

## arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aaape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 103

19 de setembro 2023

ISSN 1068-2341

## Educação Cívica, Cidadania, e Democracia

*Lorin W. Anderson*

Universidade da Carolina do Sul  
Estados Unidos

**Citação:** Anderson, L. W. (2023). Educação cívica, cidadania, e democracia. *Education Policy Analysis Archives*, 31(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7991> Este artigo faz parte do dossiê especial, *A Educação e os Desafios para a Democracia*, editado por Fernando M. Reimers.

**Resumo:** Críticos sugerem que os jovens carecem de conhecimento cívico básico e estão se desengajando da ação cívica, especialmente da ação política. A validade dessas críticas depende de como o conhecimento cívico e o engajamento cívico são definidos. Os resultados de quatro estudos de educação cívica, conduzidos pela IEA ao longo de quase 50 anos, são examinados em termos da definição desses conceitos. Cinco questões são abordadas: (1) Quais são os objetivos da educação cívica? (2) O que é conhecimento cívico? (3) O que é engajamento cívico? (4) Quais são as atitudes e valores cívicos? (5) O que sabemos sobre o ensino de civismo nas escolas? Os resultados sugerem que (1) existe discordância sobre os objetivos da educação cívica; (2) o conhecimento cívico frequentemente é equiparado à memorização de fatos sobre governo e política; (3) o engajamento cívico difere do engajamento político, sendo os jovens de hoje mais interessados no engajamento cívico; (4) atitudes e valores cívicos podem ser mais importantes do que o conhecimento ou engajamento cívico para preparar cidadãos informados e produtivos; e (5) há pouco tempo disponível para o ensino de civismo nas escolas, e as formas como o civismo é atualmente ensinado são inconsistentes com o tipo de ensino necessário.

**Palavras-chave:** educação cívica; conhecimento cívico; engajamento cívico; atitudes e valores cívicos; Associação Internacional para Avaliação de Realizações Educacionais

### **Civic education, citizenship, and democracy**

**Abstract:** Critics suggest that youth lack basic civic knowledge and are disengaging from civic action, particularly political action. The validity of these criticisms depends on how civic knowledge and civic engagement are defined. The results of four studies of civic education, conducted by the IEA over a period of almost 50 years, are examined in terms of the definition of these concepts. Five questions are addressed: (1) What are the goals of civic education? (2) What is civic knowledge? (3) What is civic engagement? (4) What are civic attitudes and values? (5) What do we know about teaching civics in schools? The results suggest that (1) there is disagreement on the goals of civic education; (2) civic knowledge is often equated with the memorization of facts about government and politics; (3) civic engagement is different from political engagement, with today's youth more interested in civic engagement; (4) civic attitudes and values may be more important than civic knowledge or engagement for preparing informed, productive citizens; and (5) there is limited time for teaching civics in schools, and the ways in which civics is currently taught are inconsistent with the kind of teaching needed.

**Key words:** civic education; civic knowledge; civic engagement; civic attitudes and values; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

### **Educación cívica, ciudadanía, y democracia**

**Resumen:** Los críticos sugieren que los jóvenes carecen de conocimientos cívicos básicos y están desconectándose de la acción cívica, especialmente de la acción política. La validez de estas críticas depende de cómo se definan los conocimientos cívicos y el compromiso cívico. En este artículo se examinan los resultados de cuatro estudios de educación cívica realizados por la IEA durante casi 50 años en términos de la definición de estos conceptos. Se abordan cinco preguntas: (1) ¿Cuáles son los objetivos de la educación cívica? (2) ¿Qué es el conocimiento cívico? (3) ¿Qué es el compromiso cívico? (4) ¿Cuáles son las actitudes y valores cívicos? (5) ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la educación cívica en las escuelas? Los resultados sugieren que (1) existe desacuerdo sobre los objetivos de la educación cívica; (2) el conocimiento cívico a menudo se equipara con la memorización de hechos sobre el gobierno y la política; (3) el compromiso cívico es diferente del compromiso político, y los jóvenes de hoy están más interesados en el compromiso cívico; (4) las actitudes y valores cívicos pueden ser más importantes que el conocimiento cívico o el compromiso para preparar ciudadanos informados y productivos; y (5) hay poco tiempo para enseñar educación cívica en las escuelas, y las formas en que se enseña actualmente son inconsistentes con el tipo de enseñanza necesaria.

