frequentavam escolas nas quais a formação para cidadania ocupava horários específicos da rotina por mais de 45 minutos por semana, era conduzida por professores dessa área do currículo, e era avaliada formal e externamente (p. 65). De todo modo, o comentário final do CELS é sobre ser ainda cedo para captar com clareza o impacto da educação para cidadania na Inglaterra enquanto disciplina obrigatória, o que deve ser melhor compreendido quando a geração observada no estudo chegar à fase adulta, e puder exercer completamente seus direitos de cidadania¹⁰⁷ (p. 69).

---

¹⁰⁷ Com essa perspectiva, o CELS estendeu o estudo para acompanhar a geração contemplada pelo CELS entre seus 18 e 21 anos, por meio do projeto *Citizens in Transition - Civic Engagement and Political Participation*

Também merece menção um estudo com desenho diferente do ICCS, o *Informal Learning of Active Citizenship at School* (ILACS) (SCHEERENS, 2009). Sob financiamento da *European Commission*¹⁰⁸, o estudo foi realizado em sete¹⁰⁹ países, com intuito de observar o papel de processos de aprendizagem escolares informais no desenvolvimento de cidadania ativa (p. 1). O ILACS utilizou uma base de dados quantitativos disponíveis para fazer uma investigação qualitativa sobre a educação para cidadania, realizando estudos de caso em 6 escolas secundárias de cada país participante¹¹⁰. Os dados foram coletados a partir de visitas de observação da rotina escolar, análise de documentos das escolas, entrevistas com equipes, grupos de discussão com professores e diretores e entrevistas com estudantes (p. 7). Foram utilizadas, para entrevistar os estudantes, diversas questões abertas, como “conte sobre situações na sala e na escola em que você participou da solução de um conflito de um modo não violento” (p. 35). Também foram utilizadas algumas questões fechadas, muitas das quais tomadas do questionário do ICCS/IEA (ex.: sobre clima da sala ser ou não aberto a discussões). Uma peculiaridade do ILACS foi ressaltar que a vivência de situações de conflito na escola, ou de mal funcionamento da instituição, por exemplo, pode ser contornada de modo que estudantes aprendam sobre cidadania. Foi argumentado que “um aspecto nuclear de incidentes críticos que têm potencial para aprendizagem informal sobre cidadania é o fato de haver ou não um momento de reflexão explícita por parte de professores, estudantes ou ambos [sobre tais situações]” (SCHEERENS, 2009, p. 26^M). Devido ao desenho de estudo de caso, que foge ao recorte deste trabalho, não farei uma exposição detalhada da pesquisa, mas listarei os caminhos que o ILACS propôs para a construção de indicadores sobre aprendizagem informal para cidadania ativa (SCHEERENS, 2011). Num esforço de traduzir as complexas informações coletadas nos estudos de caso para um conjunto de questões diretas e simples, o ILACS sinalizou quais seriam alguns pontos-chave da formação para cidadania a serem captados por eventuais composições de indicadores (SCHEERENS, 2011, p. 216-217):

---

among Young People 2001-2011 (KEATING et al., 2010, p. 69). Os relatórios estão disponíveis em: <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-062-23-2427/read>. Acesso em 06 de maio de 2015.

¹⁰⁸ “A Comissão Europeia é o órgão executivo da União Europeia, representando os seus interesses no conjunto (e não os interesses específicos de cada país). A Comissão tem representações em todos os países da UE e 139 delegações em todo o mundo.” (Fonte: http://ec.europa.eu/about/index_pt.htm. Acesso em 04 de maio de 2015).

¹⁰⁹ Alemanha, Chipre, Dinamarca, Holanda, Inglaterra, Itália, Romênia.

¹¹⁰ Cada país escolheu as escolas que participariam do estudo, desde que atendessem aos seguintes critérios: duas escolas deveriam ter menos de 20% de estudantes de minorias, 4 escolas deveriam ter mais de 20% de estudantes de minorias — não ficou claro se o critério se referia a minorias étnicas. (cf. SCHEERENS, 2011, p. 207).

- contexto da escola: porcentagem de minorias culturais foi relevante para a intensidade com que experiências caras à formação para cidadania fosse tratada na escola, portanto essa informação seria importante num indicador;
- estilo de liderança e de tomada de decisão: o grau em que professores participam da tomada de decisão na escola parece ser fundamental à formação para cidadania; por isso seria pertinente um indicador que revelasse a estrutura da tomada de decisão na escola;
- cultura e clima escolar: os estudos de caso apontaram a relevância de uma atmosfera colaborativa entre professores, da presença (ou ausência) de normas claras de comportamento na escola, do grau em que tais normas são cumpridas e monitoradas, de como conflitos são tratados, de oportunidades para aprendizagem colaborativa; tais variáveis poderiam ser operacionalizadas via itens de questionário direcionado a diretores, professores e estudantes;
- oportunidades específicas para atuar em órgãos democráticos das escolas: o ponto relevante é a extensão em que a escola oferece tais oportunidades aos estudantes; questões nesse âmbito poderiam averiguar se o estudante tem ou não oportunidade de participar do planejamento de lições, de atividades extracurriculares, de um parlamento estudantil etc.;
- incidentes críticos: como mencionado há poucas linhas, conflitos podem oferecer oportunidades de aprendizagens ligadas à cidadania; questões relativas poderiam perguntar ao estudante a frequência com que certos episódios acontecem na escola, como discutir critérios para atribuição de notas (se são justos ou injustos), discutir a justificativa de normas escolares, conversar abertamente sobre conflitos entre estudantes e professores etc.

O ILACS argumenta que indicadores de processos de aprendizagens informais sobre cidadania poderiam ser úteis a estudos internacionais comparativos, inspeções escolares, auto-avaliações escolares etc., pois permitem operacionalizar certos aspectos de um fenômeno bastante complexo. Contudo, devido a essa mesma complexidade, é ressaltada a importância de ser recorrer também a estudos qualitativos com descrições mais aprofundadas, como a empreendida pelo próprio ILACS (SCHEERENS, 2011, p. 217).

Finalmente, duas iniciativas voltadas à construção de indicadores sobre cidadania devem ser referidas — ambas também ligadas à *European Commission*. Uma delas tem sido

conduzida por Hoskins, junto a diversos pesquisadores, em diferentes estudos sobre mensuração de competências de cidadania ativa na Europa, direcionados principalmente à composição de dois tipos de indicadores:

- *Active Citizenship Composite Indicator* (ACCI) (HOSKINS & MASCHERINI, 2009) – afere o engajamento de adultos na vida política e da comunidade e na sociedade civil, combinando medidas de valores democráticos individuais nas áreas de direitos humanos, compreensão intercultural e valores de cidadania;
- *Civic Competence Composite Indicator* (CCCI) (HOSKINS, VILALBA & SAISANA, 2012) – afere competências de cidadania que o estudo identificou como necessárias para a cidadania ativa: valores de cidadania (ex.: compreender a importância de votar e protestar), valores de justiça social (ex.: indicadores de atitude frente a direitos das mulheres ou de minorias), atitudes de participação (ex.: interesse em participar, habilidade em influenciar ações na comunidade), e cognição sobre instituições democráticas (ex.: conhecimentos e habilidades como saber interpretar uma campanha política, conhecer os procedimentos institucionais da democracia etc.).

Os dois indicadores, portanto, são referentes a resultados — o ACCI captaria resultados a longo prazo (comumente denominados, na literatura internacional, como *outcomes*), e o CCCI captaria resultados mais a curto prazo (que na literatura geralmente são denominados *outputs*). De modo geral, pode-se entender que os resultados (*outputs*) aferidos pelo CCCI seriam insumos para os resultados (*outcomes*) mensurados pelo ACCI¹¹¹. Destaco ainda que essas iniciativas dialogam com o ICCS, realizado pela IEA, pois as bases de dados do ICCS são utilizadas para alimentar algumas dimensões dos dois indicadores. A exemplo, Hoskins, Villalba e Saisana tomam como variáveis da dimensão ‘atitudes de participação’ do CCCI os seguintes itens dos questionários para estudantes do ICCS: ‘expectativa de participação futura em atividades políticas’, ‘expectativa de participação futura em eleições’, ‘expectativa de participação em protestos legais’, ‘expectativa de participação política informal’, ‘interesse em assuntos políticos e sociais’ (HOSKINS et al., 2012, p. 22).

---

¹¹¹ Nesse sentido, Hoskins, Villalba e Saisana (2012) fazem uma exposição sobre teorias de competência cívica, apresentando quais seriam as diferentes competências (ou os diferentes resultados/*outcomes*) esperadas a depender do modelo de cidadania em questão: modelo liberal, modelo cívico republicano, modelo crítico e, finalmente, uma combinação de todos esses a formar o modelo europeu de competência cívica (cf. HOSKINS et al., 2012, p. 17-21).

O ACCI e o CCCI de certo modo fogem do recorte desta pesquisa pois são basicamente direcionados a captar diretamente resultados sobre cidadania (gerais e educacionais). Contudo, é prudente manter tais iniciativas em perspectiva. No caso de se considerar pertinente a composição de um indicador de processos educacionais da formação para cidadania, tanto o ACCI quanto o CCCI oferecem a oportunidade de observar diversos aspectos técnicos e metodológicos da construção de indicadores nesse âmbito. E, principalmente, os dois indicadores são exemplo de uma hipótese de investigação distinta à da presente pesquisa: enquanto aqui observa-se a possibilidade de acessar resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis por meio de seus processos relativos, tomando por base a formação para cidadania, Hoskins & Mascherini (2009) e Hoskins et al. (2012) representam a proposta de que esses resultados são diretamente acessíveis por medidas.

A outra iniciativa de construção de indicadores sobre cidadania é o estudo *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education* (IMACCE) (WEERD et al., 2005), conduzido pelo *Directorate General for Education and Culture* (DG EAC¹¹²) da *European Commission*. O IMACCE buscou, a partir de bases de dados existentes, propor indicadores sobre cidadania ativa¹¹³ e educação para cidadania, observando a disponibilidade de dados já coletados, pontuando lacunas a serem contempladas, analisando comparabilidade entre os diferentes bancos de dados, e sugerindo metodologias para possíveis novos esforços de coleta (p. I). Considerando atividades de participação como centrais para a cidadania ativa, o estudo derivou 7 indicadores de cidadania ativa: trabalho voluntário, organização de atividades para a comunidade, votar em eleições, participação em partidos políticos, participação em grupos de interesse, participação em protestos pacíficos, participação em debates públicos (WEERD et al., 2005, p. II). E para indicadores de educação para cidadania, foi tomado um caminho similar ao de Hoskins et al. (2012): foram identificadas condições necessárias ao alcance da cidadania ativa (*outcome*), condições essas que, por sua vez, seriam os *outputs* da educação para cidadania¹¹⁴ (WEERD et al., 2005, p. 17). Além desses *outputs* da formação escolar, o estudo destacou o papel da ‘cultura escolar’ para a composição de um indicador — como clima de abertura a discussões, oferta de possibilidades de participação na tomada de decisão

---

¹¹² O DG EAC é o braço executivo da União Europeia responsável por políticas em educação, cultura, juventude, idiomas e esporte. (Fonte: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm. Acesso em 29 de abril de 2015).

¹¹³ Cidadania ativa seria “participação política e participação em vida associativa caracterizada por tolerância, não-violência e reconhecimento do papel das leis e dos direitos humanos” (WEERD et al., 2005, p. 34).

¹¹⁴ Todavia, é explicado que na verdade o que o estudo chama de *outputs* da educação para cidadania é também resultado de um processo de socialização muito mais amplo, que sofre a influência de outros agentes, como a família (WEERD et al., 2005, p. 27).

etc. O IMACCE ponderou que a cultura escolar não seria estritamente um insumo, e sim uma abordagem pedagógica para a transferência de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades; mas a combinação entre esses muitos objetivos e a própria cultura escolar seria, no estudo, chamada de insumos (p. III). É importante pontuar que certos elementos da ‘cultura escolar’ vistos como *insumos*, na interpretação do IMACCE, são, na perspectiva desta pesquisa, elementos de *processos*: a exemplo, abordagens pedagógicas. Isso posto, o quadro conceitual do estudo definiu: “*input* é a aprendizagem sobre cidadania, *output* é o que foi aprendido e *outcome* é o comportamento de cidadania ativa” (WEERD et al., 2005, p. 17^o). Foi explicado, contudo, que o IMACCE apenas identificaria elementos a serem monitorados, chamando-os de indicadores, mas que não construiria um indicador no sentido estrito, pois não faria a transposição desses elementos em medidas (p. 17). O IMACCE partiu então de um conjunto de elementos *assumidos* como relevantes à composição de um indicador de educação para cidadania (quadro a seguir), para buscar *evidências empíricas* sobre sua relevância, tendo em vista o impacto da educação para cidadania sobre a cidadania ativa:

	<i>Indicadores de insumos</i>	<i>Indicadores de output</i>
Transferência de conhecimento	<i>background</i> de conhecimentos	<i>background</i> de conhecimentos
	conhecimentos factuais	conhecimentos factuais
	conhecimentos funcionais	conhecimentos funcionais
Transferência de atitudes	eficácia política	eficácia política
	confiança política	confiança política
	interesse político	interesse político
Transferência de valores	tolerância	tolerância
	não-violência	não-violência
	reconhecimento do papel das leis	reconhecimento do papel das leis
	reconhecimento do papel dos direitos humanos	reconhecimento do papel dos direitos humanos
Transferência de habilidades	habilidades de leitura crítica	habilidades de leitura crítica
	habilidades de debate	habilidades de debate
	habilidades de escrita	habilidades de escrita
	habilidades de escuta crítica	habilidades de escuta crítica
	habilidades de empatia	habilidades de empatia
	habilidades sociais	habilidades sociais
Cultura escolar	clima da classe	
	métodos de ensino	
	métodos de avaliação	

	oportunidades para participar e influenciar (na escola)	
	oportunidades para participar da comunidade por meio da escola	

Quadro 15. Reprodução de quadro de indicadores de educação para cidadania assumidos como relevantes (Fonte: WEERD et al., 2005, p. III).

Para operar as variáveis ligadas à educação para cidadania, o IMACCE identificou como melhores fontes de dados o PISA e principalmente o estudo da IEA de 1999 (CIVED), ainda que constatando a falta de informações sobre alguns elementos (WEERD et al., 2005, p. V). Contudo, devido ao ano de realização, o IMACCE não contemplou, por exemplo, muitas das questões que constituíram os instrumentos do ICCS (estudo da IEA de 2009). Desse modo, parte do diagnóstico realizado pelo IMACCE, sobre dados não disponíveis ou não adequados para alimentar o indicador, já não é pertinente. Ainda assim, a investigação empreendida trouxe algumas conclusões a serem notadas, pois utilizou uma série de evidências empíricas para avaliar a relevância de cada elemento à construção de um indicador de educação para cidadania.

Algumas das constatações do IMACCE sobre indicadores de *output* da educação para cidadania foram (WEERD et al., 2005) :

- a relação entre conhecimento político e participação política é ambígua, não havendo clareza sobre esse tipo de conhecimento ser um indicador de *output* relevante para promoção da cidadania ativa (p. 21);
- interesse e confiança foram continuamente apontados como positivamente relacionados a diferentes tipos de participação (ex.: votar ou participar de protestos), o que indica sua pertinência para composição de um indicador de *output* da educação para cidadania (p. 23);
- por outro lado, não há evidência empírica do impacto da formação para cidadania sobre participação política de adultos, mas apenas a indicação de que atitudes e valores formados na adolescência tendem a permanecer estáveis com o passar dos anos, ainda que sujeitos a mudanças; portanto, valores e atitudes seriam pertinentes a um indicador de *outputs* devido a sua estabilidade (p. 23);
- confiança política influencia especialmente comportamentos políticos convencionais; por exemplo: os que têm maior confiança nas instituições políticas estão mais inclinados a votar (p. 24);

- não foi identificada a extensão em que habilidades cívicas (ex.: planejar e participar de uma reunião para tomada de decisões, fazer uma apresentação oral ou discurso etc.) têm um impacto de longo prazo sobre a cidadania ativa, portanto não foi possível determinar sua relevância para um indicador de *output* (p. 26);

Desse modo, o IMACCE encontrou evidências claras de que seriam relevantes para um indicador de *output* da educação para cidadania apenas os seguintes elementos: eficácia, confiança e interesse políticos; tolerância, não-violência, reconhecimento do papel das leis e reconhecimento dos direitos humanos seriam relevantes devido a sua estabilidade (WEERD et al., 2005, p. 26). Em termos gerais, contudo, o estudo sinaliza haver pouco conhecimento sobre a relação entre *outputs* da formação para cidadania e cidadania ativa (*outcome*).

Sobre indicadores de insumos (ou de *processos*, conforme a presente pesquisa), um dos achados destacados pelo IMACCE é de que conhecimentos, atitudes e habilidades cívicos são melhor aprendidos quando são empregados métodos de aprendizagem ativa (WEERD et al., 2005, p. 28). Um dos exemplos é o próprio estudo da IEA de 1999 (CIVED) que, como o estudo de 2009 (ICCS), observou¹¹⁵ que um clima de abertura a discussão, nas turmas, influencia positivamente tanto conhecimentos quanto engajamento cívicos. Outro ponto a ser notado é que se por um lado não foi identificada relação entre habilidades cívicas e *outcomes* da formação para cidadania (cidadania ativa), o IMACCE encontrou evidências da relação entre o desenvolvimento dessas habilidades e os *outputs* da formação para cidadania. Por exemplo: há indícios de que estudantes que aprenderam a participar de debates e discussões nas quais deveriam persuadir alguém sobre suas opiniões, ou que aprenderam a escrever cartas para pessoas não conhecidas, têm maior inclinação a se envolver em diversas atividades de participação (tanto na escola quanto no entorno) (WEERD et al., 2005, p. 28). Se considerarmos o outro achado do IMACCE, de que valores formados na adolescência tendem a ser estáveis, é possível inferir então que certos insumos (ou *processos*) podem afetar os *outputs* da educação para cidadania, que por sua vez afetam o *outcome* cidadania ativa. De modo geral, portanto, o IMACCE concluiu que são muito relevantes para indicadores de insumos da formação para cidadania os seguintes elementos da ‘cultura escolar’: habilidades de debate, habilidades de escrita, clima da turma (aberto à discussão), métodos de ensino,

---

¹¹⁵ A publicação sobre o CIVED indicada pelo IMACCE sobre este ponto é TORNEY-PURTA et al., 2001.

métodos de avaliação, oportunidades de participar e influenciar a tomada de decisão na escola, oportunidades de participar da comunidade por meio da escola (p. 29).

Ao final do relatório, é apresentado um quadro sintético sobre a relevância dos elementos inicialmente assumidos para a composição de indicadores sobre educação para cidadania, reproduzido a seguir. Os critérios utilizados foram: para indicadores de insumos, evidências empíricas de seu impacto sobre os *outputs* da formação para cidadania; para indicadores de *output*, evidência empírica de seu impacto a longo prazo sobre cidadania ativa e evidência empírica de sua estabilidade (WEERD et al., 2005, p. 35).

	INDICADORES DE INSUMO (conteúdos educacionais)	INDICADORES DE INSUMO (cultura escolar)	INDICADORES DE <i>OUTPUT</i>
MUITO RELEVANTES	habilidades de debate habilidades de escrita	clima da classe métodos de ensino métodos de avaliação oportunidades para participar e influenciar (na escola) oportunidades para participar da comunidade por meio da escola	
RELEVANTES			eficácia política confiança política interesse político tolerância não-violência reconhecimento do papel das leis reconhecimento do papel dos direitos humanos
DE ALGUM MODO RELEVANTES	tolerância não-violência reconhecimento do papel das leis reconhecimento do papel dos direitos humanos habilidades de leitura crítica		
NÃO RELEVANTES	conhecimentos factuais conhecimentos funcionais habilidades de escuta crítica habilidades de empatia habilidades sociais		<i>background</i> de conhecimentos conhecimentos factuais conhecimentos funcionais habilidades de debate habilidades de escrita habilidades de escuta crítica habilidades de empatia habilidades sociais

Quadro 16. Reprodução de quadro de elementos relevantes a indicadores de educação para cidadania (Fonte: WEERD et al., 2005, p. 35).

Dentre conclusões finais do estudo, foi pontuado que a relação entre educação e cidadania ativa deve ser observada com cuidado, pois há indícios de uma relação negativa entre nível educacional e nível de participação política com o passar do tempo (particularmente participação via voto) (WEERD et al., 2005, p. 31). Nesse sentido, o IMACCE argumenta que se há uma tendência entre formuladores de políticas de pensar que a educação para cidadania, por si, formará cidadãos mais ativos — o que implicaria em indicadores como número de horas de educação para cidadania recebida, ou tornar compulsória a educação para cidadania —, a investigação empreendida constatou que outros tipos de indicadores são mais relevantes para compreender o papel da formação escolar para cidadania na promoção da cidadania ativa, especialmente clima das turmas (de abertura a discussões) e métodos de ensino. Nessa última perspectiva, o estudo exemplifica que aulas muito longas e expositivas poderiam mesmo influenciar uma atitude negativa sobre a educação para cidadania. Por isso, a constatação do IMACCE é de que o foco dos indicadores deve recair sobre certos conteúdos e sobre a forma de implementação da formação para cidadania (WEERD et al., 2005, p. 32).

A partir de agora, serão sintetizadas as evidências trazidas pelos estudos quantitativos apresentados, para então relacioná-las aos indícios obtidos pelas referências conceituais abordadas no Capítulo 3.

Ao menos em parte do cenário europeu, o estudo do CIDREE (PACE) (KERR et al., 2009) notou algumas tendências de avaliação da formação para cidadania: 1. ser interna e informal nos níveis primários, e externa e formal nos níveis secundários; 2. serem acessadas interna e informalmente as dimensões ‘afetiva’ e ‘participação’, e formal e uniformemente a dimensão ‘cognitiva’; 3. ser mais frequentemente avaliada a dimensão ‘cognitiva’ do que as dimensões ‘afetiva’ e ‘participação’; 4. ser implementada por métodos mais variáveis e menos coordenados quando o tema da cidadania é tratado transversalmente.