**Palabras clave:** educación cívica; conocimiento cívico; compromiso cívico; actitudes y valores cívicos; Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo

## **Educação Cívica, Cidadania, e Democracia**

Em uma carta a William Charles Jarvis em 28 de setembro de 1820, Thomas Jefferson escreveu: “Não conheço um lugar seguro dos poderes supremos da sociedade senão o próprio povo; e se não os consideramos adequadamente esclarecidos para exercer seu controle com discernimento saudável, a solução não é tirar isso deles, mas aprimorar seu discernimento por meio da educação” (Jefferson, 1820, linhas 31-34). As relações entre democracia, cidadania e educação são evidentes na carta de Jefferson. Para que qualquer forma de governo democrático prospere, seus cidadãos precisam ser esclarecidos. E para que os cidadãos sejam esclarecidos, eles devem ser educados, não excluídos da participação.

Em eco à visão de Jefferson e escrevendo cerca de 180 anos depois, Branson (1999) afirmou que “não há tarefa mais importante [das escolas] do que o desenvolvimento de uma cidadania informada, eficaz e responsável”. Ele acrescentou que “as democracias são sustentadas por cidadãos que possuem o conhecimento, as habilidades e as disposições necessárias” (para. 4). Embora haja quase um consenso universal de que o objetivo da educação cívica é desenvolver uma cidadania informada, eficaz e responsável (Crittenden & Levine, 2018; Holbein & Hillygus, 2020), existe uma considerável discordância quanto ao que constitui conhecimento, habilidades e disposições relevantes.

As perguntas relativas ao conhecimento, habilidades e disposições dos estudantes e o papel que a educação cívica desempenha em sua aquisição e desenvolvimento têm sido a base para estudos de educação cívica e cidadania realizados sob os auspícios da Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA) ao longo do último meio século. Neste artigo, revisarei esses estudos com base em cinco questões.

1. Quais são os objetivos da educação cívica?
2. O que é conhecimento cívico?
3. O que é engajamento cívico?
4. Quais são as atitudes e valores cívicos?
5. O que sabemos sobre o ensino de civismo nas escolas?

Deve-se enfatizar que minhas respostas a essas perguntas são baseadas principalmente, embora não exclusivamente, em dados da IEA. Por ter me baseado tão extensivamente nos resultados desses estudos, faz sentido revisá-los brevemente.

## Os Estudos Cívicos da IEA

O primeiro estudo cívico da IEA, referido como o Projeto de Educação Cívica da IEA (CEP, na sigla em inglês), foi lançado no outono de 1966. Embora vários relatórios preliminares tenham sido publicados na década seguinte, os resultados finais foram publicados em 1975 (Torney et al., 1975). O intervalo de tempo entre o lançamento e a publicação deveu-se à quantidade de trabalho necessária para projetar e testar avaliações cognitivas e pesquisas afetivas para garantir que eles estivessem (1) alinhados com os objetivos principais do estudo, (2) apropriados para uso em todos os 10 países que concordaram em participar do estudo, e (3) apropriados para a idade e nível de desenvolvimento de três populações de estudantes. Essas populações eram (1) estudantes que tinham pelo menos 10 anos, mas ainda não tinham completado 11 anos na época dos testes; (2) estudantes que tinham pelo menos 14 anos, mas ainda não tinham completado 15 anos na época dos testes; e (3) estudantes matriculados em seu último ano antes da universidade em tempo integral. Uma seleção de professores e administradores escolares também respondeu às pesquisas.

O objetivo do CEP era “avaliar e comparar o impacto relativo de diferentes características escolares, assim como de experiências educacionais e outras, sobre o crescimento das informações e a formação de atitudes em relação à estrutura e o processo governamentais” (Torney et al., 1975, p. 46). Para facilitar na análise dos dados, foram criadas quatro medidas compostas: (1) conhecimento de ciências políticas, (2) apoio a valores democráticos, (3) apoio ao governo nacional e (4) interesse/participação cívica.