Por sua vez, o estudo da IEA (ICCS/2009) (SCHUZL et al., 2010) constatou que estudantes de países com baixo desempenho no teste cognitivo sobre cidadania alcançaram altos valores em diversas escalas afetivo-comportamentais (construídas a partir das respostas aos questionários), e estudantes de países com alto desempenho no teste tenderam a alcançar menores valores em algumas dessas escalas (p.e.: interesse em assuntos políticos e sociais,

senso de auto-eficácia da cidadania e expectativa de futuro envolvimento em atividades de protesto). Foi observado ainda que estudantes com menores desempenhos no teste cognitivo foram os que mais indicaram perceber sua influência na tomada de decisão na escola. Nesse sentido, não foi encontrada correspondência entre alto desempenho no teste sobre cidadania e alto valor em certas escalas afetivo-comportamentais. O estudo também pontuou que, no nível da escola, o fator de maior efeito sobre desempenho no teste sobre cidadania foi o contexto socioeconômico; contudo, no nível individual, foram encontradas fortes evidências do efeito da escola sobre esse desempenho por meio das variáveis: 1. percepção dos estudantes sobre as aulas serem abertas a discussões de assuntos políticos e sociais, e 2. experiência dos estudantes em eleições na escola.

O estudo longitudinal do NFER (CELS) (KEATING et al., 2010) captou, entre estudantes ingleses, um declínio em seu interesse por política, senso de eficácia, seus níveis de participação em atividades cívicas, e sua satisfação em participar, ocorrido entre seus 11 e 18 anos. E dos fatores de *background*, ‘número de livros em casa’ (que pode ser relacionado a nível socioeconômico) apresentou a maior influência sobre práticas, intenções e habilidades de cidadania na escola. Contudo, a evidência mais fortemente captada foi de que estudantes com resultados de cidadania positivos no passado estariam mais inclinados a ter resultados positivos *no presente*. Ainda assim, a influência da formação escolar para cidadania foi percebida sobre certos resultados comportamentais *futuros* (expectativas de participação), pois estudantes com maior percepção de ‘cidadania recebida’ se declararam mais inclinados a participação política presente e futura do que os que declararam receber pouca ou nenhuma formação para cidadania. Outro forte indício captado pelo CELS foi sobre a importância do formato da educação para cidadania, pois estudantes com maior percepção sobre ‘cidadania recebida’ foram os que frequentavam escolas nas quais a formação para cidadania ocupava horários específicos da rotina por mais de 45 minutos por semana, era conduzida por professores dessa área do currículo, e era avaliada formal e externamente.

O ILACS (SCHEERENS, 2009) sinalizou, a partir de seus estudos de caso, alguns elementos a serem considerados para composição de indicadores sobre formação para cidadania. Sobre o contexto da escola, uma informação importante seria a porcentagem de minorias culturais, pois foi um fator relevante para a intensidade com que experiências ligadas à formação para cidadania fossem tratadas pelo corpo escolar. Já o grau em que professores participam da tomada de decisão na escola apareceu como fundamental à formação para

cidadania, por isso seria pertinente um indicador que revelasse o estilo de liderança e a estrutura da tomada de decisão. Sobre cultura e clima escolar, a composição de um indicador deveria considerar que foram identificados como relevantes: atmosfera colaborativa entre professores, presença (ou ausência) de normas claras de comportamento na escola, grau em que tais normas são cumpridas e monitoradas, modo pelo qual conflitos são tratados, existência de oportunidades para aprendizagem colaborativa. Também deveria ser considerada a extensão em que a escola oferece oportunidades específicas para os estudantes atuarem em órgãos democráticos, e ainda a frequência com que certos episódios acontecem no ambiente escolar — como discutir critérios para atribuição de notas (se são justos ou injustos), discutir a justificativa de normas escolares, conversar abertamente sobre conflitos entre estudantes e professores etc.

Finalmente, o IMACCE (WEERD et al., 2005) baseou-se em evidências empíricas compiladas em diversos estudos quantitativos para apontar quais seriam os elementos mais relevantes à composição de indicadores de educação para cidadania. O estudo não encontrou indícios claros sobre a relação entre ‘conhecimento político’ e ‘participação política’, mas ‘interesse’ e ‘confiança’ políticos foram continuamente apontados como positivamente relacionados a diferentes tipos de participação na vida adulta (ex.: votar ou participar de protestos); e nesse sentido, notou-se que confiança política influencia especialmente comportamentos políticos convencionais. Também não foi observada evidência empírica do impacto da formação para cidadania sobre participação política de adultos, apenas a indicação de que atitudes e valores formados na adolescência tendem a permanecer estáveis com o passar dos anos, ainda que sujeitos a mudanças. E não foi identificada a extensão em que habilidades cívicas podem impactar, a longo prazo, a cidadania ativa (*outcome*), portanto não foi possível determinar sua relevância para composição de um indicador de *output*; mas foi percebida relação positiva entre o desenvolvimento dessas habilidades e resultados de curto prazo (*outputs*), que dizem respeito aos comportamentos correntes dos estudantes — desse modo, habilidades cívicas seriam relevantes para a composição de um indicador de insumos (ou processos, pelos parâmetros da presente pesquisa). O IMACCE ainda constatou que conhecimentos, atitudes e habilidades cívicos são melhor aprendidos quando são empregados métodos de aprendizagem ativa (ex.: existência de um clima de abertura a discussão aumenta tanto conhecimentos quanto engajamento cívicos). De modo geral, portanto, o IMACCE sinaliza que o foco dos indicadores deve recair principalmente sobre certos conteúdos e sobre a forma de implementação da formação para cidadania.

Assim sendo, os estudos quantitativos apresentados nesse Capítulo 4 indicaram que os seguintes elementos de processo deveriam ser observados no intuito de avaliar a educação escolar para cidadania (os elementos foram elencados sem nenhuma ordem hierárquica):

1. grau de participação de professores na tomada de decisão na escola;
2. existência de atmosfera colaborativa entre professores;
3. presença (ou ausência) de normas claras de comportamento na escola;
4. grau em que normas de convivência escolar são cumpridas e monitoradas;
5. modo pelo qual conflitos são tratados na escola;
6. oportunidades para que estudantes aprendam de forma colaborativa;
7. oportunidades para estudantes atuarem em órgãos democráticos escolares;
8. oportunidades para estudantes participarem da comunidade por meio da escola;
9. oportunidades para desenvolvimento de habilidades cívicas (debate, escrita crítica, tomada de decisão coletiva, pensamento crítico etc.)
10. frequência de ocorrência dos episódios: discutir critérios para atribuição de notas, discutir justificativa das normas escolares, conversar abertamente sobre conflitos entre estudantes e professores etc.;
11. clima das aulas (de abertura a discussão, à expressão das opiniões dos estudantes);
12. formato da educação para cidadania (métodos de aprendizagem e avaliação empregados, tempo ocupado na rotina).

Relacionando os indícios trazidos pelas evidências empíricas e conceituais, é possível compor um quadro que indica quais elementos da formação para cidadania (identificados no capítulo anterior¹¹⁶) podem ser contemplados pelos processos acima elencados:

PROCESSO: <i>Grau de participação de professores na tomada de decisão na escola</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	
<i>Eixos trabalhados</i>	MORALIDADE (núcleo axiológico que possibilita uma intervenção moralmente dirigida)
<i>Conteúdos</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita de valores nas ações cotidianas)

¹¹⁶ Reitero que os quadros-síntese com elementos da educação para cidadania estão reapresentados no Apêndice A (p. 149).

<i>trabalhados</i>	
<i>Capacidades desenvolvidas nos estudantes</i>	ÉTICA (percepção de que a formulação de sistemas de princípios é fruto de relações humanas)
PROCESSO: <i>Existência de atmosfera colaborativa entre professores</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	
<i>Eixos trabalhados</i>	MORALIDADE (núcleo axiológico que possibilita uma intervenção moralmente dirigida)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas nos estudantes</i>	ÉTICA (percepção de que a formulação de sistemas de princípios é fruto de relações humanas)
PROCESSO: <i>Presença (ou ausência) de normas claras de comportamento na escola</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	
<i>Eixos trabalhados</i>	MORALIDADE (núcleo axiológico que possibilita uma intervenção moralmente dirigida)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas nos estudantes</i>	ÉTICA (percepção de que a formulação de sistemas de princípios é fruto de relações humanas)
PROCESSO: <i>Grau em que normas de convivência escolar são cumpridas e monitoradas</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	
<i>Eixos trabalhados</i>	MORALIDADE (núcleo axiológico que possibilita uma intervenção moralmente dirigida)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas nos estudantes</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social) RELAÇÃO INTERPESSOAL (conviver com outros) ÉTICA (reger as próprias ações por um sistema de princípios, considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte de uma comunidade, comprometer-se com questões que considere relevantes para a vida coletiva, superação do individualismo levando em conta a vida coletiva)
PROCESSO: <i>Modo pelo qual conflitos são tratados na escola</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	SOCIAIS (capacidade de argumentar, expressar opiniões, construir coligações, resolver conflitos)
<i>Eixos trabalhados</i>	MORALIDADE (núcleo axiológico que possibilita uma intervenção moralmente dirigida)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social) RELAÇÃO INTERPESSOAL (compreender, conviver com outros, se colocar no ponto de vista do outro) ÉTICA (reger as próprias ações por um sistema de princípios, considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências)

	e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte de uma comunidade, comprometer-se com questões que considere relevantes para a vida coletiva, superação do individualismo levando em conta a vida coletiva)
PROCESSO: <i>Existência e frequência de oportunidades para que estudantes aprendam de forma colaborativa</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	SOCIAIS E DE PARTICIPAÇÃO (capacidade de argumentar, expressar opiniões, construir coligações, resolver conflitos, influenciar decisões, cooperar)
<i>Eixos trabalhados</i>	PARTICIPAÇÃO (exercício do modo coletivo de atuar, exercício de poder compartilhado)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	PROCEDIMENTAIS (aprender a tomar decisões, realizar ações de forma ordenada para atingir uma meta) ATITUDINAIS (transmissão implícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social, autoestima, motivações) RELAÇÃO INTERPESSOAL (compreender, conviver e produzir com os outros, se colocar do ponto de vista do outro) ÉTICA (considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte do grupo, comprometer-se pessoalmente com questões relevantes para vida coletiva)
PROCESSO: <i>Existência e frequência de oportunidades para estudantes atuarem em órgãos democráticos escolares</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	SOCIAIS E DE PARTICIPAÇÃO (capacidade de argumentar, expressar opiniões, construir coligações, resolver conflitos, influenciar decisões, cooperar)
<i>Eixos trabalhados</i>	PARTICIPAÇÃO (exercício do modo coletivo de atuar, exercício de poder compartilhado)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	PROCEDIMENTAIS (aprender a tomar decisões, realizar ações de forma ordenada para atingir uma meta) ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social, autoestima, motivações) RELAÇÃO INTERPESSOAL (compreender, conviver e produzir com os outros, se colocar do ponto de vista do outro) ÉTICA (considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte do grupo, comprometer-se pessoalmente com questões relevantes para vida coletiva)
PROCESSO: <i>Existência e frequência de oportunidades para estudantes participarem da comunidade por meio da escola</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	SOCIAIS E DE PARTICIPAÇÃO (capacidade de argumentar, expressar opiniões, construir coligações, resolver conflitos, influenciar decisões, cooperar)
<i>Eixos trabalhados</i>	PARTICIPAÇÃO (exercício do modo coletivo de atuar)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	PROCEDIMENTAIS (aprender a tomar decisões, realizar ações de forma ordenada para atingir uma meta) ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social, autoestima, motivações) RELAÇÃO INTERPESSOAL (compreender, conviver e produzir com os outros, se colocar do ponto de vista do outro) ÉTICA (considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte do grupo, comprometer-se pessoalmente

	com questões relevantes para vida coletiva)
PROCESSO:	<i>Existência e frequência de oportunidades para desenvolvimento de habilidades cívicas</i> (debate, escrita crítica, tomada de decisão coletiva, pensamento crítico etc.)
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	SOCIAIS E DE PARTICIPAÇÃO (capacidade de argumentar, expressar opiniões, construir coligações, resolver conflitos, influenciar decisões, cooperar)
<i>Eixos trabalhados</i>	PARTICIPAÇÃO (exercício do modo coletivo de atuar, exercício de poder compartilhado)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	PROCEDIMENTAIS (aprender a tomar decisões, realizar ações de forma ordenada para atingir uma meta) ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social, autoestima, motivações) RELAÇÃO INTERPESSOAL (compreender, conviver e produzir com os outros, se colocar do ponto de vista do outro) ÉTICA (considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte do grupo, comprometer-se pessoalmente com questões relevantes para vida coletiva)
PROCESSO:	<i>Frequência de ocorrência de certos episódios</i> (discutir critérios para atribuição de notas, discutir justificativa das normas escolares, conversar abertamente sobre conflitos entre estudantes e professores etc.)
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	SOCIAIS E DE PARTICIPAÇÃO (capacidade de argumentar, expressar opiniões, construir coligações, resolver conflitos, influenciar decisões, cooperar)
<i>Eixos trabalhados</i>	MORALIDADE (núcleo axiológico que possibilita uma intervenção moralmente dirigida) DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO (exercício do modo coletivo de atuar)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social, autoestima, motivações) RELAÇÃO INTERPESSOAL (compreender, conviver e produzir com os outros, se colocar do ponto de vista do outro) ÉTICA (considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte do grupo, comprometer-se pessoalmente com questões relevantes para vida coletiva)
PROCESSO:	<i>Clima das aulas</i> (de abertura a discussão, à expressão das opiniões dos estudantes)
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	SOCIAIS E DE PARTICIPAÇÃO (capacidade de argumentar, expressar opiniões, construir coligações, resolver conflitos, influenciar decisões, cooperar)
<i>Eixos trabalhados</i>	PARTICIPAÇÃO (exercício do modo coletivo de atuar)
<i>Conteúdos trabalhados</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	AFETIVA (adequação de atitudes no convívio social, autoestima, motivações) RELAÇÃO INTERPESSOAL (compreender, conviver e produzir com os outros, se colocar do ponto de vista do outro) ÉTICA (considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos, buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções) INSERÇÃO SOCIAL (perceber-se como parte do grupo, comprometer-se pessoalmente com questões relevantes para vida coletiva)
PROCESSO:	<i>Formato da educação para cidadania</i> (tempo ocupado na rotina, avaliação formal ou informal, métodos de avaliação, se o

<i>responsável pela disciplina é professor ou outro agente educacional)</i>	
ELEMENTOS	
<i>Competências desenvolvidas nos estudantes</i>	
<i>Eixos trabalhados</i>	
<i>Conteúdos trabalhados</i>	ATITUDINAIS (transmissão implícita e explícita de valores nas ações cotidianas)
<i>Capacidades desenvolvidas</i>	

Quadro 17. Processos escolares e elementos da formação para cidadania por eles contemplados. Elaboração própria a partir do conjunto de referências conceituais e evidências empíricas apresentadas.

Esse quadro constitui um exemplo de elementos e processos da formação para cidadania a serem acessados por avaliações sistêmicas da qualidade em educação. Contudo, há ainda outros pontos a serem considerados. Os referenciais conceituais apontaram a necessidade de observar se a educação para cidadania é implementada por intervenções permanentes e planejadas (devido à não linearidade da formação ética) — processo não contemplado no quadro acima. Por outro lado, se esses referenciais indicaram que a formação para cidadania deve ser cuidada não apenas pelos professores responsáveis, mas por todo o corpo escolar, as evidências empíricas destacaram a importância de que exista um professor responsável por essa formação, e que ela ocupe momentos específicos da rotina escolar. Sobre avaliação, os referenciais conceituais (principalmente os PCN) apontaram apenas diretrizes gerais sobre como professores poderiam averiguar o desenvolvimento das capacidades e competências da cidadania; já as evidências empíricas foram bastante incisivas sobre a relevância dos métodos de avaliação serem formais (seja avaliações internas, externas, auto-avaliações etc.), e sugestivas quanto ao potencial de serem realizadas externamente com intuito de estabelecer e monitorar padrões.

Em termos gerais, portanto, alguns aspectos dos referenciais observados na presente pesquisa convergiram, pois por suas diferentes vias (conceituais e empíricas) os dois apontaram ser fundamental para a educação para cidadania o *exercício* das competências, eixos, conteúdos e capacidades envolvidos nessa formação. Métodos de ensino e aprendizagem que demandem postura ativa dos estudantes, oferta de oportunidades para que eles participem da tomada de decisões, expressem opiniões, debatam problemas, solucionem conflitos, atuem coletivamente e se envolvam em projetos coletivos, e oportunidades para que percebam essas disposições praticadas também pelo corpo escolar, são, portanto, elementos de processo a serem observados nas avaliações sobre educação para cidadania. Todavia, as

evidências empíricas alertaram que o tratamento da cidadania como tema transversal não necessariamente é a abordagem mais pertinente, e caso seja empreendida, exige certos cuidados. Ainda sugeriram que, para além das avaliações empreendidas pelas próprias instituições escolares, avaliações externas podem contribuir para que padrões de qualidade sejam monitorados e estabelecidos.

Não foi observada, no conjunto de estudos considerados, iniciativas de composição de indicadores de processo, mas sim de indicadores de resultados — o *Active Citizenship Composite Indicator* (ACCI) e o *Civic Competence Composite Indicator* (CCCI). Tais indicadores podem auxiliar, por exemplo, com questões técnicas e metodológicas em eventuais esforços de composição de um indicador de processos de educação para cidadania. E ainda representam a possibilidade de que resultados da educação para cidadania sejam diretamente quantificáveis — ainda que investigar essa hipótese não tenha sido o objetivo da presente pesquisa, é importante mantê-la em perspectiva como possível complemento da hipótese aqui defendida.

Quanto a possibilidades de que os processos relevantes à formação para cidadania sejam acessados por avaliações sistêmicas, destaca-se um instrumento que foi constantemente apontado como referência para coleta desse tipo de informações, e utilizado na maior parte dos estudos aqui mencionados: o questionário para estudantes, professores e diretores do estudo da IEA (ICCS/2009). Esse tipo de instrumento também foi utilizado pelos estudos inglês (CELS) e australiano (NAP-CC), mas devido à centralidade atribuída ao instrumento da IEA pelos diversos referenciais expostos nesse capítulo, e pelo fato de não ter sido localizado o instrumento do estudo inglês, ele será tomado como referência para uma breve observação¹¹⁷. Foram elencadas, tanto a partir de questionário para estudantes, quanto para professores e escolas, questões que ilustrem maneiras de acessar os *processos escolares* indicados pelos referenciais conceituais e pelas evidências empíricas como relevantes à formação para cidadania (sintetizadas no quadro 17). Por isso, itens sobre atividades realizadas em casa, ou sobre expectativa de atividades no futuro, por exemplo, não foram elencados. As questões selecionadas¹¹⁸ estão agrupadas no Anexo H (p. 199), e referem-se a 4

---

¹¹⁷ De todo modo, o estudo inglês (CELS) teve por referência o instrumento da IEA. Já o questionário do estudo australiano (NAP-CC) tinha menor número de questões contemplando os processos indicados pela literatura. Os demais estudos apresentados nesse capítulo utilizaram o próprio instrumento do ICCS.

¹¹⁸ Ressalto que os instrumentos completos também estão em ‘Anexos’, como já indicado. E esclareço que, ao contrário de outros excertos e referências em língua estrangeira que nesse trabalho foram traduzidos livremente,

questões do instrumento voltado aos estudantes, 11 do instrumento voltado aos professores, e a 8 questões do instrumento para escolas.

Nota-se, portanto, que se fossem tomados como base os instrumentos utilizados no ICCS, haveria predominância da visão dos professores sobre os processos indicados, e menor presença da percepção dos estudantes. Contudo, cabe lembrar que o estudo longitudinal inglês (CELS) pontuou que a percepção dos estudantes seria a mais adequada para se captar o tipo e o grau de educação para cidadania provida na escola — que o CELS chamou de ‘cidadania recebida’ (considerando a existência de possíveis hiatos entre o currículo pretendido, o currículo ‘entregue’ pelos professores em cada turma, e o currículo ou a aprendizagem que os estudantes recebem). Outro aspecto a ser comentado é que o questionário para estudantes do ICCS, composto por cerca de 35 questões (pois havia itens opcionais) e direcionado a estudantes entre 13 e 14 anos, tinha previsão de tomar 40 minutos para ser respondido (SCHULZ et al., 2011, p. 94). Como mencionado, no ICCS e no NAP-CC o questionário para estudantes foi aplicado após o teste internacional; já no CELS, ele foi o único tipo de instrumento utilizado para captar dados sobre estudantes, pois não houve teste para desempenho cognitivo. Os relatórios dos estudos não registraram problemas decorrentes da extensão do questionário, ou da duração da aplicação tanto desse instrumento específico como do conjunto teste cognitivo e questionário. Contudo, deve-se atentar para eventuais adaptações necessárias em outros casos, pois a depender da idade dos estudantes acessados, o instrumento pode ter mais ou menos questões, ou a depender do nível de literacia dos estudantes, as questões podem exigir outro tipo de redação, etc. E além disso, o instrumento certamente deve ser adequado ao contexto em que for utilizado especialmente em termos de conteúdos abordados. Desse modo, as questões foram elencadas não como um modelo, e sim como um exemplo — tanto de aspectos positivos quanto negativos, e que, por isso mesmo, podem auxiliar esforços de construção de instrumentos similares.

De qualquer forma, as referências observadas apontam o questionário destinado a captar dimensões afetivo-comportamental e de participação da formação para cidadania como instrumento mais adequado, até o momento, a avaliações sistêmicas sobre educação para cidadania que venham a alimentar a composição de um indicador qualidade em educação fundamentado na dimensão dos processos. A seguir, o capítulo final trará conclusões gerais

---

optei por preservar os questionários na língua original. Registro que no ICCS, os instrumentos foram traduzidos para aplicação na língua original em cada país participante, contudo não também encontrei esses exemplares.

sobre os achados de pesquisa, comentando, em especial, a hipótese de que resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis sejam acessados por meio dos processos escolares.

---

^J “Item response modeling (mainly applying the Rasch partial credit model) was used to derive 24 international student questionnaire scales, 12 teacher questionnaire scales, and 12 school questionnaire scales. In addition, regional questionnaire data provided further scale indices for ICCS: 13 for the European regional database and nine for the Asian and Latin American regional databases. A composite index reflecting socioeconomic background was derived using principal component analysis of three home background indicators, namely, parental occupation, parental education, and home literacy resources. Generally, the scales used in ICCS had sound psychometric properties, such as high reliabilities. Confirmatory factor analyses showed satisfactory model fit for the sets of items used to derive latent variables.” (SCHULZ et al., 2011, p. 258)

^K “Question 18 contained items assessing the degree to which students agreed or disagreed with statements about relationships in their school. Response options ranged from ‘strongly agree’ to ‘strongly disagree’. Five of the seven items were used to derive the scale students’ perceptions of student–teacher relations at school, which had a reliability (Cronbach’s alpha) of 0.78 for the pooled ICCS sample. [...]The higher values on this scale reflect perceptions of strong relations between students and teachers at school.” (SCHULZ et al., 2011, p. 171)

^L “Like all NAEP assessments, this is a test of knowledge and skills, not of behavior or convictions. Although the committees preparing the Framework were rightly concerned with the importance of civic dispositions, the test exercises will deal strictly with student knowledge of those dispositions and explanations of their importance. The assessment will not include questions related to students’ personal values or dispositions. Also, any direct measurement of participatory skills [...] is beyond the scope of the assessment.” (NAEP, 2010, p. vi)

^M “A core aspect of critical incidents that have potential for informal learning about citizenship is the question whether there is a moment of explicit reflection by teachers, students or both.” (SCHEERENS, 2009, p. 26)

^N “Active citizenship is identified as political participation and participation in associational life characterized by tolerance and non-violence and acknowledgement of the rule of law and human rights.” (WEERD et al., 2005, p. 34)

^O “Input is the learning of citizenship, output is what has been learned and outcome is active citizenship behavior.” (WEERD et al., 2005, p. 17)

5 CONCLUSÕES

Sob a perspectiva de que indicadores de qualidade em educação contemplem os amplos fins educacionais componentes do direito à educação no Brasil, foi proposta a hipótese de que processos escolares sejam utilizados como alternativa para se acessar sistemicamente resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis. E a fim de explorar tal hipótese, esta pesquisa buscou indícios conceituais e empíricos de processos educacionais relevantes à formação para cidadania — recorte que delimitou a presente investigação —, e instrumentos para que esses processos sejam observados de forma padronizada e por avaliações sistêmicas.

Dentre os indícios encontrados, apresentados nos Capítulos 3 e 4, o maior destaque recaiu sobre processos que envolvem o *exercício* de competências, capacidades, eixos e conteúdos envolvidos na formação para cidadania; tal indício ganha força especialmente por ter sido contemplado pelas duas vias referenciais adotadas (conceituais e empíricas), em suas diferentes abordagens. Desse modo, parece fundamental que esforços de avaliação sistêmica sobre educação para cidadania observem se e como as escolas oferecem oportunidades para que os estudantes participem da tomada de decisões, expressem opiniões, debatam problemas, solucionem conflitos, e atuem coletivamente — por exemplo, pelo emprego de métodos de ensino e aprendizagem, ou mesmo por uma configuração de funcionamento da instituição escolar, que demandem postura ativa e colaborativa dos estudantes. Os referenciais ainda apontaram a centralidade da dimensão ética na formação para cidadania, sinalizando que as avaliações também devem observar se as disposições de cidadania valoradas são incorporadas nas práticas cotidianas do corpo escolar, como pela participação dos professores nas decisões escolares ou pela existência de uma atitude colaborativa entre eles, entre outras possibilidades. Diferentes exemplos de processos a serem observados foram sintetizados no quadro 17 da última seção¹¹⁹, bem como os elementos da formação para cidadania que tais processos permitem inferir. É importante ressaltar, contudo, que não se está defendendo que essa seja uma lista definitiva de processos relevantes à formação para cidadania, mas identificando que ao menos os processos elencados possuem potencial para validar a hipótese de pesquisa e, especialmente, para servir ao objetivo maior de que indicadores de qualidade

---

¹¹⁹ Cf. p. 111-115 deste trabalho.

em educação contemplem certos fins educacionais componentes do direito à educação no Brasil. Em termos mais específicos, destacou-se como extremamente relevante a observação sobre o clima das aulas ser aberto a discussões, contribuindo para que os estudantes desenvolvam e pratiquem diferentes habilidades necessárias ao exercício da cidadania, e ainda sobre os métodos de ensino e de avaliação empregados (p.e.: importância de aprendizagem ativa, de métodos de avaliação formais, e de que a educação para cidadania ocupe espaços e momentos específicos da rotina escolar).

Também foi proposto que esta pesquisa identificasse, nos referenciais consultados, instrumentos para que avaliações sistêmicas captem, de forma padronizada, dados quantitativos sobre os processos elencados como relevantes, com vista a uma eventual composição de indicador de qualidade em educação. E sobre esse ponto destacou-se o uso de questionários que inferem percepções de professores, diretores e, principalmente, estudantes, quanto a aspectos afetivo-comportamentais da formação para cidadania — a exemplo, o questionário do ICCS, estudo realizado pela IEA (SCHULZ et al., 2010); esse questionário inspirou a construção de instrumentos similares em outros esforços de avaliação, e também gerou uma base de dados utilizada em diferentes estudos além do ICCS. Cabe comentar que tanto questionário para estudantes quanto para diretores e professores registram de modo padronizado percepções dos que vivenciam o cotidiano escolar. Essa configuração pode ser interpretada como positiva, caso considere-se importante incorporar, em termos sistêmicos, “[...] a opinião dos usuários da escola. Pais e alunos¹²⁰ têm muito a dizer sobre os problemas enfrentados no dia a dia das escolas e, por esse motivo, deveriam ser mais ouvidos” (PINTO, 2014, p. 9). Sublinho ainda que a percepção *dos estudantes* foi indicada como mais adequada para acessar a educação para cidadania ‘recebida’, devido a possíveis diferenças entre currículo proposto e currículo de fato realizado nas escolas. E perante o destaque do questionário, como instrumento para captar variáveis de processos da educação para cidadania, é pertinente apontar certa similaridade com um instrumento já utilizado pelo INEP na aplicação da Prova Brasil. Além de via teste para aferição de desempenho cognitivo, o INEP coleta diversos dados por meio de questionários contextuais direcionados a professores, diretores e estudantes, com itens de múltipla escolha, alguns do tipo Likert; contudo as questões no questionário do INEP não contemplam os processos indicados como relevantes pelos referenciais utilizados nesta pesquisa — à exceção do questionário para professores, que

---

¹²⁰ Nos casos observados, pais não foram destinatários dos questionários, mas diretores e professores, além dos estudantes. Contudo, é uma possibilidade que pode ser considerada.

possui itens sobre forma de elaboração do projeto pedagógico e sobre a frequência com que algumas práticas são desenvolvidas na turma, dentre as quais: “desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas”, “desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe” e “estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos”¹²¹. Portanto, o Brasil já possui certa estrutura que permitiria explorar mais essa forma de coleta de dados, que poder ser reconfigurada de acordo com as necessidades locais. Um caso ilustrativo de adaptação local é o da Austrália, onde há, como citado no último capítulo, ciclos trienais com avaliações temáticas — NAP *Civics and Citizenship* (NAP-CC), NAP *Science Literacy* e NAP *Communication and Technology*. Ou seja: a cada ano, para além da avaliação sistêmica sobre literacia e ‘numeracia’ realizada no país, um tema extra é contemplado, e a cada 3 anos esse tema se repete. Também é possível direcionar o instrumento do questionário para apenas uma determinada série escolar, ou ainda estudar a alternativa de fazer uma aplicação por amostragem, entre outras opções. Contudo, é necessário refletir se um possível entrave ao uso desse instrumento no Brasil seria relativo a eventuais defasagens de literacia entre os estudantes, por exemplo, pois é importante para confiabilidade dos dados captados que eles saibam de fato ler, compreender e interpretar as questões propostas.

Como observado no Capítulo 4, não foi identificado, nos referenciais observados, um indicador sobre educação para cidadania fundamentado na dimensão dos processos escolares, mas sim na dimensão dos resultados — o *Civic Competence Composite Indicator* (CCCI) (HOSKINS et al., 2012). O CCCI, aliás, tem como uma das fontes de dados o próprio questionário da IEA, e toma como variáveis de resultados basicamente desempenho cognitivo (sobre educação para cidadania) e *expectativa dos estudantes sobre sua participação futura*, seja na vida adulta, ou mesmo a curto prazo, em atividades na escola. Não foi objetivo dessa pesquisa criticar tal iniciativa, mas interpreto que ela representa potencial auxílio para eventuais tentativas de composição de um indicador baseado em processos educacionais, pois pode ilustrar questões técnicas e conceituais que talvez também precisem ser enfrentadas por esse caminho alternativo. Além disso, entendo que a hipótese de que resultados como “formação para cidadania” sejam diretamente quantificáveis pode ser complementar à presente proposta de que eles sejam inferidos por meio dos processos educacionais; ainda que

---

¹²¹ Os questionários podem ser encontrados em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>. Acesso em 15 de maio de 2015. O questionário para professores encontra-se em Anexo I, p. 208.

diversas e sujeitas a problemas e críticas, as duas abordagens parecem ter em perspectiva a composição de indicadores de qualidade mais compreensivos quanto à complexidade do fenômeno educativo, frente à tendência de se utilizar predominantemente desempenho cognitivo em testagens sobre língua e matemática como critério para pautar qualidade em educação. E se por um lado não foi identificada uma proposta de indicador de processos da educação para cidadania, os estudos quantitativos apresentados indicam que tal empreendimento parece ser factível — seja pela ilustração de possíveis métodos de tratamento de dados empregados, por exemplo, no ICCS da IEA (SCHULZ et al., 2010), ou no CELS da NFER (Inglaterra) (KEATING et al., 2010), seja pela revisão sobre disponibilidade de dados, sua comparabilidade e pela sugestão de metodologias, articuladas pelo IMACCE (WEERD et al., 2005).

Perante os indícios acima sintetizados, e expostos no decorrer dos últimos dois capítulos, a hipótese de que resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis sejam acessados por meio dos processos escolares parece viável, ao menos conceitual, técnica e metodologicamente, e no âmbito da formação para cidadania. Talvez os empecilhos maiores sejam, conjuntamente, de ordem financeira (como custos envolvidos nesse tipo de avaliação sistêmica, pois ainda que o INEP possivelmente já possua certa estrutura, algumas adequações podem ser necessárias) e política (acordo sobre esse ser um caminho pertinente para melhoria da qualidade e para garantia do direito à educação, e sobre destinar recursos públicos a este tipo de política, entre outros). Mas é importante ressaltar que, além dessa viabilidade relativa, indicadores de processos parecem apresentar maior validade para inferir qualidade em educação para cidadania que a usual aferição de desempenho cognitivo em testes (como faz o NAEP, nos EUA). Veja-se a constatação do IMACCE (WEERD et al., 2005) de que a relação entre conhecimento político e participação política é ambígua, não havendo clareza sobre esse tipo de conhecimento ser um indicador de *output* relevante para promoção da cidadania ativa. Ou ainda a afirmação do ICCS (SCHULZ et al., 2010), sobre desempenho cognitivo não ser um preditivo adequado sobre formação para cidadania, ao notar que, no conjunto de países do estudo, não houve correspondência entre alto desempenho no teste internacional (que aferiu conhecimentos sobre cidadania) e valores altos em algumas das escalas afetivo-comportamentais (inferidas via questionários); ou seja: alguns dos países com baixo desempenho no teste sobre cidadania foram os que apresentaram altos valores em escalas sobre autoconfiança dos estudantes e expectativa de participação cívica futura, por exemplo. A validade da dimensão dos processos como fundamento para composição de um indicador

de qualidade em educação para cidadania também é sublinhada pela forte natureza ética dessa formação; esse caráter foi uma convergência entre os referenciais conceituais observados — que enfatizaram o papel do hábito, do exercício, das intervenções permanentes, das práticas contínuas e coerentes, pautados por valores nucleares à formação do cidadão (CARVALHO, 2002; FONSECA, 2014; BRASIL, 1997a, 1997b e 1997c) — e empíricos — que apontaram a relevância de clima das aulas e organização escolar serem coerentes com os princípios e fundamentos da cidadania democrática (SCHUZL et al., 2010; SCHEERENS, 2009), e da estabilidade, com o passar dos anos, de atitudes e valores formados na adolescência (WEERD et al., 2005). Desse modo, a tentativa de captar a forma pela qual a educação para cidadania ocorre (ou não) nas escolas, via observação sistêmica de *processos* escolares, parece dialogar com a questão da validade normativa das avaliações, visto que, conforme a literatura observada, não simplesmente ‘nos tornamos’ cidadãos com o estabelecimento das condições estruturais ou alcance das condições legais para tanto, ou mesmo com a intenção de ser cidadãos, mas ‘nos formamos’ cidadãos principalmente exercitando e nos habituando a disposições éticas envolvidas numa determinada concepção de cidadania. É justamente esse processo de “tornar-se” que a presente hipótese de pesquisa busca acessar.

Contudo, é plausível supor que a alternativa de se acessar sistemicamente a formação para cidadania via processos escolares, e com intuito de composição de um indicador, está sujeita a certos riscos enfrentados por avaliações sistêmicas já realizadas, como de ser utilizada para fins classificatórios e de hierarquização, entre outros, ao invés de efetivamente contribuir para melhoria da qualidade:

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe. (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 818)

Assim sendo, uma investigação complementar a esta seria observar os usos dos resultados das avaliações aqui identificadas, agregando informações sobre como esse tipo de abordagem pode afetar a relação entre políticas de avaliação e outras políticas educacionais. De todo modo, pode-se desde já argumentar ser imprescindível que políticas de avaliação

sistêmica sejam utilizadas com permanente atenção ao princípio da universalidade, que rege o direito *de todos* à educação no Brasil e portanto não se conforma com a exclusão e a desigualdade; e que articulem as demais dimensões da qualidade. Se é fundamental à formação para cidadania que o clima das aulas seja aberto à discussões, há que se ponderar também quais condições de insumos permitem essa dinâmica. Ou seja: se a proposta é, por exemplo, “[...] formar cidadãos críticos e autônomos, como estabelece nossa legislação educacional, há um grande impacto sobre a demanda de insumos. Dificilmente se consegue esse objetivo com muitos alunos por turma e professores que só sabem seguir apostilas” (PINTO, 2014, p. 10). Nesse sentido, é fundamental que o Estado utilize a avaliação como auxílio para identificar problemas e então prover condições para que os processos relevantes à formação para cidadania possam ocorrer.

Outro ponto a ser notado é que a proposta de se avaliar sistemicamente a educação para cidadania por meio de processos escolares, com intuito de compor um indicador que auxilie a garantir um padrão de qualidade nos sistemas, não exatamente rompe com uma perspectiva de gestão via controle (ainda que não o faça via controle de ‘produtos’), pois a própria proposta de *garantia de um padrão* sugere algum tipo de controle. Contudo, tomando o enunciado constitucional de que o direito à educação é *de todos*, “[...] transferir essa responsabilidade para cada sistema estadual, municipal ou mesmo a cada escola não responde a um dos requisitos básicos de uma política pública democrática, não se garantem condições de justiça para o acesso à educação, no que diz respeito à equidade [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 123). Desse modo, é possível empreender uma outra visão, que direciona parte da perspectiva de controle para o âmbito da *oferta*, que é dever do Estado:

Se tomamos como referência o princípio constitucional de que todos têm direito a um padrão de qualidade, torna-se importante questão de pesquisa e de política pública estabelecer um indicador sistêmico que permita aferir se a população está tendo acesso ao direito que lhe é garantido pela Lei Maior. (OLIVEIRA, 2011, p. 122)

Por outro lado, os referenciais conceituais apontaram que a educação sobre valores, atitudes e normas, estreitamente ligada à formação para cidadania, não demanda controle de comportamentos, e sim intervenções permanentes e sistemáticas; ainda que tal indicação tenha sido direcionada à unidade escolar, a não linearidade da formação ética pode ilustrar que o caminho mais pertinente de ação estatal nesse âmbito, e via políticas públicas, seja pautado por essa natureza. Ou seja: a garantia de padrão de qualidade possivelmente deve ser

buscada via intervenções permanentes e sistemáticas do Estado sobre os sistemas (o que extrapola as políticas de avaliação), criando condições para que a formação para cidadania ocorra por meio dos processos indicados como relevantes, e não apenas buscando controle de comportamento dos profissionais da educação — o que, aliás, parece ser bastante difícil de se realizar apenas via imposição, pois um dos maiores problemas de organizações e instituições parece ser exatamente fazer com que determinadas ações sejam implementadas pelos diversos atores envolvidos, sendo para tanto necessários motivação e comprometimento e, portanto, que os esforços sejam percebidos como legítimos (BRUNSSON, 2007, p. 46).

A proposta de que a observação de processos escolares seja utilizada para acessar sistemicamente qualidade em educação para cidadania ainda demanda cuidado sobre não se incorrer numa relação de ‘causa-e-efeito’. O exercício das competências e capacidades necessárias à cidadania, por si, não automaticamente faz que tal experiência seja formativa, ou mesmo positiva; para além do mero envolvimento em experiências nesse âmbito, há indícios de que elas devam ser relevantes para quem as vivencia em termos, entre outros,

“[...] de potencial para envolvimento em assuntos significativos; de resolução de problemas da vida real; de expressão de sua própria visão de mundo; e de interação com pessoas diferentes num contexto que valoriza o pluralismo e permite a análise do significado pessoal dessa experiência”. (FERREIRA, AZEVEDO & MENEZES, 2012, p. 601).

Outro cuidado é sobre não se incidir num ‘behaviorismo radical’; isto é: não necessariamente todos os aspectos relevantes da formação para cidadania, e de outros fins educacionais, são observáveis — ou sistemicamente observáveis —, portanto não se deve valorizar apenas o que se consegue observar — assim como foi pontuado que não se deve valorizar apenas o que se consegue mensurar. Desse modo, pode ser prudente em certos momentos articular avaliações sistêmicas com outro tipo de investigações que permitam compreender aspectos importantes da formação para cidadania. Por exemplo, os referenciais conceituais apontaram haver diferenças entre processos de constituição da cidadania conquistada (ativa) ou concedida (passiva) (TURNER, 1990); uma transposição desse tipo de abordagem poderia observar a instituição escolar a fim de perceber se as possíveis participações dos alunos, em processos decisórios na escola, são constituídas de forma concedida ou conquistada — esforço talvez somente possível por meio de um estudo de caso. Outros exemplos que podem demandar outro tipo de esforço avaliativo que não o sistêmico seriam quanto a averiguar a existência (ou falta) de algum princípio de igualdade (fundante

para a ideia de cidadania) que envolva toda a comunidade escolar, algum critério peculiar à instituição escolar que instaure igualdade entre alunos, professores, funcionários, familiares (p.e. todos serão avaliados, ou todos avaliarão); ou se há na escola persecução de projetos a longo prazo, que auxiliem a avaliar a capacidade de envolvimento dos estudantes para além das necessidades individuais e imediatas, ou mesmo para objetivos que não serão a eles ou para eles destinados (disposições que são ao mesmo tempo princípios e finalidades da ideia de cidadania); ou ainda se a instituição escolar oferece aos alunos oportunidades de exercício da participação direta, ou da representação, ou de ambas, e se os instiga a perceber as consequências das decisões tomadas nessas deliberações ou mesmo as consequências de outras ações, coletivas e individuais, exercidas na convivência escolar.

Cabe mencionar que nenhuma dessas avaliações (de ‘sistêmicas’ a ‘estudos de caso’) substitui a avaliação realizada pelos professores e vice-versa, pois são avaliações com objetivos diferentes, ainda que complementares. A natureza da formação para cidadania, estreitamente ética, demanda um olhar que somente a convivência cotidiana pode empregar. E a garantia do direito à educação exige também uma visão panorâmica, só possível a partir de um certo afastamento.

Reitero ainda que, como argumentado no início desta seção, e sinalizado em outros momentos deste trabalho, esta pesquisa não pretendeu compor uma lista definitiva de processos relevantes à formação para cidadania. Foi realizada uma análise exploratória com intuito de averiguar a viabilidade da hipótese proposta, paralelamente ao início de uma discussão conceitual, no âmbito do recorte de pesquisa, que mapeou apenas alguns dos elementos relativos a cidadania e educação para cidadania. Diante da complexidade da temática, certamente há elementos que não foram aqui contemplados, e alguma eventual continuidade nesse caminho de investigação e ação exigirá esforços mais aprofundados para elaboração de um quadro conceitual, principalmente de modo a atender a especificidade do contexto brasileiro. Um exemplo sobre esse ponto é trazido por Haste:

[...] dados de estudos internacionais como o da IEA [...] mostram as diferentes assunções sobre objetivos da educação cívica e sobre formas desejáveis e normativas de comprometimento [...]. Um exemplo é o trabalho voluntário, central a concepções de boa cidadania nos Estados Unidos. Em países com um Estado de Bem-Estar Social altamente desenvolvido (como Suécia) ou em nações que foram comunistas, como a República Tcheca ou a Hungria, onde trabalho voluntário significa uma atividade comunitária imposta, ele pode até mesmo gerar ressentimento (Flanagan et al., 1999;

Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). Projetos internacionais como esse tornam explícita a extensão em que as definições sobre democracia dos EUA estão enraizadas em sua própria história e suas tradições. (2010, p. 171^P)

Ou seja: ainda que existam certos aspectos generalizáveis, concepções de cidadania dependem do contexto, portanto educação para cidadania e sua avaliação inevitavelmente são afetadas por esse caráter relativo. Como argumentou Fonseca (2014), a formação para cidadania não ocorre num vácuo, mas num contexto social. Nesse sentido, é pertinente relembrar outra face da cidadania, indicada por Benevides (2002), no início do Capítulo 3: numa sociedade democrática, em que há permanente possibilidade de expansão dos direitos de cidadania, esse é um conceito em aberto. Desse modo, o caso brasileiro possivelmente tem inúmeras peculiaridades a serem notadas ao se tratar de educação para cidadania, pois se o Brasil está configurado como um estado democrático, também é uma sociedade desigual e excludente, o que instaura divergências entre o status legal de cidadão e a cidadania de fato.