Em 1994, quase duas décadas após a publicação dos resultados do primeiro estudo, foi iniciado o segundo estudo cívico da IEA, o Estudo de Educação Cívica (CIVED). A decisão de realizar um segundo estudo foi baseada principalmente nas mudanças que ocorreram na vida política e social das nações no início dos anos 1990. Essas mudanças incluíram, por um lado, o colapso do comunismo na Europa Central e Oriental, juntamente com o surgimento de novas democracias, e,

por outro lado, uma aparente diminuição do interesse e da participação na vida pública por parte dos cidadãos de democracias estabelecidas.

O CIVED foi realizado em duas fases. Na Fase 1, foram preparados estudos de caso para 24 países (Torney-Purta et al., 1999). Análises de documentos de livros didáticos e currículos, entrevistas e discussões com especialistas (por exemplo, formuladores de políticas, representantes das ciências sociais) e grupos focais de estudantes e professores foram usados na preparação dos estudos de caso. A Fase 2 foi metodologicamente semelhante ao CEP, ou seja, foram projetados ou selecionados testes cognitivos e pesquisas afetivas e administrados. No entanto, tanto os testes quanto as pesquisas foram expandidos com ampla contribuição de representantes dos países que participaram da Fase 1. A amostra para a Fase 2 consistiu em aproximadamente 90.000 estudantes de 14 anos em 28 países. Mais uma vez, diretores e professores foram entrevistados, sendo os professores escolhidos aqueles principalmente responsáveis pelo ensino de civismo ou disciplinas relacionadas à cidadania para estudantes de 14 anos (Torney-Purta et al., 2001).

Cerca de uma década após a conclusão do CIVED, o trabalho em um terceiro estudo cívico da IEA foi iniciado. As motivações para o estudo, conhecido como Estudo Internacional de Cívica e Cidadania (ICCS), foram o impacto da globalização, ameaças externas reconhecidas às sociedades cívicas e suas liberdades, e o aparente interesse limitado e envolvimento das novas gerações na vida pública e política. Os objetivos do ICCS eram bastante semelhantes aos dos dois primeiros estudos cívicos da IEA, assim como o design do estudo. Mais uma vez, no entanto, foram feitas modificações nos instrumentos com base no que foi aprendido com os dois estudos anteriores. Uma inovação importante no ICCS foi a introdução de módulos regionais na tentativa de abordar questões um tanto únicas para regiões específicas. Entre as questões a serem abordadas estavam as percepções dos estudantes sobre coesão social e movimentos de cidadãos na Europa, soluções para conflitos políticos na América Latina e papéis e responsabilidades de funcionários do governo na Ásia.

A população-alvo dos estudantes era composta por alunos do 8º ano, exceto nos casos em que a idade média dos alunos do 8º ano era inferior a 13,5 anos. Nessas situações, a população-alvo dos estudantes foi definida como alunos do 9º ano. Ao contrário do que foi feito no CIVED, a população de professores era composta por professores que lecionavam disciplinas regulares nas escolas para os alunos das séries em questão. Os administradores escolares eram os diretores das escolas selecionadas em cada país. Trinta e oito sistemas de ensino participaram do ICCS, com uma população total de mais de 140.000 estudantes em mais de 5.300 escolas (Schulz et al., 2010).

Pouco depois da publicação dos resultados, o planejamento para um segundo ciclo do ICCS, conhecido como ICCS 2016, foi iniciado. Um dos principais objetivos deste segundo ciclo era monitorar as tendências no conhecimento e engajamento cívico nos países que participaram do primeiro ciclo do ICCS. Vinte e cinco países participaram e dois módulos regionais (Europa e América Latina) foram identificados. Três relatórios finais foram publicados, um internacional (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2017), um com foco na Europa (Losito et al., 2017) e o terceiro com foco na América Latina (Schulz, Ainley, Cox et al., 2017).

Finalmente, um terceiro ciclo do ICCS começou em 2018, com a participação de 23 países. Os dados foram coletados em 2022, e a publicação dos resultados internacionais está prevista para 2023. Os principais focos do terceiro ciclo foram (1) o ensino de educação cívica, (2) as opiniões dos estudantes sobre questões sociais e políticas à medida que se aproximam da idade de votar e (3) a influência das redes sociais no engajamento cívico.