Pode-se refletir sobre o contexto brasileiro e tendo por foco a escola, inspirando-se, por exemplo, na análise de José Murilo de Carvalho sobre a constituição da cidadania no Brasil do século XIX, brevemente apresentada no Capítulo 3. Carvalho (1996) argumentou ser importante compreender a temática da cidadania observando pontos de contato entre Estado e cidadão. Nesse sentido, é possível ponderar se a escola não seria hoje um dos principais pontos de contato inicial entre cidadão (ou futuro cidadão) e Estado; e se Carvalho interpretou, sobre o século XIX, que “a cara do Estado que a população viu era pouco atraente” (1996, p. 356), que imagem de Estado a escola atual tem desenhado à população jovem? Essa população percebe a escola como parte do Estado? Também pode-se averiguar como a escola estaria lidando como o ‘potencial de participação’¹²² presente no corpo discente: se a ele têm sido oferecidos canais de expressão apropriados, suficientes e férteis em termos de direitos da própria criança e também da formação de um futuro cidadão segundo as finalidades apresentadas pelos referenciais apresentados nesse trabalho (autodeterminado, confiante, capaz de participar e de interferir criticamente na realidade etc.). Ou ainda observando taxas de repetência, desempenho em testes, taxas de evasão, ou análises sobre clima escolar, pode ser plausível investigar a existência de uma possível “formação para

---

¹²² Como citado na apresentação do texto no Cap. 3 deste trabalho, Carvalho afirmou que “Havia um potencial de participação que não encontrava canais de expressão dentro do arcabouço institucional e que, também, não tinha condições de articular arcabouço alternativo. O brasileiro foi forçado a tomar conhecimento do Estado e das decisões políticas, mas de maneira a não desenvolver lealdade em relação às instituições” (1996, p. 356).

cidadania em negativo”, nos termos de Carvalho, nessas espécies de recusas à instituição escolar. Não se deve perder de vista a já mencionada avaliação positiva feita pelos pais/responsáveis sobre a escola pública de hoje (PINTO et al., 2006), especialmente em relação à escola que frequentaram (ou não frequentaram). Contudo, qual seria a avaliação *dos estudantes* sobre a escola, ou mesmo uma avaliação geral sobre a escola¹²³, por exemplo pelo critério de uma formação para cidadania *ativa e conquistada*, ao invés de *passiva e concedida*? Na visão dos mais diretamente afetados — os próprios estudantes —, a educação escolar estaria mais próxima de um dever que de um direito? Talvez até de um dever não legítimo, mas imposto, a depender da forma como são encaminhados os processos do cotidiano escolar. A instituição escolar caberia na interpretação de Carvalho?: “O brasileiro foi forçado a tomar conhecimento do Estado e das decisões políticas, mas de maneira a não desenvolver lealdade em relação às instituições” (1996, p. 356). Desse modo, para além da formação para cidadania em si, a relação entre estudantes e escola pode ser também analisada como fundante na relação entre cidadãos e Estado.

Tudo isso posto, pondero que foram contemplados, ainda que em caráter exploratório, os objetivos de identificar, a partir de referências conceituais e empíricas, processos educacionais relevantes à formação para cidadania, e destacar instrumentos com potencial para acessar de forma padronizada os processos apontados, de modo a constituir medidas que alimentem um eventual indicador de qualidade. Perante os indícios encontrados, a hipótese de que resultados educacionais mais dificilmente quantificáveis sejam acessados por meio dos processos escolares parece pertinente e relativamente viável, ao menos no âmbito da formação para cidadania. Contudo, é necessário reiterar que a concretização do direito à educação demanda um conjunto de políticas que extrapolam as iniciativas de avaliação sistêmica. Além disso, se um dos intuitos desta investigação é que avaliações sistêmicas forneçam dados para uma eventual composição de indicador de qualidade pautado por processos escolares, talvez seja necessário um passo ainda anterior: se não houver o que avaliar, não há avaliação, e nem o que ser indicado. Por isso pode ser prudente a elaboração de um diagnóstico sobre a situação da educação para cidadania nas escolas públicas brasileiras, a fim de detectar se o momento exigiria ainda políticas de indução dessa formação antes de se implementar políticas de avaliação.

---

¹²³ Cabe notar que a referência à escola não significa sua absoluta responsabilidade nesse âmbito, mas uma metonímia para toda a organização do sistema público de ensino no que tange a educação para cidadania.

A formação para cidadania foi tomada como caso ilustrativo, mas a hipótese de que processos escolares sejam uma via alternativa de acesso pode ser refletida e explorada também para outros propósitos educacionais mais dificilmente tangíveis por medidas. Deve-se manter em vista que, se como argumentado, as percepções sobre qualidade em educação no Brasil se expandiram de questões de acesso e permanência aos atuais desafios de aprendizagem, esses em última instância dizem respeito a concretizar a função educacional histórica de formação humana, para o quê é imprescindível garantir de fato o direito *de todas* as crianças e jovens não apenas às aprendizagens fundamentais, mas aos amplos anseios formativos presentes na CF/88. A composição de um indicador de qualidade mais compreensivo nesse sentido é um dos caminhos para auxiliar o estabelecimento de um padrão de qualidade que contemple tal amplitude. Se a universalização quantitativa da educação básica tem sido uma grande conquista, cujos desafios ainda não foram completamente vencidos, este trabalho defende que o direito à educação é ainda mais vasto; sua reivindicação ganha força quando rememoramos os fins educacionais anunciados, e relevo quando constituímos possibilidades de objetivar essa mesma reivindicação.

---

^P “[...] data from international studies such as the IEA [...] show the diverse assumptions about the goals of civic education and about desirable and normative forms of engagement [...]. One example is volunteering, which is central to conceptions of the good citizen in the United States. In countries with a highly developed welfare state (such as Sweden) or in formerly Communist nations such as the Czech Republic or Hungary, where it meant imposed community activity, it may even be resented (Flanagan et al., 1999; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). International projects such as these make explicit the extent to which U.S. definitions of democracy are rooted in its own history and traditions.” (HASTE, 2010, p. 171)

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP; MEC. **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2008, 72 p.

ADAMS, Don. **Defining educational quality**. Arlington, VA: Institute for International Research, jan. 1993.

ALAVARSE, Ocimar. Avaliação escolar: características e tensões. In: **Cadernos de Educação**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014, p. 41-56.

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALAVARSE, Ocimar; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria Helena. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. In: **Eccos Revista Científica**, n. 31, maio-agosto de 2013, p. 191-205.

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C.. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. In: **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 453-476, dez. 2002.

ALVES, F.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. (2007a). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. In: **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

_____. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites (2007b). In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. In: **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out/dez 2007.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005, 71p.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan/abr 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. A crise na educação (2009a). In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 221-247.

_____. Que é autoridade? (2009b). In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 127-187.

_____. **Sobre a revolução**. Lisboa: Relógio D’Água, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BALL, S. J. The teacher’s soul and the terrors of performativity. In: **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. **Teoria geral da cidadania**: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais. São Paulo: Saraiva, 1995.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola? Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2013.

BARBOSA, Luciane Ribeiro Muniz. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 4, n. 14, set/dez 2011, p. 866-885.

BARRET, Angeline M.; CHAWLA-DUGGAN, Rita; LOWE, John; NIKEL, Jutta; UKPO, Eugenia. **The concept of quality in education**: a review of the 'international' literature on the concept of quality in education. Working Paper n. 3., EdQual, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania, direitos humanos e democracia. In: ARIENTE, Eduardo Altomare (coord.). **Fronteiras do direito contemporâneo**. São Paulo: D.A. João Mendes Junior, 2002, p. 111-132.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BITTAR, Eduardo Carlos B. Ética, cidadania e Constituição: o direito à dignidade e à condição humana. In: **Revista Brasileira de Direito Constitucional**. N. 8, jul./dez. 2006, p. 125-155.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A. A Constituição e a educação brasileira. In: **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, ano 32, n. 127, jul./set. 1995.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTANNI, Norberto; TUIJNMAN, Albert. International education indicators: framework, development and interpretation. In: **Making education count**: developing and using international indicators. Paris: OCDE, 1994, p. 21-36.

BOURDIEU, Pierre (2004a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 39-64.

_____. As contradições da herança (2008a). In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 587-593.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 481-486.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: _____. **Sociologia**. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 01 de maio de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 01 de maio de 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 06 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Indicadores de programas**: guia metodológico. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - Brasília : MP, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 01 de maio de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997a). **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997b). **Parâmetros curriculares nacionais:** ética. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1997c). Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

BRASIL (2007a). Lei nº 11.494, de 20 junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em 15 de julho de 2014.

BRASIL (2007b). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2007.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias.** 2011, 121p. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 18 de julho de 2014.

BRASIL (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 01 de julho de 2014.

BRYK, Anthony; HERMANSON, Kim. Observations on the structure, interpretation and use of education indicator systems. In: **Making education count**: developing and using international indicators. Paris: OCDE, 1994, p. 37-54.

BRUNSSON, Nils. **The consequences of decision-making**. New York: Osford University Press, 2007.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Constituição Federal Anotada**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, José Murilo. Brasileiro: cidadão? In: **Revista do Legislativo**. Belo Horizonte, n. 23, p. 32-39, jul./set. 1998.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. Cidadania: tipos e percursos. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 337-359, 1996.

CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: **Pro-posições**. V. 13, n. 3 (39), p. 157-168, set./dez. 2002.

CARVALHO, Malena Xavier. **O conceito de qualidade em educação**: uma revisão de literatura. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2011.

CATANI, Denice Barbara. Pierre Bourdieu e a história (da educação). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 319-340.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CHRISPINO, Alvaro. O uso de indicadores sentinela na gestão de sistemas educacionais. In:

REICE – Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 5, n. 2e, 2007, p. 9-23. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art2.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2014.

COLEMAN, James Samuel et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURY, Carlos Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul/2002.

_____. Do direito de aprender: base do direito à Educação. In: **TODOS pela Educação** (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 104-116.

_____. Qualidade em educação. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan/dez 2010.

DALTON, Russel J.; KLINGEMANN, Hans-Dieter. Norms of citizenship. In: **The Oxford handbook of political behavior**. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 402-417.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOURADO, L. F. (coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A qualidade da educação: conceitos e definições. In: **Série Documental/Textos para Discussão**. Brasília: INEP/ MEC, 2007, 65p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out/2007.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 93-110.

ETINI. Education and Training Inspectorate (Northern Ireland). **Together towards improvement**: a process for self-evaluation – Post-primary education. Northern Ireland: Education and Training Inspectorate, 2004. Disponível em: <http://www.etini.gov.uk/index/together-towards-improvement/together-towards-improvement-post-primary.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2015.

EURYDICE. **A educação para a cidadania na Europa**. Lisboa: Unidade Portuguesa, EACEA, 2012. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. Acesso em 01 de março de 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, 26p.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, 2009.

FERREIRA, Pedro D.; AZEVEDO, Cristina N.; MENEZES, Isabel. The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!”. In: **Journal of Adolescence**, n. 35, p. 599-610, 2012.

FERRER, Alejandro T. Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. In: KISILEVSKY, Marta; ROCA, Enrique (coord.). **Indicadores, metas y políticas educativas**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2013, p. 17-30.

FITZ-GIBBON, Carol; KOCH, Susan. School Effectiveness and education indicators. In: TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David. **The international handbook of school effectiveness research**. London: Falmer Press, 2000, p. 257-282.

FLANAGAN, C.; JOHNSON, B.; BOTCHEVA, L.; CSAPO, B.; BOWES, J.; MACEK, P.; AVERINA, L.; SHEBLANOVA, E. Adolescents and the “social contract”: developmental

roots of citizenship in seven countries. In: YATES, M. & YOUNISS, J. (Eds.). **Roots of civic identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 135–155.

FONSECA, Eduardo Nuno. Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 181-196, jan./mar. 2014.

FRAILLON, Julian; SCHULZ, Wolfram; NIXON, Judy; GEBHARDT, Eveline. **National Assessment Program: Civics and Citizenship Years 6 and 10 Report 2013**. Sidney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), 2014.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. In: **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun./2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios. In: **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da ECDB. Campo Grande, n. 33, p. 55-65, jan./jul. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Volume III. Coord. Claudia Dornbusch et al. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

_____(2010). Uma dificuldade da psicanálise. In:_____. **Obras completas**. Vol. 14. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 240-251.

FURTADO, Marcelo Gasque. **A formação do cidadão conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito da USP, São Paulo, 2010.

GATTI, Bernadete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. In: **Olhares**. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio/2014.

_____. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23, CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1. **Anais...** Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Política de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. In: **Série-Estudos** (UCDB), v. 33, p. 29, 2012.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tadeu T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

GUSMÃO, Joana Buarque. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2010, 180p.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, 23p.

HASTE, Helen. Citizenship education: a critical look at a contested field. In: SHERROD, Lonnie R.; TORNEY-PURTA, Judith; FLANAGAN, Constance A. **Handbook of Research on Civic Engagement in Youth**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010, p. 161-188.

HERKENHOFF, João Batista. **Cidadania para todos: o que toda pessoa precisa saber a respeito de cidadania**. Rio de Janeiro: Thex Editora, 2002.

HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education). **How good is our school?** The journey to excellence: part 3. Livingston: HM Inspectorate of Education, 2007. Disponível em: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/HowgoodisourschoolJtEpart3_tcm4-684258.pdf. Acesso em 10 de abril de 2015.

HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education). **Quality management in education: self-evaluation for quality improvement**. Livingston: HM Inspectorate of Education, 2006. Disponível em: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/QualityManagementinEducation2_tcm4-684222.pdf. Acesso em 10 de abril de 2015.

HOSKINS, Bryony Louise; BARBER, Carolyn; NIJLEN, Daniel Van; VILLALBA, Ernesto. Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data. In: **Comparative Education Review**, v. 55, N. 1, p. 82-110, fev. de 2011. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/656620>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

HOSKINS, Bryony Louise; MASCHERINI, Massimiliano. Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. In: **Social Indicators Research**, v. 90, n. 3, p. 459-488, 2009.

HOSKINS, Bryony Louise; VILLALBA, Cynthia M. H.; SAISANA, Michaela. **The civic competence composite indicator (CCI-2)**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

JAEGER, Werner. **Paideia**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Herder, [19--].

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. In: **Revista do Serviço Público**, Brasília, 56 (2), p. 137-160, abr/jun 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KEATING, A.; KERR, D.; BENTON, T.; MUNDY, E.; LOPES, J. **Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future – the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)**. London: DfE, 2010.

KERR, D.; KEATING, A.; IRELAND, E. **Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities**. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE, 2009.

KESSEL, M. A evasão escolar no ensino primário. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 53-72, out/dez 1954.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAITLAND, F. **Constitutional history of England**. London: Cambridge University Press, 1919.

MARSHALL, Thomas H. A natureza e os determinantes do status social. In: **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967a, p. 146-171.

MARSHALL, Thomas H. Cidadania e classe social. In: **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967b, p. 57-114.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MIDDLEWOOD, D. Leadership of the curriculum: setting the vision. In: MIDDLEWOOD, D.; BURTON, N. (ed.). **Managing the curriculum**. Sage: London, Thousand Oaks-New Delhi, 2005.

NAEP. National Assessment of Educational Progress. **Civics Assessment Framework**. Washington: NAEP, 2010. Disponível em: <<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pst.000067311262;view=1up;seq=5>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

NATA, Gil; MENEZES, Isabel. O suporte a direitos de minorias culturais e o desenvolvimento moral. In: Simpósio Nacional De Investigação Em Psicologia, 7, 2010, Braga. **Anais...** Braga, Universidade do Minho, p. 3397-3404, 2010.

NIKEL, Jutta; LOWE, John. Talking of fabric: a multi-dimensional model of quality in education. In: **Compare: a Journal of Comparative and International Education**, v. 40, n. 5, jun. 2009, p. 589-605.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005, p. 5-23.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; BAUER, Adriana; FERREIRA, Maria Paula; MINUCI, Elaine Garcia; LISAUSKAS, Fabio; ZIMBARG, Renata; CASSETTARI, Nathalia; CARVALHO, Malena; GALVÃO, Fernando Vizotto. Análise das desigualdades

intraescolares no Brasil. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 4, nov. 2013, p. 19-112.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A qualidade do ensino como parte do Direito à Educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, D. (org.). **Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Editora Melo, 2011, v. 1, p. 117-134.

_____. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o Ideb é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 81-100.

_____. (2007a). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

_____. **Estado e Política Educacional no Brasil**: desafios do século XXI. Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2006.

_____. (2007b). O direito à educação. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, THEREZA. (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª edição revisada. São Paulo, Xamã, 2007, p. 15-41.

_____. **Educação e cidadania**: O direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Sheila Elias. Cidadãos e concidadãos nos discursos de posse da Primeira República. In: **Signun**: Estudos Linguísticos. Londrina, n. 15/3, p. 105-128, dez./2012.

O'MALLEY, Kate; GEBHARDT, Eveline; CHOW, Renee Chow; MURPHY, Martin; SHULZ, Wolfram; NIXON, Judy Nixon; FRAILLON, Julian. **National Assessment Program**: Civics and Citizenship Years 6 and 10 Technical Report 2013. Sidney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

OTTONI, Cristiano. **Indicadores sociais na formulação de políticas públicas federais brasileiras**: teoria e prática. Dissertação (mestrado). Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília. Brasília, 2006, Cap. 2, p.18-45.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado (org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação**: leituras complementares. Brasília: MEC/UnB, 1998, p. 35-62. (Original: PALUMBO, Dennis J. Capítulo 1. The public policy approach to understanding politics in America. In: Public policy in America: government in action. 2. ed. San Diego: Harcourt Brace, 1994. p. 8-29, trad. De Adriana Farah.

PARO, Vitor H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. E. (org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 300-307.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, 2000, p. 23-38.

PARSONS, T. **Societies, evolutionary and comparative perspectives**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1966.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; GARCIA, Vanessa Coelho; LETICHEVSKY, Ana Carolina (2006). Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 527-542, out/dez 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. In: **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-17, 2014.

_____. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2006.

RASCHE, Vânia Maria M.; KUDE, Vera Maria M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 57, maio/1986, p. 61-70.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade**: uma reformulação. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 12, mai/ago 1991, p. 7-21.

RISOPATRÓN, Verónica. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, 1991.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore F. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: GARRET, Hardin (org.). **A ciência social num mundo em crise**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1973, p. 199-204.

RUTKOWSKI, David; ENGEL, Laura C. Soft power and hard measures: large-scale assessment, citizenship and the European Union. In: **European Educational Research Journal**, v. 9, n. 3, p. 381-395, 2010.

SCHEERENS, Jaap. Indicators on informal learning for active citizenship at school. In: **Education Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 23, n. 3, p. 201-222, agosto de 2011.

_____, Jaap (ed.). **Informal learning for active citizenship at school**: an international comparative study in seven european countries. London: Springer, 2009.

SCHEERENS, Jaap. **Review of school and instructional effectiveness research**. Unesco, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>>. Acesso em 01 de julho de 2014.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SCHULZ, Wolfram; AINLEY, Julian; FRAILLON, John (Eds.). **ICCS 2009 technical report**. Amsterdam: IEA, 2011.

SCHULZ, Wolfram; AINLEY, Julian; FRAILLON, John; KERR, David; LOSITO, Bruno. **ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries.** Amsterdam: IEA, 2010.

SCHULZ, Wolfram; FRAILLON, John; AINLEY, Julian; LOSITO, Bruno; KERR, David. **International civic and citizenship education study: Assessment framework.** Amsterdam: IEA, 2008.

SCHULZ, Wolfram; SIBBERNS, H. (Eds.). **IEA civic education study technical report.** Amsterdam: IEA, 2004.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental.** Trad. Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Vandrê Gomes. **Por um sentido público da qualidade na educação.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. In: **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 21, n. 60, mai/ago 2007, p. 27-44.

_____. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio da avaliações em larga escala. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior.** Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, julho/2014.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul 2003.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n.84, p. 873-895, set 2003.

_____. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set/dez 2010.

TORNEY-PURTA, J.; LEHMAN, R.; OSWALD, H.; SCHULZ, W. **Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen.** Amsterdam: IEA, 2001.

TORNEY, J.; OPPENHEIM, A. N.; FARNEN, R. F. **Civic education in ten countries: an empirical study**. New York: John Wiley and Sons, 1975.

TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J.; AMADEO, J. **Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA Civic Education project**. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1999.

TURNER, Bryan. Outline of a theory of citizenship. In: **Sociology**. V. 24, n. 2, p. 189-217, 1990.

_____. The erosion of citizenship. In: **British Journal of Sociology**, n. 52, p. 189-209, jun./2001.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO/OREALC, 2007.

_____. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO/OREALC, 2008.

UNICEF. **Defining quality in education: a paper presented at the meeting of the International Working Group on Education**. Florence, Italy, 2000.

USHER, R. Lyotard's performance. In: **Studies in Philosophy and Education**, v. 25, n. 4, p. 279-288, 2006.

VIANNA, H. M. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, 1999.

WEERD, Marga; GEMMEKE, Mireile; RIGTER, Josine; RIJ, Coen van. **Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education**. Final report. Amsterdam: Regioplan, 2005.

WEISS, Carol Hirschon. The interface between evaluation and public policy. In: **Evaluation**, Vol. 5, n. 4, Out. 1999, p. 468-486.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Reprodução dos quadros com elementos da educação para cidadania

Competências de cidadania	<i>Conhecimento político e cívico</i> – “conceitos como o de democracia, a compreensão da estrutura e dos mecanismos do processo legislativo, direitos e deveres dos cidadãos, os problemas e assuntos políticos contemporâneos”.
	<i>Habilidades intelectuais</i> – “capacidade de compreender, analisar e verificar a fidedignidade da informação acerca do governo e políticas públicas sobre determinadas matérias”.
	<i>Competências sociais e de participação</i> – “capacidade de pensar, argumentar e expressar as suas opiniões [...]; habilidades na resolução de conflitos; saber como influenciar as políticas e decisões [...], construir coligações e cooperar com organizações parceiras”.
	<i>Possuir certos valores, atitudes e disposições</i> – “<i>with a motivational power</i>: interesse em assuntos políticos e sociais; sentido de responsabilidade, tolerância e reconhecimento dos seus erros; apreciação dos valores nos quais as sociedades democráticas são fundadas como a democracia, a justiça social e os direitos humanos”.

Quadro 2. Competências da cidadania. Elaboração própria a partir de Fonseca (2014, p. 184).

Dimensões	Atrofia da dimensão
Literacia	<i>Cidadania alienada</i> (não detém conhecimentos que permitam uma tangibilidade ao nível da esfera de uma participação esclarecida e produtiva)
Participação	<i>Cidadania de bancada</i> (muito conhecimento e património cívico e moral mas sem participação no exercício do poder público)
Moralidade	<i>Cidadania niilista</i> (carece de um núcleo axiológico que possibilite uma intervenção, além de esclarecida e efetiva, moralmente dirigida)

Quadro 3. Dimensões da cidadania. Elaboração própria a partir de Fonseca (2014, p. 185).

Conteúdos escolares – PCN	
Conceituais	referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade (ex.: aprender solidariedade passando por situações que suscitem essa atitude)
Procedimentais	expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta
Atitudinais	permeiam todo o conhecimento escolar; demandam posicionamento crítico da equipe escolar em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente nas ações cotidianas, pois conteúdos atitudinais podem ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento; necessitam prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados; interferem diretamente no esclarecimento do papel da escola

	na formação do cidadão

Quadro 5. Conteúdos a serem tratados pela escola. Elaboração própria a partir de BRASIL (1997c, p. 51-54).

Capacidades a serem desenvolvidas – PCN	
Cognitiva	influencia a postura em relação a metas que se quer atingir; vincula-se ao uso de formas de representação e de comunicação e envolve a resolução de problemas, de maneira consciente ou não; interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens
Física	engloba autoconhecimento e uso do corpo na expressão de emoções, superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança
Afetiva	refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social; vincula-se à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas; contribui para que o aluno compreenda a si mesmo e aos outros
Relação interpessoal	estritamente ligada à capacidade afetiva; envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo; seu desenvolvimento permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos; é propiciada pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros
Estética	permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos
Ética	possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem; implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos; seu desenvolvimento permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções; seu fomento se dá por ações que afirmem claramente seus princípios éticos, incentivem a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitem o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas
Inserção social	refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva; capacidade nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar levando em conta a dimensão coletiva; seu aprendizado ocorre pelo experimento de diferentes formas e possibilidades de participação social

Quadro 4. Capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. Elaboração própria a partir de BRASIL (1997c, p. 47).

ANEXOS

ANEXO A - *Exemplo de indicador do guia das inspeções do HMIE: “impact on learners”*

How well do we meet the needs of our stakeholders?
INDICATORS
2.1 Impact on learners

Questions you might ask
What evidence do we have that learners are: • included and participating   • achieving and attaining   • progressing?   How do we know that participants' educational experiences are contributing to them becoming: • successful learners   • confident individuals   • responsible citizens   • effective contributors?   How do we know that our provision is helping participants to be: • safe   • nurtured   • healthy   • achieving   • active   • respected and responsible   • included?   How do we know that learners are progressing in the core skills of: • communication   • number   • ICT   • working with others   • problem solving?

ANEXO B - Exemplos de questões do Teste Internacional - estudo da IEA (ICCS/2009)

Exemplo 1

In many countries, media such as newspapers, radio stations and television stations are privately owned by media companies. In some countries, there are laws which limit the number of media companies that any one person or business group can own.

CI2MOM1

Q Why do countries have these laws?

- ☐ to increase the profits of media companies
- ☐ to enable the government to control information presented by the media
- ☐ to make sure there are enough journalists to report about the government
- ☐ to make it likely that a range of views is presented by the media

Exemplo 2

Public debate is when people openly exchange their opinions. Public debate happens in letters to newspapers, TV shows, radio talkback, internet forums and public meetings. Public debate can be about local, state, national or international issues.

CI2PDO1

Q How can public debate benefit society?

Give two different ways.

1. _____
_____
2. _____
_____

Outros exemplos de questões do teste internacional estão disponíveis em BRESE ET AL. ICCS 2009 User Guide for the International Database - Supplement 5. IEA: Amsterdam, 2014. Disponível em <http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_IDB_user_guide_2ed.zip>. Acesso em 20 de maio de 2015.

ANEXO C - Questionário para estudantes - estudo da IEA (ICCS/2009)

ABOUT YOU

Q1 When were you born?

IS2G01A

(Please write month and year)

IS2G01B

_____ 19____
Month Year

Q2 Are you a girl or a boy?

girl boy

IS2G02

☐ ₁ ☐ ₂

Q2b <What best describes you?>

Q2b coded
to
IS2G02BN

(Please tick only one box)

<A> ☐ ₁
<B> ☐ ₂
<C> ☐ ₃
<D> ☐ ₄

YOUR HOME AND YOUR FAMILY

Q4 In what country were you and your parents born?

(Please tick only one box in each column)

	IS2G04A	IS2G04B	IS2G04C
You		Mother or <female guardian>	Father or <male guardian>
<Country of test>	☐ ₁	☐ ₁	☐ ₁
<Other country/Group A>	☐ ₂	☐ ₂	☐ ₂
<Other country/Group B>	☐ ₃	☐ ₃	☐ ₃
<Another country>	☐ ₄	☐ ₄	☐ ₄

Q5 What language do you speak at home most of the time?

IS2G05

(Please tick only one box)

<Language of test> ☐ ₁

<Other language 1> ☐ ₂

<Other language 2> ☐ ₃

<Another language> ☐ ₄

Q6a What is your mother's or <female guardian>'s main <job>?

Q6a & Q6b
coded to
MISCO88

(e.g. high school teacher, kitchen-hand, sales manager)

(If she is not working now, please tell us her last main <job>. If she has never had a <job>, please write what she is currently doing.)

Please write in the <job> title.

Q6b What does your mother or <female guardian> do in her main <job>?

Q6a & Q6b
coded to
MISCO88

(e.g. teaches high school students, helps the cook prepare meals in a restaurant, manages a sales team)

Please use a sentence to describe the kind of work she does or did in that <job>.

Q7 What is the <highest level of education> completed by your mother or <female guardian>?

IS2G07

If you are not sure which box to choose, please ask the <test administrator> for help.

(Please tick only one box)

<ISCED level 5A or 6> ☐ ₁

<ISCED level 4 or 5B> ☐ ₂

<ISCED level 3> ☐ ₃

<ISCED level 2> ☐ ₄

<ISCED level 1> ☐ ₅

She did not complete <ISCED level 1> ☐ ₆

Q8a What is your father's or <male guardian>'s main <job>?

Q8a & Q8b
coded to
FISCO88

(e.g. high school teacher, kitchen-hand, sales manager)

(If he is not working now, please tell us his last main <job>. If he has never had a <job>, please write what he is currently doing.)

Please write in the <job> title.

Q8b What does your father or <male guardian> do in his main <job>?

Q8a & Q8b
coded to
FISCO88

(e.g. teaches high school students, helps the cook prepare meals in a restaurant, manages a sales team)

Please use a sentence to describe the kind of work he does or did in that <job>.

Q9 What is the <highest level of education> completed by your father or <male guardian>?

IS2G09

If you are not sure which box to choose, please ask the <test administrator> for help.

(Please tick only one box)

<ISCED level 5A or 6> ☐ ₁

<ISCED level 4 or 5B> ☐ ₂

<ISCED level 3> ☐ ₃

<ISCED level 2> ☐ ₄

<ISCED level 1> ☐ ₅

He did not complete <ISCED level 1> ☐ ₆

Q10 How interested are your parent(s) in political and social issues?

(Please tick only one box in each row)

Very interested   Quite interested   Not very interested   Not interested at all

IS2G10A a) Mother or <female guardian> ☐ ₁ ☐ ₂ ☐ ₃ ☐ ₄

IS2G10B b) Father or <male guardian> ☐ ₁ ☐ ₂ ☐ ₃ ☐ ₄

Q11 About how many books are there in your home?

IS2G11

There are usually about 40 books per metre of shelving. Do not count magazines, newspapers, comic strips or your schoolbooks.

(Please tick only one box)

0–10 books	☐ ₁
11–25 books	☐ ₂
26–100 books	☐ ₃
101–200 books	☐ ₄
201–500 books	☐ ₅
More than 500 books	☐ ₆

Q11b Do any of these people live at home with you most or all of the time?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Yes</i>	<i>No</i>
IS2G11A	a) Mother	☐ ₁	☐ ₂
IS2G11B	b) Other <female guardian> (for example, stepmother or foster-mother)	☐ ₁	☐ ₂
IS2G11C	c) Father	☐ ₁	☐ ₂
IS2G11D	d) Other <male guardian> (for example, stepfather or foster-father)	☐ ₁	☐ ₂
IS2G11E	e) Siblings (brothers or sisters including stepbrothers and stepsisters)	☐ ₁	☐ ₂
IS2G11F	f) Grandparents	☐ ₁	☐ ₂
IS2G11G	g) Others	☐ ₁	☐ ₂

YOUR ACTIVITIES

Q12 On a normal school day, how much time do you spend doing each of the following activities outside of school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>No time</i>	<i>Less than 30 minutes</i>	<i>About 30–60 minutes</i>	<i>About 1–2 hours</i>	<i>More than 2 hours</i>
IS2G12A	a) Watching television, videos or DVDs for enjoyment	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IS2G12B	b) Doing homework or study for school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IS2G12C	c) Using a computer or the internet for enjoyment	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IS2G12D	d) Reading for enjoyment	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IS2G12E	e) <Chatting> with friends over the phone or internet (including sending text messages or <instant messages>)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IS2G12F	f) Spending time with friends	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Q13 How often are you involved in each of the following activities outside of school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Never or hardly ever</i>	<i>Monthly (at least once a month)</i>	<i>Weekly (at least once a week)</i>	<i>Daily or almost daily</i>
IS2G13A	a) Talking with your parent(s) about political or social issues	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G13B	b) Watching television to inform yourself about national and international news	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G13C	c) Reading the newspaper to inform yourself about national and international news	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G13D	d) Talking with friends about political and social issues	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G13E	e) Using the internet to inform yourself about national and international news	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G13F	f) Talking with your parent(s) about what is happening in other countries	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G13G	g) Talking with friends about what is happening in other countries	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G13H	h) Participating in a youth group (such as <boys/girls scouts>, <YMCA>, <computer club> or <chess club>)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q14 Have you ever been involved in activities of any of the following organisations, clubs or groups?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Yes, I have done this <u>within</u> <u>the last twelve</u> <u>months</u></i>	<i>Yes, I have done this but <u>more than a</u> <u>year ago</u></i>	<i>No, I have never done this</i>
IS2P14A	a) Youth organisation affiliated with a political party or union	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2P14B	b) Environmental organisation	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2P14C	c) Human Rights organisation	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2P14D	d) A voluntary group doing something to help the community	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2P14E	e) An organisation collecting money for a social cause	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2P14F	f) A cultural organisation based on ethnicity	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2P14G	g) A religious group or organisation	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2P14H	h) A group of young people campaigning for an issue	☐ 1	☐ 2	☐ 3

Q15 At school, have you ever done any of the following activities?

Please think about all schools you have been enrolled at since the first year of <ISCED level 1>.

(Please tick only one box in each row)

		<i>Yes, I have done this <u>within the</u> <u>last twelve</u> <u>months</u></i>	<i>Yes, I have done this but <u>more than</u> <u>a year ago</u></i>	<i>No, I have never done this</i>
IS2G15A	a) Voluntary participation in school-based music or drama activities outside of regular lessons	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2G15B	b) Active participation in a debate	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2G15C	c) Voting for <class representative> or <school parliament>	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2G15D	d) Taking part in decision-making about how the school is run	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2G15E	e) Taking part in discussions at a <student assembly>	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IS2G15F	f) Becoming a candidate for <class representative> or <school parliament>	☐ 1	☐ 2	☐ 3

YOUR SCHOOL

Q16 When discussing political and social issues during regular lessons, how often do the following things happen?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Never</i>	<i>Rarely</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>
IS2G16A	a) Students are able to disagree openly with their teachers	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G16B	b) Teachers encourage students to make up their own minds	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G16C	c) Teachers encourage students to express their opinions	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G16D	d) Students bring up current political events for discussion in class	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G16E	e) Students express opinions in class even when their opinions are different from most of the other students	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G16F	f) Teachers encourage students to discuss the issues with people having different opinions	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G16G	g) Teachers present several sides of the issues when explaining them in class	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q17 In this school, how much are students' opinions taken into account when decisions are made about the following issues?

(Please tick only one box in each row)

		<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent</i>	<i>Not at all</i>
IS2G17A	a) The way classes are taught	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G17B	b) What is taught in classes	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G17C	c) Teaching/learning materials	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G17D	d) The timetable	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G17E	e) Classroom rules	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G17F	f) School rules	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G17G	g) <Extra-curricular activities>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q18 How much do you agree or disagree with the following statements about you and your school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2G18A	a) Most of my teachers treat me fairly	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G18B	b) Students get along well with most teachers	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G18C	c) Most teachers are interested in students' well-being	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G18D	d) I feel like an outsider at my school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G18E	e) Most of my teachers really listen to what I have to say	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G18F	f) If I need extra help, I will receive it from my teachers	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2G18G	g) I am afraid of being bullied by other students	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q19 How much do you agree or disagree with the following statements about student participation at school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P19A	a) Student participation in how schools are run can make schools better	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P19B	b) Lots of positive changes can happen in schools when students work together	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P19C	c) Organising groups of students to express their opinions could help solve problems in schools	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P19D	d) All schools should have a <school parliament>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P19E	e) Students can have more influence on what happens in schools if they act together rather than alone	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

CITIZENS AND SOCIETY

Q20 There are different views about what a society should be like. We are interested in your views on this. **How much do you agree or disagree with the following statements?**

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P20A	a) Everyone should always have the right to express their opinions freely	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20B	b) Political leaders should not be allowed to give government jobs to their family members	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20C	c) No company or government should be allowed to own all newspapers in a country	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20D	d) The police should have the right to hold people suspected of threatening national security in jail without trial	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20E	e) All people should have their social and political rights respected	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20F	f) People should always be free to criticise the government publicly	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20G	g) Security agencies should be allowed to check letters, phone calls and emails of anyone suspected of threatening national security	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20H	h) All citizens should have the right to elect their leaders freely	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20I	i) People should be able to protest if they believe a law is unfair	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q20 continued

There are different views about what a society should be like. We are interested in your views on this. **How much do you agree or disagree with the following statements?**

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P20J	j) Political protest should never be violent	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20K	k) Differences in income between poor and rich people should be small	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P20L	l) When faced with violent threats to national security, the government should have the power to control what appears in the media	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q21 How important are the following behaviours for being a good adult citizen?

(Please tick only one box in each row)

		Very important	Quite important	Not very important	Not important at all
IS2P21A	a) Voting in every national election	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21B	b) Joining a political party	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21C	c) Learning about the country's history	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21D	d) Following political issues in the newspaper, on the radio, on TV or on the internet	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21E	e) Showing respect for government representatives	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21F	f) Engaging in political discussions	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21G	g) Participating in peaceful protests against laws believed to be unjust	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21H	h) Participating in activities to benefit people in the <local community>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21I	i) Taking part in activities promoting human rights	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21J	j) Taking part in activities to protect the environment	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21K	k) Working hard	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P21L	l) Always obeying the law	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

YOU AND SOCIETY

Q22 How interested are you in the following issues?

(Please tick only one box in each row)

		Very interested	Quite interested	Not very interested	Not interested at all
IS2P22A	a) Political issues within your <local community>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P22B	b) Political issues in your country	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P22C	c) Social issues in your country	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P22D	d) Politics in other countries	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P22E	e) International politics	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P22F	f) Environmental issues	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P22G	g) European politics	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q23 How much do you agree or disagree with the following statements about you and politics?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P23A	a) I know more about politics than most people my age	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P23B	b) When political issues or problems are being discussed, I usually have something to say	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P23C	c) I am able to understand most political issues easily	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P23D	d) I have political opinions worth listening to	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P23E	e) As an adult I will be able to take part in politics	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P23F	f) I have a good understanding of the political issues facing this country	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

RIGHTS AND RESPONSIBILITIES

Q24 There are different views about the roles of women and men in society. How much do you agree or disagree with the following statements?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P24A	a) Men and women should have equal opportunities to take part in government	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P24B	b) Men and women should have the same rights in every way	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P24C	c) Women should stay out of politics	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P24D	d) When there are not many jobs available, men should have more right to a job than women	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P24E	e) Men and women should get equal pay when they are doing the same jobs	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P24F	f) Men are better qualified to be political leaders than women	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P24G	g) Women's first priority should be raising children	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q25 There are different views on the rights and responsibilities of different <ethnic/racial groups> in society. **How much do you agree or disagree with the following statements?**

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P25A	a) All <ethnic/racial groups> should have an equal chance to get a good education in <country of test>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P25B	b) All <ethnic/racial groups> should have an equal chance to get good jobs in <country of test>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P25C	c) Schools should teach students to respect <members of all ethnic/racial groups>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P25D	d) <Members of all ethnic/racial groups> should be encouraged to run in elections for political office	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P25E	e) <Members of all ethnic/racial groups> should have the same rights and responsibilities	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q26 People are increasingly moving from one country to another. **How much do you agree or disagree with the following statements about <immigrants>?**

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P26A	a) <Immigrants> should have the opportunity to continue speaking their own language	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P26B	b) <Immigrant> children should have the same opportunities for education that other children in the country have	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P26C	c) <Immigrants> who live in a country for several years should have the opportunity to vote in elections	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P26D	d) <Immigrants> should have the opportunity to continue their own customs and lifestyle	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P26E	e) <Immigrants> should have all the same rights that everyone else in the country has	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P26F	f) When there are not many jobs available, <immigration> should be restricted	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

INSTITUTIONS AND SOCIETY

Q27 How much do you trust each of the following groups or institutions?

(Please tick only one box in each row)

		Completely	Quite a lot	A little	Not at all
IS2P27A	a) The <national government> of <country of test>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27B	b) The <local government> of your town or city	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27C	c) Courts of justice	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27D	d) The police	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27E	e) Political parties	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27F	f) <National Parliament>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27G	g) The media (television, newspapers, radio)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27H	h) <The Armed Forces>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27I	i) Schools	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27J	j) The United Nations	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27K	k) People in general	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27L	l) European Commission	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27M	m) European Parliament	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P27N	n) <State/Province> government	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q28 How much do you agree or disagree with the following statements about <country of test>?

(Please tick only one box in each row)

		Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
IS2P28A	a) The <flag of country of test> is important to me	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P28B	b) The political system in <country of test> works well	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P28C	c) I have great respect for <country of test>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P28D	d) In <country of test> we should be proud of what we have achieved	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P28E	e) I would prefer to live permanently in another country	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P28F	f) I am proud to live in <country of test>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P28G	g) <Country of test> shows a lot of respect for the environment	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P28H	h) Generally speaking, <country of test> is a better country to live in than most other countries	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q29 There are different political parties in this country <optional: for example, [A], [B] or [C]>. **Is there any political party that you like more than others?**

IS2P29A	Yes	No
	☐ 1	☐ 2

If yes, how much are you in favour of this party?

IS2P29B	(Please tick only one box)
A lot	☐ 1
To some extent	☐ 2
A little	☐ 3

PARTICIPATING IN SOCIETY

Q30 How well do you think you would do the following activities?

(Please tick only one box in each row)

		Very well	Fairly well	Not very well	Not at all
IS2P30A	a) Discuss a newspaper article about a conflict between countries	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P30B	b) Argue your point of view about a controversial political or social issue	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P30C	c) Stand as a candidate in a <school election>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P30D	d) Organise a group of students in order to achieve changes at school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P30E	e) Follow a television debate about a controversial issue	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P30F	f) Write a letter to a newspaper giving your view on a current issue	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P30G	g) Speak in front of your class about a social or political issue	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q31 There are many different ways how citizens may protest against things they believe are wrong. **Would you take part in any of the following forms of protest in the future?**

(Please tick only one box in each row)

		<i>I would certainly do this</i>	<i>I would probably do this</i>	<i>I would probably <u>not</u> do this</i>	<i>I would certainly <u>not</u> do this</i>
IS2P31A	a) Writing a letter to a newspaper	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31B	b) Wearing a badge or t-shirt expressing your opinion	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31C	c) Contacting an <elected representative>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31D	d) Taking part in a peaceful march or rally	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31E	e) Collecting signatures for a petition	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31F	f) Choosing not to buy certain products	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31G	g) Spray-painting protest slogans on walls	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31H	h) Blocking traffic	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P31I	i) Occupying public buildings	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q32 Listed below are different ways adults can take an active part in political life. **When you are an adult, what do you think you will do?**

(Please tick only one box in each row)

		<i>I will certainly do this</i>	<i>I will probably do this</i>	<i>I will probably <u>not</u> do this</i>	<i>I will certainly <u>not</u> do this</i>
IS2P32A	a) Vote in <local elections>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32B	b) Vote in <national elections>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32C	c) Get information about candidates before voting in an election	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32D	d) Help a candidate or party during an election campaign	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32E	e) Join a political party	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32F	f) Join a trade union	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32G	g) Stand as a candidate in <local elections>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32H	h) Vote in <state, province elections>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P32I	i) Vote in European elections	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q33 Listed below are different actions that you as a young person could take during the next few years. **What do you expect that you will do?**

(Please tick only one box in each row)

		<i>I will certainly do this</i>	<i>I will probably do this</i>	<i>I will probably <u>not</u> do this</i>	<i>I will certainly <u>not</u> do this</i>
IS2P33A	a) Volunteer time to help people in the <local community>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P33B	b) Talk to others about your views on political and social issues	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P33C	c) Write to a newspaper about political and social issues	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P33D	d) Contribute to an online discussion forum about social and political issues	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IS2P33E	e) Join an organisation for a political or social cause	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

YOU AND RELIGION

Q34 What is your <religion>?