Um ponto importante deve ser destacado antes de passarmos à discussão das cinco perguntas mencionadas anteriormente. Todas as nações têm uma ideia do significado de cidadania e praticam a educação cívica. Além disso, a maioria, se não todas as nações, reconhece a necessidade de educar os jovens para uma “consciência cívica”, ou seja, para pensar e se importar com o bem-

estar da comunidade e da sociedade em geral. Na realidade, então, os estudos cívicos da IEA não são “estudos sobre cidadania, mas sobre cidadania *democrática*” (Veugelers, 2021, p. 197, ênfase minha). Portanto, sempre que o termo “cidadania” aparecer, deve ser entendido como “cidadania democrática”.

### Quais São os Objetivos da Educação Cívica?

No ICCS, os professores receberam uma lista de 10 possíveis objetivos da educação cívica e foram solicitados a indicar os três objetivos que consideravam mais importantes. De acordo com 60% dos entrevistados, agregados entre os países, o objetivo mais importante era promover o conhecimento dos direitos e responsabilidades dos cidadãos. O segundo objetivo mais frequentemente apontado (cerca de 50% dos entrevistados) era promover o pensamento crítico e independente dos alunos. Em contraste, apenas um terço dos professores indicou que promover o conhecimento das instituições sociais, políticas e cívicas era um objetivo primário, e apenas 7% escolheram preparar os alunos para o futuro engajamento político. Uma porcentagem relativamente pequena de professores selecionou os objetivos de envolvimento comunitário (20%) e envolvimento escolar (19%). Os outros quatro objetivos incluídos na pesquisa - promover o respeito e a proteção do meio ambiente, apoiar o desenvolvimento de estratégias eficazes de combate ao racismo e xenofobia, desenvolver as habilidades dos alunos em resolução de conflitos e promover a capacidade de defender o próprio ponto de vista - foram posicionados em algum lugar entre esses extremos (Schulz et al., 2010; Schultz, Ainley, Fraillon et al., 2017).

As classificações relativamente baixas para a promoção do conhecimento das instituições sociais, políticas e cívicas, a promoção da participação dos estudantes na vida escolar e comunitária e, especialmente, a preparação dos alunos para o futuro engajamento político estão em conflito direto com as preocupações levantadas por críticos do estado atual da educação cívica nas escolas. Uma pesquisa realizada pelo Annenberg Public Policy Center (APPC) nos Estados Unidos constatou, entre outras coisas, que apenas um terço dos adultos entrevistados conseguia nomear os três poderes do governo dos Estados Unidos. Os resultados levaram Kathleen Hall Jamieson, diretora do APPC, a sugerir que a pesquisa oferece *evidências dramáticas* da necessidade de uma educação cívica mais abrangente e eficaz (Jamieson, 2013, ênfase minha). De maneira semelhante, a Civic Education Initiative (CEI) dos Estados Unidos tem apoiado ativamente a legislação que exigiria que os estudantes passem no teste de Cidadania dos Estados Unidos para receber um diploma de ensino médio (Millard, 2015). Exemplos de perguntas incluem: (1) Qual é a lei suprema da nação? (2) Que território os Estados Unidos compraram da França em 1803? (3) Qual oceano está na costa leste dos Estados Unidos? e (4) Qual é a responsabilidade que é exclusiva para cidadãos dos Estados Unidos? As respostas a essas perguntas exigem pouco mais do que os alunos terem memorizado pequenas porções de conhecimento factual. No entanto, como sugeriu Popkin (1991), medir fatos não é um bom indicador de como o conhecimento é usado.

Isso leva a um segundo ponto enfatizado pelos críticos da educação cívica, ou seja, a falta de envolvimento cívico e político. Em seu livro best-seller, *Bowling Alone*, Putnam (2000) discutiu as maneiras pelas quais os americanos se desvincularam do envolvimento político, incluindo a diminuição da participação em reuniões públicas, a redução da filiação em organizações cívicas, menor envolvimento com partidos políticos e menor comparecimento às urnas. Branson (1999) resumiu as preocupações com o desengajamento de forma bastante sucinta: “A retirada dos cidadãos da vida política e cívica não é um bom presságio para a saúde e vitalidade da democracia” (para. 42). Em contraste, Schudson (1998) argumentou que o ato de votar, muitas vezes considerado como um indicador principal de engajamento cívico, é em grande parte ritualístico e não um exemplo de discurso racional e tomada de decisões.