IS2P34

(Please tick only one box)

- No religion ☐ ₁
- <A> ☐ ₂
- <B> ☐ ₃
- <C> ☐ ₄
- <D> ☐ ₅
- Other religion ☐ ₆

Q35 How often do you attend <religious services> outside your home with a group of other people?

IS2P35

(Please tick only one box)

- Never ☐ ₁
- Less than once a year ☐ ₂
- At least once a year ☐ ₃
- At least once a month ☐ ₄
- At least once a week ☐ ₅

Q36 How much do you agree or disagree with the following statements about religion?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IS2P36A	a) Religion is more important to me than what is happening in national politics	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P36B	b) Religion helps me to decide what is right and what is wrong	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P36C	c) Religious leaders should have more power in society	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P36D	d) Religion should influence people's behaviour towards others	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P36E	e) Rules of life based on religion are more important than civil laws	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IS2P36F	f) Religion should no longer be relevant in the modern world	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Thank you for your cooperation!

ANEXO D - Questionário opcional para América Latina - estudo da IEA (ICCS/2009)

P1 How much do you agree or disagree with the following statements about Latin America and its people?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P01A	a) We Latin Americans have a lot in common even if we come from different countries.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P01B	b) In Latin America more things unite us than separate us.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P01C	c) I feel I have a lot in common with other Latin American youths.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P01D	d) Sometimes I support teams from other Latin American countries during international competitions.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P01E	e) I often support teams from other Latin American countries when my country has been eliminated from a competition.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P2 How much do you agree or disagree with the following statements about the government and its leaders?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P02A	a) It is better for government leaders to make decisions without consulting anybody.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P02B	b) People in government must enforce their authority even if it means violating the rights of some citizens.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P02C	c) People in government lose part of their authority when they admit their mistakes.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P02D	d) People whose opinions are different than those of the government must be considered its enemies.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P02E	e) The most important opinion of a country should be that of the president.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P3 How much do you agree or disagree with the following statements about governments and their power?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P03A	a) Concentration of power in one person guarantees order.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P03B	b) The government should close communication media that are critical.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P03C	c) If the president does not agree with <Congress>, he/she should dissolve it.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P03D	d) Dictatorships are justified when they bring order and safety.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P03E	e) Dictatorships are justified when they bring economic benefits.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P4 How much do you agree or disagree with the following statements about the civic service and government?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P04A	a) It is acceptable for a civil servant to accept bribes if his salary is too low.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P04B	b) It is acceptable for a civil servant to use the resources of the institution in which he/she works for personal benefit	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P04C	c) Good candidates grant personal benefits to voters in return for their votes.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P04D	d) Paying an additional amount to a civil servant in order to obtain a personal benefit is acceptable.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P04E	e) It is acceptable that a civil servant helps his/her friends by giving them employment in his/her office.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P04F	f) Since public resources belong to everyone, it is acceptable that those who can keep part of them.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P04G	g) The government must guarantee the transparent use of resources.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P04H	h) The government has to be accountable to society.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P5 How much do you agree or disagree with the following statements about situations where the law is disobeyed?

(Please tick only one box in each row)

	A law may be disobeyed....	<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P05A	a) when it is the only alternative left for achieving important objectives.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05B	b) when it is the only way one has to help one's family.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05C	c) when others who disobeyed it were not punished.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05D	d) when others do it.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05E	e) when one distrusts the enacting body.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05F	f) when one is sure nobody will realize.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05G	g) when it is the only way of fighting publicly against an unfair law.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05H	h) when nobody gets hurt.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05I	i) when it is not done with bad intentions.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P05J	j) when one is not familiar with the law.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P6 How much would you like or dislike having neighbours belonging to the following groups?

(Please tick only one box in each row)

		<i>I would like it</i>	<i>I wouldn't care</i>	<i>I would dislike it</i>
LS2P06A	a) People with different skin colour than yours.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06B	b) People of a different social class than yours.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06C	c) People of a different religion than yours.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06D	d) Homosexuals or lesbians.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06E	e) People who come from another region of the country.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06F	f) People with physical disabilities.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06G	g) People with mental disorders.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06H	h) People of a different nationality than yours.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06I	i) People with AIDS.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P06J	j) People of indigenous origin.	☐ 1	☐ 2	☐ 3

P7 How much do you agree or disagree with the following statements about peace and obeying the law?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P07A	a) Peace is only achieved through dialogue and negotiation.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P07B	b) To achieve peace, the means justify the end.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P07C	c) If the authorities fail to act, the citizens should organise themselves to punish criminals.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P07D	d) Hitting is a justified punishment when someone commits a crime against my family.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P8 How much do you agree or disagree with the following phrases?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P08A	a) He who does me harm will have to pay for it.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P08B	b) Watching fights between classmates is fun.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P08C	c) If you cannot do it in a good way, do it in a bad way.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P08D	d) You have to fight so people do not think you are a coward.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P09 How do you feel when you witness the following situations at your school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>I think it is fun</i>	<i>I don't care</i>	<i>It bothers me</i>
LS2P09A	a) A classmate falls and gets hurt.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09B	b) A classmate gets beaten up.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09C	c) A classmate gets unfairly reprimanded.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09D	d) A classmate gets unfairly punished.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09E	e) A classmate gets something stolen from him/her.	☐ 1	☐ 2	☐ 3

LS2P09F	f) A classmate gets ridiculed.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09G	g) A classmate gets insulted.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09H	h) A classmate looks very sad.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09I	i) A classmate gets bad grades.	☐ 1	☐ 2	☐ 3
LS2P09J	j) A classmate has nobody to play with.	☐ 1	☐ 2	☐ 3

P10 Last month, how often did the following happen to you at your school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Never</i>	<i>Only once</i>	<i>2 to 4 times</i>	<i>5 times or more</i>
LS2P10A	a) Someone in your school hit, slapped, kicked, pushed or pinched you.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P10B	b) Someone in your school insulted you.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P10C	c) Someone threatened to hit you.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P10D	d) Someone rejected you and did not allow you to join their group.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P11 How much do you agree or disagree with the following statements with regard to homosexual orientations?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
LS2P11A	a) Persons of the same sex should have the right to get married	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P11B	b) The morale of a country is affected by the presence of homosexuals and lesbians	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P11C	c) Homosexuals and lesbians deserve having the same rights as the rest of the citizens	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P11D	d) In my school homosexuals and lesbians should not be accepted	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P11E	e) Homosexuality should be treated as a mental disorder	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

P12 At your school, how much have the following issues been discussed?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Not at all</i>	<i>Little</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>
LS2P12A	a) Rights and duties you assume as a citizen when you become an adult.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12B	b) Consequences of consuming illegal drugs.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12C	c) Integration of people with different sexual tendencies and orientations in the community.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12D	d) Discrimination against people with different sexual orientation.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12E	e) Advantages and disadvantages of non governmental organizations operating in a democratic country.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12F	f) Integration of people with different cultural backgrounds in the school, neighbourhood or community.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12G	g) Respect for different religious rites.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12H	h) Facilities that people with physical and mental disabilities should have in different environments (school, street, workplace, etc.).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
LS2P12I	i) Difficulties encountered by people with AIDS in being accepted by society.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

ANEXO E - Questionário para professores - estudo da IEA (ICCS/2009)

GENERAL

Q1 What subject are you teaching for the majority of hours per week in this school during the current school year?

(If you teach more than one subject for the same number of hours, please tick as many as appropriate)

IT2G01A	a) Language Arts (<Mother tongue, Foreign language>)	☐ ₁
IT2G01B	b) Human Sciences/Humanities (<History, Geography, Civics, Law, Economics, etc.>)	☐ ₁
IT2G01C	c) Mathematics	☐ ₁
IT2G01D	d) Sciences (<Physics, Chemistry, Biology, Geology, Earth sciences, etc.>)	☐ ₁
IT2G01E	e) Other (<Music, Art, Moral/Ethics, Physical education, Home economics, Personal and social development, etc.>)	☐ ₁

Q2 Are you teaching any other subjects in this school during the current school year?

(Please tick as many as appropriate)

IT2G02A	a) Language Arts (<Mother tongue, Foreign language>)	☐ ₁
IT2G02B	b) Human Sciences/Humanities (<History, Geography, Civics, Law, Economics, etc.>)	☐ ₁

Q3 Approximately what percentage of your classroom teaching time is at <target grade> during the current school year?

IT2G03

(Please tick only one box)

Less than 20%	☐ ₁
20–39%	☐ ₂
40–59%	☐ ₃
60–79%	☐ ₄
80% or more	☐ ₅

Q4 In the current school year, how many schools are you teaching in at <target grade>?

IT2G04

(Please tick only one box)

Only in this school	☐ ₁
In this and another school	☐ ₂
In this and in two other schools	☐ ₃
In this and in three or more other schools	☐ ₄

Q5 If you are teaching in more than one school, is this the school where you work for the majority of your teaching time each week?

IT2G05

Yes ☐ 1

No ☐ 2

Q6 How long have you been teaching altogether, including the current school year?

(Please write only full years. Count every started school year as a full year.)

IT2G06A a) In your total career: _____ year(s)

IT2G06B b) In this school: _____ year(s)

Q7 How old are you?

IT2G07

(Please tick only one box)

Less than 25 ☐ 1

25–29 ☐ 2

30–39 ☐ 3

40–49 ☐ 4

50–59 ☐ 5

60 or over ☐ 6

Q8 Are you female or male?

IT2G08

Female ☐ 1

Male ☐ 2

Q9 Have you had any of the following responsibilities during the current school year?

(Please tick only one box in each row)

	Yes	No	Not applicable
IT2G09A a) Member of the <school governing board, school council>	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IT2G09B b) <Deputy/Assistant principal>	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IT2G09C c) <Head of department, Subject area coordinator>	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IT2G09D d) Guidance and counselling activities	☐ 1	☐ 2	☐ 3
IT2G09E e) School representative in <community, district> body	☐ 1	☐ 2	☐ 3

Q10 How confident do you feel about using the following teaching methods and approaches?

Please answer referring to all <target grade> classes you teach.

(Please tick only one box in each row)

		Very confident	Quite confident	Not very confident	Not confident at all
IT2G10A	a) Group work	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G10B	b) Problem solving	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G10C	c) Role playing, simulation	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G10D	d) Classroom discussion	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G10E	e) Research work	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G10F	f) Lecturing	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G10G	g) Laboratory activities	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G10H	h) <Information and Communication Technology (ICT)> supported activities	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

THE SCHOOL

Q11 With reference to the current school year, how many teachers in this school ...

(Please tick only one box in each row)

		All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any
IT2G11A	a) support good discipline throughout the school even with students not belonging to their own class or classes?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G11B	b) work collaboratively with one another in devising teaching activities?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G11C	c) act to resolve conflict situations arising among students in the school?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G11D	d) take on tasks and responsibilities in addition to teaching (tutoring, school projects, etc.)?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G11E	e) actively take part in school <development/improvement activities>?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G11F	f) encourage students' active participation in school life?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G11G	g) cooperate in defining and drafting the <school development plan>?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q12 In your opinion, to what extent do the following people influence or contribute to the decision-making process concerning the running of this school?

(Please tick only one box in each row)

	<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent</i>	<i>Not at all</i>	<i>Not applicable</i>
IT2G12A a) Teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IT2G12B b) <School governors>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IT2G12C c) <School counsellors>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IT2G12D d) Parents	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IT2G12E e) Non-teaching staff (for example, librarians, psychologists, administrators)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IT2G12F f) Representatives of the <local community>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q13 At this school, how much are students' opinions taken into account when decisions are made about the following issues?

(Please tick only one box in each row)

	<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent</i>	<i>Not at all</i>
IT2G13A a) Teaching/learning materials	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G13B b) The timetable	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G13C c) Classroom rules	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G13D d) School rules	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G13E e) <Extra-curricular activities>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q14 Please indicate how frequently each of the following problems occurs among students at this school.

(Please tick only one box in each row)

		<i>Never</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>	<i>Very often</i>
IT2G14A	a) Vandalism	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14B	b) Truancy	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14C	c) Racism	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14D	d) Religious intolerance	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14E	e) Bullying	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14F	f) Violence	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14G	g) Sexual harassment	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14H	h) Drug abuse	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G14I	i) Alcohol abuse	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q15 Below is a list of activities that may be carried out by the school in cooperation with external groups/organisations.

During the current school year, have you and any of your <target grade> classes taken part in any of these activities?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Yes</i>	<i>No</i>
IT2G15A	a) Activities related to the environment, geared to the local area	☐ ₁	☐ ₂
IT2G15B	b) Human rights projects	☐ ₁	☐ ₂
IT2G15C	c) Activities related to underprivileged people or groups	☐ ₁	☐ ₂
IT2G15D	d) Cultural activities (for example, theatre, music, cinema)	☐ ₁	☐ ₂
IT2G15E	e) Multicultural and intercultural activities within the <local community>	☐ ₁	☐ ₂
IT2G15F	f) Campaigns to raise people's awareness, such as <AIDS World Day, World No Tobacco Day>	☐ ₁	☐ ₂
IT2G15G	g) Activities related to improving facilities for the <local community> (for example, public gardens, libraries, health centres, recreation centres, community hall)	☐ ₁	☐ ₂
IT2G15H	h) Participating in sports events	☐ ₁	☐ ₂

Q16 Besides the activities carried out as part of your school work, how often in the last twelve months have you personally taken part in activities promoted by the following organisations/groups?

(Please tick only one box in each row)

	<i>Never</i>	<i>A few times</i>	<i>About once a month</i>	<i>More than once a month</i>
IT2G16A a) Environmental organisations (<for example, WWF, Greenpeace, other national or local environmental organisations>)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16B b) Cultural and/or educational organisations (<for example, UNESCO>)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16C c) Human rights organisations (<for example, Amnesty International>)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16D d) Political parties or organisations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16E e) Groups helping disadvantaged people	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16F f) Cultural groups promoting the integration of ethnic minorities	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16G g) Associations promoting culture in the <local community> (<for example, exhibitions, theatre performances>)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16H h) Groups run by religious organisations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16I i) Health/disability organisations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16J j) Trade unions	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G16K k) Teachers' associations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q17 In your opinion, how many students in this school ...

(Please tick only one box in each row)

	<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>
IT2G17A a) are well behaved on entering and leaving the school premises?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G17B b) have a positive attitude towards their own school?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G17C c) have a good relationship with the school teachers and staff?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G17D d) show care for school facilities and equipment?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G17E e) are well behaved during breaks?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G17F f) show they feel part of the school community?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q18 To what extent do you use the performance of your <target grade> students on assessment tasks for the following purposes?

Please answer referring to all <target grade> classes you teach.

(Please tick only one box in each row)

		<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent or not at all</i>
IT2G18A	a) Providing feedback to your students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
IT2G18B	b) Allowing your students to reflect on their learning processes	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
IT2G18C	c) Allowing your students to reflect on their behaviour	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
IT2G18D	d) Identifying your students' learning difficulties	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
IT2G18E	e) Providing feedback to parents	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
IT2G18F	f) Illustrating learning objectives to your students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
IT2G18G	g) Planning future lessons	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
IT2G18H	h) Improving your teaching	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

Q19 In your lessons for <target grade>, how many students ...

Please answer referring to all <target grade> classes you teach.

(Please tick only one box in each row)

		<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>
IT2G19A	a) suggest class activities?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G19B	b) negotiate the learning objectives with the teacher?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G19C	c) propose topics/issues for class discussion?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G19D	d) freely state their own views on school problems?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G19E	e) know how to listen to and respect opinions even if different from their own?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G19F	f) freely express their opinion even if different from those of the majority?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G19G	g) feel comfortable during class discussions because they know their views will be respected?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G19H	h) discuss the choice of teaching/learning materials?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q20 In your opinion, how many of your <target grade> students ...

Please answer referring to all <target grade> classes you teach.

(Please tick only one box in each row)

		<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>
IT2G20A	a) get on well with their classmates?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G20B	b) are well integrated in the class?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G20C	c) respect their classmates even if they are different?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G20D	d) have a good relationship with other students?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION AT SCHOOL

Q21 What do you consider the most important aims of civic and citizenship education at school?

Indicate the three aims you consider most important by ticking the three appropriate boxes.

IT2G21A	a) Promoting knowledge of social, political and civic institutions	☐ 1
IT2G21B	b) Promoting respect for and safeguard of the environment	☐ 1
IT2G21C	c) Promoting the capacity to defend one's own point of view	☐ 1
IT2G21D	d) Developing students' skills and competencies in conflict resolution	☐ 1
IT2G21E	e) Promoting knowledge of citizens' rights and responsibilities	☐ 1
IT2G21F	f) Promoting students' participation in the <local community>	☐ 1
IT2G21G	g) Promoting students' critical and independent thinking	☐ 1
IT2G21H	h) Promoting students' participation in school life	☐ 1
IT2G21I	i) Supporting the development of effective strategies for the fight against racism and xenophobia	☐ 1
IT2G21J	j) Preparing students for future political participation	☐ 1

Q22 In different school systems and within individual schools those responsible for civic and citizenship education may differ.

Considering your school, to whom should the greatest responsibility for civic and citizenship education be given?

Please indicate to what extent you agree or disagree with each of the following statements.

(Please tick only one box in each row)

		<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
IT2G22A	a) The school <principal, head teacher>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G22B	b) The teachers of subjects directly related to human and social sciences (history, geography, law, economics, etc.)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G22C	c) The teachers of all subjects	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G22D	d) The school as a whole	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G22E	e) The teachers of <civic and citizenship education>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q23 Do you teach a <civic and citizenship education related subject> at <target grade>?

IT2G23	Yes	☐ ₁
	No	☐ ₂

If your answer to the above question is 'Yes', please go to question 24.

If your answer to the above question is 'No', please stop here.

Thank you for your cooperation!

TEACHING OF CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION

Q24 In planning <civic and citizenship education> or citizenship-related topics for your <target grade> classes, to what extent do you draw on the following sources?

Please answer referring to all <target grade> classes you teach.

(Please tick only one box in each row)

		<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent</i>	<i>Not at all</i>
IT2G24A	a) Official curricula, curricular guidelines or frameworks	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G24B	b) Official requirements (standards) in the area of <civic and citizenship education>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G24C	c) Your own ideas or self-produced materials	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G24D	d) Original sources (such as constitutions and human rights declarations)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G24E	e) Textbooks	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G24F	f) Teaching/learning materials published by commercial companies, public institutes, or private foundations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G24G	g) <Information and Communication Technology (ICT)> (internet, websites, etc.)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G24H	h) Media (newspapers, magazines, television, etc.)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q25 How often do the following activities occur during your <civic and citizenship education> classes at <target grade>?

Please answer referring to all <target grade> classes you teach.

(Please tick only one box in each row)

	Never	Sometimes	Often	Very often
IT2G25A a) Students work on projects that involve gathering information outside of school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25B b) Students study textbooks	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25C c) Students work on drill sheets or work sheets	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25D d) Students work in groups on different topics and prepare presentations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25E e) Students work individually on different topics and prepare presentations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25F f) Students participate in role play and simulations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25G g) The teacher asks questions and the students answer	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25H h) The teacher lectures and the students take notes	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25I i) The teacher includes discussion on controversial issues in class	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G25J j) Students research and analyse information from different sources	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q26 Is <civic and citizenship education> assessed at <target grade> in this school?

IT2G26 Yes	☐ 1
No	☐ 2

If your answer to the above question is 'Yes', please go to question 27.

If your answer to the above question is 'No', please go to question 28.

Q27 When assessing <target grade> students in <civic and citizenship education>, how often do you make use of ...

Please answer referring to all <target grade> classes you teach.

(Please tick only one box in each row)

		<i>Never</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>	<i>Very often</i>
IT2G27A	a) written tests/examinations (for example, open-ended, essay)?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G27B	b) achievement tests (for example, multiple-choice, true/false, matching)?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G27C	c) oral tests?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G27D	d) observation of students?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G27E	e) written homework assignments?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G27F	f) student self-assessment?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G27G	g) peer assessment?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G27H	h) projects?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q28 How confident do you feel about teaching the following topics?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Very confident</i>	<i>Quite confident</i>	<i>Not very confident</i>	<i>Not confident at all</i>
IT2G28A	a) Human rights	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28B	b) Different cultures and ethnic groups	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28C	c) Voting and elections	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28D	d) The economy and business	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28E	e) Rights and responsibilities at work	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28F	f) The global community and international organisations	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28G	g) The environment	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28H	h) Emigration and immigration	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28I	i) Equal opportunities for men and women	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IT2G28J	j) Citizens' rights and responsibilities	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q28 continued

IT2G28K	k) The constitution and political systems	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G28L	l) Media communication	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G28M	m) Volunteering	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G28N	n) Legal institutions and courts	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IT2G28O	o) The European Union	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q29 In your view, what is needed to improve <civic and citizenship education> in this school?

Indicate the three most important items listed below by ticking the three appropriate boxes.

IT2G29A	a) More materials and textbooks	☐ ₁
IT2G29B	b) Better materials and textbooks	☐ ₁
IT2G29C	c) Additional training in teaching methods	☐ ₁
IT2G29D	d) Additional training in subject matter knowledge	☐ ₁
IT2G29E	e) More cooperation between teachers in different subject areas	☐ ₁
IT2G29F	f) More instructional time allocated to <civic and citizenship education>	☐ ₁
IT2G29G	g) More opportunities for special projects	☐ ₁
IT2G29H	h) Specific assessment of <civic and citizenship education>	☐ ₁
IT2G29I	i) External school and curriculum evaluation	☐ ₁

ANEXO F - Questionário para escolas - estudo da IEA (ICCS/2009)

GENERAL

Q1 How long have you been <a principal, a headteacher, a school head> altogether, including the current year?

(Please write only full years; count every started school year as a full year)

IC2G01A

In your total career: _____ year(s).

IC2G01B

In this school: _____ year(s).

Q2 How old are you?

IC2G02

(Please tick only one box)

Less than 30 ☐ ₁

30–39 ☐ ₂

40–49 ☐ ₃

50–59 ☐ ₄

60 or over ☐ ₅

Q3 Are you female or male?

IC2G03

Female ☐ ₁

Male ☐ ₂

THE SCHOOL ENVIRONMENT

Q4 How much autonomy does this school have in relation to the following issues?

(Please tick only one box in each row)

		<i>Full autonomy</i>	<i>Quite a lot of autonomy</i>	<i>Little autonomy</i>	<i>No autonomy</i>
IC2G04A	a) Curriculum planning	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04B	b) Curriculum delivery	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04C	c) Choice and use of textbooks	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04D	d) Appointing teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

IC2G04E	e) Dismissing teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04F	f) Establishing student assessment policies	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04G	g) Determining the content of in-service professional development programmes for teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04H	h) Teacher appraisal	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04I	i) Budget allocations within the school	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04J	j) <Extra-curricular activities>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04K	k) Student admittance policies	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G04L	l) Establishing teachers' salaries	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q5 The following statements refer to teachers' participation in running the school.

In your opinion, how many teachers in this school ...

(Please tick only one box in each row)

		<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>	<i>Not applicable</i>
IC2G05A	a) are involved in school decision making processes?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05B	b) make their own contribution to solving school problems?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05C	c) put forward useful suggestions for improving school governance?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05D	d) are willing to be members of the <school council, school governing board> as teacher representatives?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05E	e) contribute to establishing school priorities?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05F	f) support good discipline throughout the school even with students not belonging to their own class or classes?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05G	g) act to resolve conflict situations arising among the students in the school?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05H	h) actively take part in school <development/improvement activities>?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G05I	i) encourage students' active participation in school life?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q6 Below is a list of activities that may be carried out by the school in cooperation with external groups/organisations.

During the current school year, how many <target grade> students in this school have had the opportunity to take part in any of these activities?

Please answer referring to <target grade> students.

(Please tick only one box in each row)

		<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>	<i>Not offered at school</i>
IC2G06A	a) Activities related to the environment, geared to the local area	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G06B	b) Human rights projects	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G06C	c) Activities related to underprivileged people or groups	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G06D	d) Cultural activities (for example, theatre, music, cinema)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G06E	e) Multicultural and intercultural initiatives within the <local community>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G06F	f) Campaigns to raise people's awareness, such as <AIDS World Day, World No Tobacco Day>	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G06G	g) Activities related to improving facilities for the <local community> (for example, public gardens, libraries, health centres, recreation centres, community hall)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G06H	h) Participating in sports events	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Q7 How many <target grade> students in this school ...

(Please tick only one box in each row)

		<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>	<i>Not applicable</i>
IC2G07A	a) elect their class representatives?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
IC2G07B	b) vote in <school council, school governing board> elections?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Q8 In your opinion, how many parents of students in this school participate in the following activities?

(Please tick only one box in each row)

		<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>
IC2G08A	a) Taking part actively in the school parent <association, assembly, committee>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G08B	b) Voting in <school council, school representative body> elections	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G08C	c) Supporting school projects within the <local community>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G08D	d) Attending school parent <association, assembly, committee> meetings	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G08E	e) Attending parent-teacher meetings	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q9 In your opinion, to what extent do the following people influence or contribute to the decision-making process concerning the running of this school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent</i>	<i>Not at all</i>	<i>Not applicable</i>
IC2G09A	a) Teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G09B	b) <School governors>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G09C	c) <School counsellors>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G09D	d) Parents	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G09E	e) Non-teaching staff (for example, librarians, psychologists, administrators)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
IC2G09F	f) Representatives of the <local community>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q10 In this school, how much are students' opinions taken into account when decisions are made about the following issues?

(Please tick only one box in each row)

		<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent</i>	<i>Not at all</i>
IC2G10A	a) Teaching/learning materials	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G10B	b) The timetable	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G10C	c) Classroom rules	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G10D	d) School rules	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G10E	e) <Extra-curricular activities>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q11 In your opinion, how many students in this school ...

(Please tick only one box in each row)

		<i>All or nearly all</i>	<i>Most of them</i>	<i>Some of them</i>	<i>None or hardly any</i>
IC2G11A	a) are well behaved on entering and leaving the school premises?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G11B	b) adhere to school rules?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G11C	c) show care for school facilities and equipment?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G11D	d) are well behaved during breaks?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Q12 In your opinion, to what extent do the following statements describe the current situation at this school?

(Please tick only one box in each row)

		<i>To a large extent</i>	<i>To a moderate extent</i>	<i>To a small extent</i>	<i>Not at all</i>
IC2G12A	a) The teachers have a positive attitude towards the school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12B	b) The teachers feel they belong to the school community	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12C	c) Teachers work with enthusiasm	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12D	d) Teachers take pride in this school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12E	e) Students enjoy being in school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12F	f) Students work with enthusiasm	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12G	g) Students take pride in this school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12H	h) Students feel part of the school community	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12I	i) Non-teaching staff feel part of the school community	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12J	j) Non-teaching staff care about how well the school operates	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12K	k) Non-teaching staff work with enthusiasm	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
IC2G12L	l) Non-teaching staff have a positive attitude towards the school	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

THE <LOCAL COMMUNITY>

Q13 Are the following resources available in the local area where this school is located?

Please consider as 'local area' an area of a radius of approximately 5 kilometres.

		Yes	No
IC2G13A	a) Public library	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13B	b) Cinema	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13C	c) Theatre or Concert Hall	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13D	d) Language school	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13E	e) Museum or Art Gallery	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13F	f) Playground	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13G	g) Public garden or Park	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13H	h) Religious centre (for example, church, mosque, synagogue)	☐ ₁	☐ ₂
IC2G13I	i) Sports facility (for example, swimming pool, tennis courts, basketball court, <football> field)	☐ ₁	☐ ₂

Q14 To what extent are any of the following issues a source of social tension in the area in which this school is located?

(Please tick only one box in each row)

		To a large extent	To a moderate extent	To a small extent	Not at all
IC2G14A	a) Immigration	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14B	b) Poor quality of housing	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14C	c) Unemployment	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14D	d) Religious intolerance	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14E	e) Ethnic conflicts	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14F	f) Extensive poverty	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14G	g) Organised crime	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14H	h) Youth gangs	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14I	i) Petty crime	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14J	j) Sexual harassment	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14K	k) Drug abuse	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G14L	l) Alcohol abuse	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q15 Please indicate how frequently each of the following problems occurs among students at this school.

(Please tick only one box in each row)

		<i>Never</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>	<i>Very often</i>
IC2G15A	a) Vandalism	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15B	b) Truancy	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15C	c) Racism	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15D	d) Religious intolerance	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15E	e) Bullying	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15F	f) Violence	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15G	g) Sexual harassment	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15H	h) Drug abuse	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
IC2G15I	i) Alcohol abuse	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

CIVIC AND CITIZENSHIP EDUCATION AT SCHOOL

Q16 How is civic and citizenship education taught at this school at <target grade>?

(Please tick as many boxes as appropriate)

		<i>Yes</i>	<i>No</i>
IC2G16A	a) It is taught as a separate subject by teachers of <civic and citizenship related subjects>	☐ ₁	☐ ₂
IC2G16B	b) It is taught by teachers of subjects related to human and social sciences (for example, of history, geography, law, economics, etc.)	☐ ₁	☐ ₂
IC2G16C	c) It is integrated into all subjects taught at school	☐ ₁	☐ ₂
IC2G16D	d) It is an <extra-curricular activity>	☐ ₁	☐ ₂
IC2G16E	e) It is considered the result of school experience as a whole	☐ ₁	☐ ₂
IC2G16F	f) It is not considered a part of the school curriculum	☐ ₁	☐ ₂

Q17 What do you consider the most important aims of civic and citizenship education at school?

Indicate the three aims you consider the most important by ticking the three appropriate boxes.

IC2G17A	a) Promoting knowledge of social, political and civic institutions	☐ ₁
IC2G17B	b) Promoting respect for and safeguard of the environment	☐ ₁
IC2G17C	c) Promoting the capacity to defend one's own point of view	☐ ₁
IC2G17D	d) Developing students' skills and competencies in conflict resolution	☐ ₁
IC2G17E	e) Promoting knowledge of citizens' rights and responsibilities	☐ ₁
IC2G17F	f) Promoting students' participation in the <local community>	☐ ₁
IC2G17G	g) Promoting students' critical and independent thinking	☐ ₁
IC2G17H	h) Promoting students' participation in school life	☐ ₁
IC2G17I	i) Supporting the development of effective strategies for the fight against racism and xenophobia	☐ ₁
IC2G17J	j) Preparing students for future political engagement	☐ ₁

Q18 In this school, are specific responsibilities for civic and citizenship education assigned to individual teachers (for example, <head of department>, <civic and citizenship education coordinator>)?

IC2G18	Yes	☐ ₁
	No	☐ ₂

SCHOOL SIZE AND RESOURCES

When answering the questions in this section, please refer to the definition of "school" given in the note at the beginning of this questionnaire.

Q19 Is this school a public or a private school?

IC2G19	<i>(Please tick only one box)</i>	
	A public school	
	<i>(This is a school managed directly or indirectly by a public education authority, government agency, or governing board, appointed by government or elected by public franchise.)</i>	☐ ₁
	A private school	
	<i>(This is a school managed directly or indirectly by a non-government organisation; for example, a church, trade union, business, or other private institution.)</i>	☐ ₂

Q20 On <1 September 2008>, what was the total school enrolment (number of students)?

(Please write a number on each line. Write 0 (zero) if there are none.)

IC2G20A a) *Number of boys:* _____

IC2G20B b) *Number of girls:* _____

Q21 On <1 September 2008>, what was the total enrolment (number of students) for <target grade>?

(Please write a number on each line. Write 0 (zero) if there are none.)

IC2G21A a) *Number of boys:* _____

IC2G21B b) *Number of girls:* _____

Q22 What is the number of teachers in this school?

Include both full-time and part-time teachers.

IC2G22A a) Teachers instructing at
<target grade> _____

IC2G22B b) Teachers in TOTAL _____

Q23 Which of the following categories best describes the community in which this school is located?

IC2G23 *(Please tick only one box)*

A village, hamlet or rural area (fewer than 3,000 people) ☐ ₁

A small town (3,000 to about 15,000 people) ☐ ₂

A town (15,000 to about 100,000 people) ☐ ₃

A city (100,000 to about 1,000,000 people) ☐ ₄

A large city (over 1,000,000 people) ☐ ₅

Thank you for your cooperation!

Table 6. 1: Teachers' reports on participation of target-grade classes in community activities

Country	Percentages of Teachers Reporting Having Taken Part with Their Target Grade Classes in ...								
	activities related to the environment and geared to the local area	human rights projects	activities related to underprivileged people or groups	cultural activities (e.g. ytheatre, music, cinema)	multicultural and intercultural activities within the <local community>	campaigns to raise people's awareness, such as <World AIDS Day, World No Tobacco Day>	activities related to improving facilities for the <local community>	participating in sports events	none of these activities
Bulgaria	43 (2.4) ▽	9 (1.0) ▼	23 (2.1) ▽	73 (2.2) △	44 (2.6) △	70 (2.0) ▲	37 (2.4) △	79 (1.6) △	7 (0.8) ▽
Chile	35 (2.3) ▼	15 (1.5) ▼	27 (2.0) ▽	50 (1.8) ▼	27 (1.8) ▽	34 (2.1) ▼	14 (1.7) ▼	49 (2.2) ▼	20 (1.4) ▲
Chinese Taipei	19 (1.5) ▼	10 (0.8) ▼	23 (1.3) ▽	52 (1.4) ▼	17 (1.0) ▼	38 (1.5) ▼	16 (1.0) ▼	67 (1.1) ▽	19 (1.0) △
Colombia	60 (1.7) ▲	43 (2.0) ▲	33 (1.7) ▽	76 (1.9) △	59 (2.1) ▲	39 (1.7) ▼	33 (1.6) ▼	82 (1.5) ▲	4 (0.7) ▽
Cyprus	28 (1.6) ▼	22 (1.4) ▽	25 (1.4) ▽	50 (1.8) ▼	27 (1.5) ▽	22 (1.7) ▼	19 (1.5) ▼	44 (1.7) ▼	21 (1.5) ▲
Czech Republic †	35 (1.7) ▼	22 (1.2) ▽	16 (1.2) ▼	71 (1.4) ▽	31 (1.5) ▽	46 (2.0) ▼	19 (1.3) ▼	54 (1.3) ▼	14 (1.0) △
Dominican Republic	75 (2.7) ▲	58 (3.3) ▲	52 (2.9) ▲	74 (2.4) △	75 (2.2) ▲	73 (3.2) ▲	55 (2.5) ▲	78 (2.5) △	2 (0.5) ▽
Estonia	54 (1.9) △	8 (1.0) ▼	6 (0.8) ▼	80 (1.3) ▲	24 (1.8) ▼	54 (1.7) △	45 (1.7) ▲	87 (1.0) ▲	6 (0.8) ▽
Finland	16 (1.1) ▼	5 (0.7) ▼	19 (1.0) ▼	50 (1.3) ▼	13 (1.1) ▼	60 (1.3) ▲	20 (1.7) ▼	56 (1.4) ▼	14 (0.8) △
Guatemala	45 (2.0) ▽	31 (2.3) ▽	30 (2.2) ▽	61 (2.8) ▽	42 (2.5) △	34 (1.7) ▼	35 (2.6) ▽	78 (1.9) △	9 (1.7)
Indonesia	75 (2.0) ▲	54 (2.0) ▲	73 (2.6) ▲	52 (2.4) ▼	43 (2.2) △	42 (2.3) ▽	44 (1.7) ▲	89 (1.2) ▲	3 (0.8) ▽
Ireland ‡	29 (1.3) ▼	24 (1.2) ▽	25 (1.2) ▽	41 (1.3) ▼	13 (0.9) ▼	21 (1.1) ▼	12 (0.8) ▼	57 (1.4) ▼	24 (1.2) ▲
Italy	40 (1.9) ▽	40 (2.0) △	39 (1.6) △	80 (1.4) ▲	34 (1.6) ▼	44 (1.6) ▽	19 (1.3) ▼	65 (1.6) ▽	7 (0.7) ▽
Korea, Republic of	58 (1.8) △	13 (0.8) ▼	39 (1.6) △	57 (2.0) ▼	23 (1.2) ▼	43 (1.6) ▽	33 (1.7) ▽	55 (1.5) ▼	15 (0.8) △
Latvia	59 (2.2) ▲	21 (1.5) ▽	22 (2.0) ▼	80 (1.3) ▲	37 (2.2) ▼	39 (2.2) ▽	56 (2.4) ▲	81 (1.5) ▲	7 (0.8) ▽
Liechtenstein	23 (4.2) ▼	23 (4.4) ▽	20 (4.6) ▼	54 (5.1) ▼	2 (1.2) ▼	29 (4.0) ▼	9 (2.7) ▼	55 (4.5) ▼	21 (4.3) ▲
Lithuania	46 (1.8) ▽	26 (1.7) ▽	28 (1.9) ▽	76 (1.4) △	50 (1.8) ▲	65 (1.9) ▲	54 (1.6) ▲	72 (1.1) ▽	7 (0.7) ▽
Malta	45 (1.9) ▽	29 (1.8) ▽	41 (1.8) △	75 (1.9) △	29 (1.5) ▽	39 (2.1) ▼	19 (1.4) ▼	78 (1.8) △	8 (1.3)
Mexico	65 (1.9) ▲	47 (1.8) ▲	32 (2.7) ▽	66 (1.8) ▽	41 (2.4) △	55 (1.7) △	36 (1.9) △	74 (1.5) △	5 (0.5) ▽
Paraguay	73 (2.5) ▲	35 (2.3) △	42 (2.7) △	80 (2.0) ▲	59 (2.8) ▲	59 (2.3) ▲	59 (2.0) ▲	89 (1.4) ▲	2 (0.7) ▽
Poland	46 (1.5) ▽	28 (1.8) ▽	41 (1.5) △	65 (1.7) ▽	24 (1.2) ▼	65 (1.5) ▲	16 (1.0) ▼	56 (1.4) ▼	10 (0.9)
Russian Federation	66 (2.2) ▲	38 (1.9) △	43 (2.5) ▲	70 (1.8) ▽	42 (2.2) △	70 (1.6) ▲	36 (2.3) ▽	69 (1.7) ▽	7 (0.9) ▽
Slovak Republic¹	77 (1.7) ▲	50 (2.0) ▲	30 (1.7) ▽	96 (0.7) ▲	57 (2.1) ▲	72 (1.6) ▲	48 (2.1) ▲	96 (0.9) ▲	1 (0.2) ▽
Slovenia	46 (1.5) ▽	27 (1.1) ▽	23 (1.5) ▽	74 (1.1) △	38 (1.2) ▽	47 (1.3) ▽	17 (0.9) ▼	70 (1.3) ▽	10 (0.7)
Spain	41 (2.1) ▽	42 (1.6) ▲	41 (1.8) △	74 (1.5) △	27 (1.5) ▽	50 (1.7) ▽	12 (1.0) ▼	55 (2.1) ▼	10 (0.8)
Sweden †	19 (1.5) ▼	27 (2.0) ▽	17 (1.4) ▼	80 (1.5) ▲	16 (1.3) ▼	18 (1.2) ▼	16 (1.4) ▼	69 (1.4) ▽	11 (1.1)
Thailand †	94 (0.8) ▲	71 (1.5) ▲	66 (2.3) ▲	91 (1.3) ▲	79 (1.8) ▲	96 (0.7) ▲	87 (1.4) ▲	98 (0.4) ▲	0 (0.2) ▽
ICCS average	49 (0.4)	30 (0.4)	32 (0.4)	68 (0.4)	36 (0.4)	49 (0.4)	32 (0.3)	70 (0.3)	10 (0.2)

**ANEXO H - Questões selecionadas do estudo da IEA (ICCS/2009):
questionários para estudantes, professores e escolas**

ICCS – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES – Questões selecionadas

Q15 At school, have you ever done any of the following activities?			
<i>Please think about all schools you have been enrolled at since the first year of <ISCED level 1>. (Please tick only one box in each row)</i>			
	Yes, I have done this within the last twelve months	Yes, I have done this but more than a year ago	No, I have never done this
a) Voluntary participation in school-based music or drama activities outside of regular lessons	( )	( )	( )
b) Active participation in a debate	( )	( )	( )
c) Voting for <class representative> or <school parliament>	( )	( )	( )
d) Taking part in decision-making about how the school is run	( )	( )	( )
e) Taking part in discussions at a <student assembly>	( )	( )	( )
f) Becoming a candidate for <class representative> or <school parliament>	( )	( )	( )

Q16 When discussing political and social issues during regular lessons, how often do the following things happen?				
<i>(Please tick only one box in each row)</i>				
	Never	Rarely	Sometimes	Often
a) Students are able to disagree openly with their teachers	( )	( )	( )	( )
b) Teachers encourage students to make up their own minds	( )	( )	( )	( )
c) Teachers encourage students to express their opinions	( )	( )	( )	( )
d) Students bring up current political events for discussion in class	( )	( )	( )	( )
e) Students express opinions in class even when their opinions are different from most of the other students	( )	( )	( )	( )
f) Teachers encourage students to discuss the issues with people having different opinions	( )	( )	( )	( )
g) Teachers present several	( )	( )	( )	( )

sides of the issues when explaining them in class				

Q17 In this school, how much are students' opinions taken into account when decisions are made about the following issues?				
<i>(Please tick only one box in each row)</i>				
	To a large extent	To a moderate extent	To a small extent	No at all
a) The way classes are taught	( )	( )	( )	( )
b) What is taught in classes	( )	( )	( )	( )
c) Teaching/learning materials	( )	( )	( )	( )
d) The timetable	( )	( )	( )	( )
e) Classroom rules	( )	( )	( )	( )
f) School rules	( )	( )	( )	( )
g) <Extra-curricular activities>	( )	( )	( )	( )

Q18 How much do you agree or disagree with the following statements about you and your school?				
<i>(Please tick only one box in each row)</i>				
	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
a) Most of my teachers treat me fairly	( )	( )	( )	( )
b) Students get along well with most teachers	( )	( )	( )	( )
c) Most teachers are interested in students' well-being	( )	( )	( )	( )
d) I feel like an outsider at my school	( )	( )	( )	( )
e) Most of my teachers really listen to what I have to say	( )	( )	( )	( )
f) If I need extra help, I will receive it from my teachers	( )	( )	( )	( )
g) I am afraid of being bullied by other students	( )	( )	( )	( )

ICCS – *QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES – Questões selecionadas*

Q11 With reference to the current school year, how many teachers in this school ...				
<i>(Please tick only one box in each row)</i>				
	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any
a) support good discipline throughout the school even with students not belonging to	( )	( )	( )	( )

their own class or classes?				
b) work collaboratively with one another in devising teaching activities?	( )	( )	( )	( )
c) act to resolve conflict situations arising among students in the school?	( )	( )	( )	( )
d) take on tasks and responsibilities in addition to teaching (tutoring, school projects, etc.)?	( )	( )	( )	( )
e) actively take part in school <development / improvement activities>?	( )	( )	( )	( )
f) encourage students' active participation in school life?	( )	( )	( )	( )
g) cooperate in defining and drafting the <school development plan>?	( )	( )	( )	( )

Q12¹ In your opinion, to what extent do the following people influence or contribute to the decision-making process concerning the running of this school?