Em resumo, então, existem diferenças significativas e emocionalmente carregadas no que as pessoas acreditam ser os objetivos da educação cívica. Como Kaestle (2000) sugeriu, essas diferenças refletem a tensão de longa data entre liberdade e ordem. Os críticos da educação cívica tendem a preferir o que Morris Janowitz (1983) chamou de “educação cívica patriótica”. Em contraste, os educadores, especialmente aqueles incluídos nos estudos da IEA, tendem a preferir uma definição mais ampla de cidadania, que inclui o pensamento crítico e os direitos e responsabilidades dos cidadãos em uma sociedade democrática.

Nesse sentido, os estudos da IEA oferecem duas lições importantes. A primeira é que a educação cívica está profundamente inserida em um contexto político e histórico único para cada país (Torney-Purta et al., 1999). Como consequência, o conhecimento cívico, as atitudes, os valores e o engajamento devem ser discutidos no contexto da cultura e história de cada país.

No ICCS, como mencionado anteriormente, os países foram divididos em regiões. Essas diferenças regionais em relação aos objetivos da educação cívica falam da validade dessa primeira lição. Semelhante à população total pesquisada, os professores nos países nórdicos (bem como na Inglaterra, Taiwan e na República Tcheca) acreditavam que a educação cívica deveria promover o pensamento crítico, a tolerância e a justiça social. Semelhante aos críticos da educação cívica, os professores na Europa Ocidental acreditavam que a educação cívica deveria se concentrar na aquisição de conhecimento cívico e político, bem como na participação na comunidade. Por fim, os professores na Ásia e na Europa Oriental acreditavam que a educação cívica deveria promover o desenvolvimento de habilidades na resolução de conflitos e estimular a participação ativa no ambiente escolar (Schulz et al., 2010; Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2017).

A segunda lição a ser tirada dos estudos da IEA é que em nenhum país “os sistemas [educacionais] se mostraram plenamente capazes de produzir o objetivo ideal de uma cidadania bem informada, com atitudes e valores democráticos, apoio às políticas governamentais e interesse em participar dos assuntos cívicos” (Torney et al., 1975, p. 21). Ou seja, alcançar um equilíbrio adequado entre “conhecimento, habilidades e disposições necessárias” não é tarefa fácil. No entanto, é um objetivo que vale a pena. Refletindo sobre o estado da educação cívica ao longo dos anos, Kaestle (2000) sugeriu que “precisamos de uma visão de um cidadão bom e empoderado em um mundo capitalista corporativo, com elementos de conhecimento apropriado, pensamento crítico, habilidades de colaboração, ética e senso de obrigação” (p. 67).

Uma pergunta que vale a pena fazer neste ponto da discussão é se diferentes pontos de vista sobre os objetivos da educação cívica fazem alguma diferença no cenário mais amplo. Voltaremos a esta pergunta quando discutirmos como a educação cívica é (e deve ser) ensinada.

## O Que É o Conhecimento Cívico?

Nas primeiras duas pesquisas cívicas do IEA, CEP e CIVED, havia duas subescalas de conhecimento cívico: conhecimento de conteúdo e habilidades na interpretação de informações relacionadas à cidadania. Os itens que testam o conhecimento de conteúdo eram bastante semelhantes aos incluídos no Teste de Cidadania dos EUA mencionado anteriormente. Aqui estão dois exemplos, o primeiro do CEP e o segundo do CIVED.

Exemplo 1. Qual das seguintes opções é um direito político? O direito ...

- (a) dos alunos de aprender sobre política na escola.
- (b) dos cidadãos de votar e se candidatar a cargos públicos
- (c) dos adultos de ter um emprego.
- (d) dos políticos de receber um salário.

Exemplo 2. Qual das seguintes afirmações é precisa sobre as leis?

- (a) As leis proíbem ou exigem certas ações/comportamentos.
- (b) As leis são feitas pela polícia.
- (c) As leis são válidas apenas se todos os cidadãos votaram para aceitá-las.
- (d) As leis impedem a crítica ao governo.

Por outro lado, considere esses dois exemplos de itens que testam as habilidades dos estudantes na interpretação de informações relacionadas à cidadania. Mais uma vez, o primeiro item é do CEP e o segundo do CIVED.