(Please tick only one box in each row)

	To a large extent	To a moderate extent	To a small extent	No at al	Not applicable
a) Teachers	( )	( )	( )	( )	( )
b) <School governors>	( )	( )	( )	( )	( )
c) <School counselors>	( )	( )	( )	( )	( )
d) Parents	( )	( )	( )	( )	( )
e) Non-teaching staff (for example, librarians, psychologists, administrators)	( )	( )	( )	( )	( )
f) Representatives of the <local community>	( )	( )	( )	( )	( )

Q13² At this school, how much are students' opinions taken into account when decisions are made about the following issues?

(Please tick only one box in each row)

	To a large extent	To a moderate extent	To a small extent	No at al
a) Teaching/learning materials	( )	( )	( )	( )

¹ Curiosamente, a categoria “estudantes” não compõe um item dessa questão. Mas a questão 15 para estudantes oferece, entre as alternativas de possíveis atividades que o respondente já tenha realizado na escola, a opção “d) *taking part in decision-making about how the school is run*”.

² Similar à questão 17 no questionário para estudantes. Contudo, a questão dos estudantes tem dois itens adicionais.

b) The timetable	☐	☐	☐	☐
c) Classroom rules	☐	☐	☐	☐
d) School rules	☐	☐	☐	☐
e) <Extra-curricular activities>	☐	☐	☐	☐

Q14 Please indicate how frequently each of the following problems occurs among students at this school.

(Please tick only one box in each row)

	Never	Sometimes	Often	Very often
a) Vandalism	☐	☐	☐	☐
b) Truancy	☐	☐	☐	☐
c) Racism	☐	☐	☐	☐
d) Religious intolerance	☐	☐	☐	☐
e) Bullying	☐	☐	☐	☐
f) Violence	☐	☐	☐	☐
g) Sexual harassment	☐	☐	☐	☐
h) Drug abuse	☐	☐	☐	☐
i) Alcohol abuse	☐	☐	☐	☐

Q15³ Below is a list of activities that may be carried out by the school in cooperation with external groups/organizations. During the current school year, have you and any of your <target grade> classes taken part in any of these activities?

(Please tick only one box in each row)

	Yes	No
a) Activities related to the environment, geared to the local area	☐	☐
b) Human rights projects	☐	☐
c) Activities related to underprivileged people or groups	☐	☐
d) Cultural activities (for example, theatre, music, cinema)	☐	☐
e) Multicultural and intercultural activities within the <local community>	☐	☐
f) Campaigns to raise people's awareness, such as <AIDS World Day, World No Tobacco Day>	☐	☐
g) Activities related to improving facilities for the <local community> (for example, public gardens, libraries, health centers, recreation centers, community hall)	☐	☐
h) Participating in sports events	☐	☐

Q17⁴ In your opinion, how many students in this school ...

(Please tick only one box in each row)

³ Alguma similaridade com a questão 14 no questionário para estudantes.

⁴ No questionário dos estudantes essa questão (ou similar) não foi contemplada.

	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any
a) are well behaved on entering and leaving the school premises?	( )	( )	( )	( )
b) have a positive attitude towards their own school?	( )	( )	( )	( )
c) have a good relationship with the school teachers and staff?	( )	( )	( )	( )
d) show care for school facilities and equipment?	( )	( )	( )	( )
e) are well behaved during breaks?	( )	( )	( )	( )
f) show they feel part of the school community?	( )	( )	( )	( )

Q18 To what extent do you use the performance of your <target grade> students on assessment tasks for the following purposes?

*Please answer referring to all <target grade> classes you teach.
(Please tick only one box in each row)*

	To a large extent	To a moderate extent	To a small extent
a) Providing feedback to your students	( )	( )	( )
b) Allowing your students to reflect on their learning processes	( )	( )	( )
c) Allowing your students to reflect on their behavior	( )	( )	( )
d) Identifying your students' learning difficulties	( )	( )	( )
e) Providing feedback to parents	( )	( )	( )
f) Illustrating learning objectives to your students	( )	( )	( )
g) Planning future lessons	( )	( )	( )
h) Improving your teaching	( )	( )	( )

Q19⁵ In your lessons for <target grade>, how many students ...

*Please answer referring to all <target grade> classes you teach.
(Please tick only one box in each row)*

	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any
a) suggest class activities?	( )	( )	( )	( )
b) negotiate the learning objectives with the teacher?	( )	( )	( )	( )
c) propose topics/issues for class discussion?	( )	( )	( )	( )
d) freely state their own views on school problems?	( )	( )	( )	( )

⁵ Os itens dessa questão estabelecem algum diálogo com as questões 16 e 17 do questionário para estudantes.

e) know how to listen to and respect opinions even if different from their own?	( )	( )	( )	( )
f) freely express their opinion even if different from those of the majority?	( )	( )	( )	( )
g) feel comfortable during class discussions because they know their views will be respected?	( )	( )	( )	( )
h) discuss the choice of teaching/learning materials?	( )	( )	( )	( )

Q20 In your opinion, how many of your <target grade> students ...				
<i>Please answer referring to all <target grade> classes you teach. (Please tick only one box in each row)</i>				
	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any
a) get on well with their classmates?	( )	( )	( )	( )
b) are well integrated in the class?	( )	( )	( )	( )
c) respect their classmates even if they are different?	( )	( )	( )	( )
d) have a good relationship with other students?	( )	( )	( )	( )

Questões para professores de disciplinas diretamente ligadas à educação para cidadania:

Q25 How often do the following activities occur during your <civic and citizenship education> classes at <target grade>?				
<i>Please answer referring to all <target grade> classes you teach. (Please tick only one box in each row)</i>				
	Never	Sometimes	Often	Very often
a) Students work on projects that involve gathering information outside of school	( )	( )	( )	( )
b) Students study textbooks	( )	( )	( )	( )
c) Students work on drill sheets or work sheets	( )	( )	( )	( )
d) Students work in groups on different topics and prepare presentations	( )	( )	( )	( )
e) Students work individually on different topics and prepare presentations	( )	( )	( )	( )
f) Students participate in role play and simulations	( )	( )	( )	( )
g) The teacher asks questions and the students answer	( )	( )	( )	( )
h) The teacher lectures and the students take notes	( )	( )	( )	( )
i) The teacher includes discussion on controversial issues in class	( )	( )	( )	( )
j) Students research and analyze information from different sources	( )	( )	( )	( )

Q27 When assessing <target grade> students in <civic and citizenship education>, how often

do you make use of ...				
<i>Please answer referring to all <target grade> classes you teach. (Please tick only one box in each row)</i>				
	Never	Sometimes	Often	Very often
a) written tests/examinations (for example, open-ended, essay)?	( )	( )	( )	( )
b) achievement tests (for example, multiple-choice, true/false, matching)?	( )	( )	( )	( )
c) oral tests?	( )	( )	( )	( )
d) observation of students?	( )	( )	( )	( )
e) written homework assignments?	( )	( )	( )	( )
f) student self-assessment?	( )	( )	( )	( )
g) peer assessment?	( )	( )	( )	( )
h) projects?	( )	( )	( )	( )

ICCS – *QUESTIONÁRIO PARA ESCOLA – Questões selecionadas*

Q5⁶ The following statements refer to teachers' participation in running the school. In your opinion, how many teachers in this school ...					
<i>(Please tick only one box in each row)</i>					
	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any	Not applicable
a) are involved in school decision making processes?	( )	( )	( )	( )	( )
b) make their own contribution to solving school problems?	( )	( )	( )	( )	( )
c) put forward useful suggestions for improving school governance?	( )	( )	( )	( )	( )
d) are willing to be members of the <school council, school governing board> as teacher representatives?	( )	( )	( )	( )	( )
e) contribute to establishing school priorities?	( )	( )	( )	( )	( )
f) support good discipline throughout the school even with students not belonging to their own class or classes?	( )	( )	( )	( )	( )
g) act to resolve conflict situations arising among students in the school?	( )	( )	( )	( )	( )
h) actively take part in school <development / improvement activities>?	( )	( )	( )	( )	( )
i) encourage students' active participation in school life?	( )	( )	( )	( )	( )

Q6⁷ Below is a list of activities that may be carried out by the school in cooperation with external groups/organizations.

⁶ Itens “f”, “g”, “h” e “i” também estão na questão 11 do questionário para professores.

⁷ Igual à questão 15 para professores e alguma similaridade com a questão 14 no questionário para estudantes.

During the current school year, how many <target grade> students in this school have had the opportunity to take part in any of these activities?					
<i>Please answer referring to <target grade> students. (Please tick only one box in each row)</i>					
	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any	Not offered at school
a) Activities related to the environment, geared to the local area	( )	( )	( )	( )	( )
b) Human rights projects	( )	( )	( )	( )	( )
c) Activities related to underprivileged people or groups	( )	( )	( )	( )	( )
d) Cultural activities (for example, theatre, music, cinema)	( )	( )	( )	( )	( )
e) Multicultural and intercultural initiatives within the <local community>	( )	( )	( )	( )	( )
f) Campaigns to raise people's awareness, such as <AIDS World Day, World No Tobacco Day>	( )	( )	( )	( )	( )
g) Activities related to improving facilities for the <local community> (for example, public gardens, libraries, health centers, recreation centers, community hall)	( )	( )	( )	( )	( )
h) Participating in sports events	( )	( )	( )	( )	( )

Q7 How many <target grade> students in this school ...					
<i>(Please tick only one box in each row)</i>					
	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any	Not offered at school
a) elect their class representatives?	( )	( )	( )	( )	( )
b) vote in <school council, school governing board> elections?	( )	( )	( )	( )	( )

Q9 = Q12 professores

Q10 = Q13 professores

Q11⁸ In your opinion, how many students in this school ...				
<i>(Please tick only one box in each row)</i>				
	All or nearly all	Most of them	Some of them	None or hardly any
a) are well behaved on entering and leaving the school premises?	( )	( )	( )	( )
b) adhere to school rules?	( )	( )	( )	( )

⁸ Exceto item “b”, demais itens contemplados também na questão 17 para professores (que, por sua vez, tem itens adicionais).

c) show care for school facilities and equipment?	( )	( )	( )	( )
d) are well behaved during breaks?	( )	( )	( )	( )

Q12 In your opinion, to what extent do the following statements describe the current situation at this school?

(Please tick only one box in each row)

	To a large extent	To a moderate extent	To a small extent	No at all
a) The teachers have a positive attitude towards the school	( )	( )	( )	( )
b) The teachers feel they belong to the school community	( )	( )	( )	( )
c) Teachers work with enthusiasm	( )	( )	( )	( )
d) Teachers take pride in this school	( )	( )	( )	( )
e) Students enjoy being in school	( )	( )	( )	( )
f) Students work with enthusiasm	( )	( )	( )	( )
g) Students take pride in this school	( )	( )	( )	( )
h) Students feel part of the school community	( )	( )	( )	( )
i) Non-teaching staff feel part of the school community	( )	( )	( )	( )
j) Non-teaching staff care about how well the school operates	( )	( )	( )	( )
k) Non-teaching staff work with enthusiasm	( )	( )	( )	( )
l) Non-teaching staff have a positive attitude towards the school	( )	( )	( )	( )

Q15 = Q14 professores

ANEXO I - Questionário para professores - SAEB

Questionários SAEB

Questionário do Professor

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

1. QUAL É O SEU SEXO? ☐ A Masculino. ☐ B Feminino.			2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA? ☐ A Até 24 anos. ☐ B De 25 a 29 anos. ☐ C De 30 a 39 anos. ☐ D De 40 a 49 anos. ☐ E De 50 a 54 anos. ☐ F 55 anos ou mais.			3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA? ☐ A Branco (a). ☐ B Pardo (a). ☐ C Preto (a). ☐ D Amarelo (a). ☐ E Indígena. ☐ F Não quero declarar. ☐ G Não sei.		
4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO). ☐ A Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau). ☐ B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau). ☐ C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau). ☐ D Ensino Superior – Pedagogia. ☐ E Ensino Superior – Curso Normal Superior. ☐ F Ensino Superior – Licenciatura em Matemática. ☐ G Ensino Superior – Licenciatura em Letras. ☐ H Ensino Superior - Outras Licenciaturas. ☐ I Ensino Superior - Outras áreas.						5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)? ☐ A Há menos 2 anos. ☐ B De 2 a 7 anos. ☐ C De 8 a 14 anos. ☐ D De 15 a 20 anos. ☐ E Há mais de 20 anos.		
6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR. ☐ A Não conclui o ensino superior. ☐ B Privada. ☐ C Pública Federal. ☐ D Pública Estadual. ☐ E Pública Municipal.			7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR? ☐ A Não conclui o ensino superior. ☐ B Presencial. ☐ C Semipresencial. ☐ D A distância.					
8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI. ☐ A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação. ☐ B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas). ☐ C Especialização (mínimo de 360 horas). ☐ D Mestrado. ☐ E Doutorado.			9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI. ☐ A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação. ☐ B Educação, enfatizando alfabetização. ☐ C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento. ☐ D Educação, enfatizando educação matemática. ☐ E Educação – outras ênfases. ☐ F Outras áreas que não a Educação.					
10. COMO PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO?(COM ADICIONAIS, SE HOUVER). ☐ A Até R\$ 678,00. ☐ B Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00. ☐ C Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00. ☐ D Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00. ☐ E Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00. ☐ F Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00. ☐ G Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00. ☐ H Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00. ☐ I Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00. ☐ J Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00. ☐ K R\$ 6.781,00 ou mais.								
11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL? ☐ A Sim, na área de Educação. ☐ B Sim, fora da área de Educação. ☐ C Não.								
12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER). ☐ A Até R\$ 678,00. ☐ B Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00. ☐ C Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00. ☐ D Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00. ☐ E Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00. ☐ F Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00. ☐ G Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00. ☐ H Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00. ☐ I Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00. ☐ J Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00. ☐ K R\$ 6.781,00 ou mais.								
13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR? ☐ A Meu primeiro ano. ☐ B 1-2 anos. ☐ C 3-5 anos. ☐ D 6-10 anos. ☐ E 11-15 anos. ☐ F 16-20 anos. ☐ G Mais de 20 anos.		14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR NESTA ESCOLA? ☐ A Meu primeiro ano. ☐ B 1-2 anos. ☐ C 3-5 anos. ☐ D 6-10 anos. ☐ E 11-15 anos. ☐ F 16-20 anos. ☐ G Mais de 20 anos.		15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO? ☐ A Meu primeiro ano. ☐ B 1-2 anos. ☐ C 3-5 anos. ☐ D 6-10 anos. ☐ E 11-15 anos. ☐ F 16-20 anos. ☐ G Mais de 20 anos.				
16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? ☐ A Estatutário. ☐ B CLT. ☐ C Prestador de serviço por contrato temporário. ☐ D Prestador de serviço sem contrato. ☐ E Outra.			17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares) ☐ A Mais de 40 horas. ☐ B 40 horas. ☐ C De 20 a 39 horas. ☐ D Menos de 20 horas.					

18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- ☐ A Apenas nesta escola.
- ☐ B Em 2 escolas.
- ☐ C Em 3 escolas.
- ☐ D Em 4 ou mais escolas.

19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- ☐ A Mais de 40 horas.
- ☐ B 40 horas.
- ☐ C De 20 a 39 horas.
- ☐ D Menos de 20 horas.

20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR, QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRACLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

- ☐ A Nenhuma.
- ☐ B Menos de 1/3 da carga horária.
- ☐ C 1/3 da carga horária.
- ☐ D Mais de 1/3 da carga horária.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

Comando das
Questões 21 a 24

DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTES TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR?

21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- ☐ A Não participei.
- ☐ B Sim, e não houve impacto.
- ☐ C Sim, e houve um pequeno impacto.
- ☐ D Sim, e houve um impacto moderado.
- ☐ E Sim, e houve um grande impacto.

22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- ☐ A Não participei.
- ☐ B Sim, e não houve impacto.
- ☐ C Sim, e houve um pequeno impacto.
- ☐ D Sim, e houve um impacto moderado.
- ☐ E Sim, e houve um grande impacto.

23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- ☐ A Não participei.
- ☐ B Sim, e não houve impacto.
- ☐ C Sim, e houve um pequeno impacto.
- ☐ D Sim, e houve um impacto moderado.
- ☐ E Sim, e houve um grande impacto.

24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- ☐ A Não participei.
- ☐ B Sim, e não houve impacto.
- ☐ C Sim, e houve um pequeno impacto.
- ☐ D Sim, e houve um impacto moderado.
- ☐ E Sim, e houve um grande impacto.

25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

- ☐ A Nenhuma.
- ☐ B Algumas.
- ☐ C Todas.

Comando das
Questões 26 a 32

CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE POR FAVOR SUA NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
27. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D

33. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- ☐ A Não.
- ☐ B Sim.

Comando das
Questões 34 a 37**SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO:**

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
34. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	☐ A	☐ B	☐ C
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	☐ A	☐ B	☐ C
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	☐ A	☐ B	☐ C
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	☐ A	☐ B	☐ C

HÁBITOS DE LEITURA/CULTURAIS - Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.Comando das
Questões 38 a 43**EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:**

	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
38. Ler jornais e revistas em geral.	☐ A	☐ B	☐ C
39. Ler livros.	☐ A	☐ B	☐ C
40. Ler sites na internet.	☐ A	☐ B	☐ C
41. Frequentar bibliotecas.	☐ A	☐ B	☐ C
42. Ir ao cinema.	☐ A	☐ B	☐ C
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	☐ A	☐ B	☐ C

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.Comando das
Questões 44 a 50**GOSTARÍAMOS DE SABER QUAIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:**

	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
44. Jornais e revistas informativas.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
45. Livros de literatura em geral.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
46. Projetor (datashow, projetor de transparências).	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
48. Máquina copiadora (xerox).	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
50. Internet.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D

INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.**51. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO ?**

- ☐ A Não sei como foi desenvolvido.
- ☐ B Não existe Projeto Pedagógico.
- ☐ C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- ☐ D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- ☐ E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- ☐ F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar.
- ☐ G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- ☐ H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- ☐ A Não existe Conselho de Classe nesta escola.
- ☐ B Nenhuma vez.
- ☐ C Uma vez.
- ☐ D Duas vezes.
- ☐ E Três vezes ou mais.

Comando das
Questões 53 a 57

NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.
53. Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54. Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56. Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

Comando das
Questões 58 a 69

NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66. Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das
Questões 70 a 82

NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DAS SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	A	B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	A	B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	A	B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	A	B
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	A	B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	A	B
76. Meio social em que o aluno vive.	A	B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	A	B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	A	B
79. Baixa autoestima dos alunos.	A	B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	A	B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	A	B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.
**Comando das
Questões 83 a 92**
SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	☐ A	☐ B
84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	☐ A	☐ B
85. Você foi vítima de atentado à vida.	☐ A	☐ B
86. Você foi ameaçado por algum aluno.	☐ A	☐ B
87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	☐ A	☐ B
88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	☐ A	☐ B
89. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	☐ A	☐ B
90. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	☐ A	☐ B
91. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).	☐ A	☐ B
92. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	☐ A	☐ B

EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto a trajetória educacional futura de seus alunos.

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano e 8.ª série/9.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D

LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.
97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?

- ☐ A Sim.
☐ B Não.

98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- ☐ A Sim.
☐ B Não.
☐ C Não sei.

99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

- ☐ A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
☐ B Sim, menos da metade da turma tem.
☐ C Sim, metade da turma tem.
☐ D Sim, a maioria tem.
☐ E Sim, todos têm.

100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

- ☐ A Sim.
☐ B Não.
☐ C Não sei.

101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?

- ☐ A Não utilizo livros didáticos.
☐ B Ruim.
☐ C Razoável.
☐ D Bom.
☐ E Ótimo.

USO DO TEMPO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das
Questões 102 a 104

PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.)

- ☐ A Menos de 10%.
- ☐ B De 10% a menos de 20%.
- ☐ C De 20% a menos de 40%.
- ☐ D De 40% a menos de 60%.
- ☐ E De 60% a menos de 80%.
- ☐ F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

- ☐ A Menos de 10%.
- ☐ B De 10% a menos de 20%.
- ☐ C De 20% a menos de 40%.
- ☐ D De 40% a menos de 60%.
- ☐ E De 60% a menos de 80%.
- ☐ F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

- ☐ A Menos de 10%.
- ☐ B De 10% a menos de 20%.
- ☐ C De 20% a menos de 40%.
- ☐ D De 40% a menos de 60%.
- ☐ E De 60% a menos de 80%.
- ☐ F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nessa seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

- ☐ A Língua Portuguesa.
- ☐ B Matemática.
- ☐ C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

- ☐ A Menos de 20%.
- ☐ B De 20% a menos de 40%.
- ☐ C De 40% a menos de 60%.
- ☐ D De 60% a menos de 80%.
- ☐ E 80% ou mais.

BLOCO GERAL - Práticas pedagógicas dos Professores.

Comando das
Questões 107 a 113

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
107. Propor dever de casa.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
108. Corrigir com os alunos o dever de casa.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F

Se você é professor de LÍNGUA PORTUGUESA, responda às questões de 114 a 119. Se você é professor de MATEMÁTICA, passe às questões de 120 a 125.
Se você é professor das DUAS DISCIPLINAS, responda às questões de 114 a 125.

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Comando das
Questões 114 a 119

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.

Comando das
Questões 120 a 125

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
124. Fornecer esquemas/regras que permitam obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F
125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	☐ A	☐ B	☐ C	☐ D	☐ E	☐ F