Exemplo 1. Uma charge é apresentada aos estudantes, e é perguntado: Qual é a mensagem ou ponto principal da charge? Livros de história ...

- (a) são às vezes alterados para evitar mencionar eventos problemáticos do passado.
- (b) devem ser mais curtos para crianças do que livros escritos para adultos.
- (c) estão cheios de informações que não são interessantes.
- (d) devem ser escritos usando um computador, não um lápis.

Exemplo 2. Os estudantes são convidados a ler um panfleto político que menciona dois partidos políticos: Prata e Ouro. Os estudantes devem responder a três itens relacionados ao panfleto. Este é um panfleto eleitoral que provavelmente foi emitido por ...

- (a) o Partido Prata.
- (b) um partido ou grupo em oposição ao Partido Prata.
- (c) um grupo que tenta garantir que as eleições sejam justas.
- (d) o Partido Prata e o Partido Ouro juntos.

Com base na minha leitura do conjunto completo de itens divulgados de ambos os estudos, argumentaria que os itens que testam as habilidades de interpretação dos estudantes são simplesmente itens de compreensão de leitura com conteúdo cívico. Nesse sentido, deve-se notar que os testes de compreensão de leitura frequentemente usam conteúdo de estudos sociais nos trechos a serem lidos antes de responder às perguntas ou aos itens. Meu argumento é apoiado pelos resultados de um estudo realizado por Zhang et al. (2015). O objetivo do estudo era investigar como as características linguísticas dos itens do CIVED estavam relacionadas com a dificuldade dos itens. Os resultados indicaram que palavras longas, palavras com significados abstratos e frases com estrutura sintática complexa estavam associadas a um aumento na dificuldade dos itens. Concluíram que as características linguísticas dos itens do teste explicavam mais de um terço da variância em sua dificuldade. Na seção anterior, usei “factual” para modificar “knowledge.” O conhecimento factual é apenas uma das quatro formas ou tipos de conhecimento identificados por Anderson & Krathwohl (2001). Os outros são o conhecimento conceitual, o conhecimento procedimental e o conhecimento metacognitivo.

A distinção entre conhecimento factual e conhecimento conceitual corresponde à diferença entre aprendizado mecânico e aprendizado significativo (Mayer, 2002). O aprendizado mecânico é o processo de memorização de informações. Seu valor está em aprimorar a capacidade dos estudantes de relembrar rapidamente fatos básicos e ajudar os estudantes a desenvolver conhecimentos fundamentais em um campo de estudo. Em contraste, o aprendizado significativo “exige que a instrução vá além da simples apresentação do Conhecimento Factual e que as tarefas de avaliação exijam mais dos estudantes do que simplesmente lembrar ou reconhecer o Conhecimento Factual” (Mayer, 2002, p. 227). Há pelo menos meio século sabemos que os estudantes com frequência são

solicitados a “memorizar e repetir ideias, estrofes, frases e fórmulas *sem entender o significado por trás delas*” (Freire, 1970, p. 72, ênfase minha).

Entre os muitos conceitos importantes na educação cívica estão cidadania, igualdade, liberdade, justiça, direitos e responsabilidades. Se os estudantes devem desenvolver uma *compreensão* de cidadania, eles devem possuir conhecimento conceitual (Arensmeier, 2015). Permita-me compartilhar duas histórias para embasar minha afirmação.

Em 1960, um educador britânico chamado Alexander Sutherland Neill escreveu um livro intitulado *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* (Neill, 1960). Após sua publicação, vários educadores nos Estados Unidos argumentaram que se poderia esperar o comportamento indisciplinado e disruptivo dos estudantes ao lhes dar liberdade. Em resposta ao que Neill considerava uma interpretação equivocada do conceito de liberdade, Neill (1966) escreveu um segundo livro intitulado *Freedom – Not License*. Nele, ele deixou claro que a liberdade diz respeito aos direitos do indivíduo, mas, como todos têm direitos, o conceito de liberdade não justifica comportamentos que interfiram nos direitos dos outros. Os educadores americanos não conseguiram diferenciar dois conceitos, liberdade e permissão.

Há muitos anos, eu estava prestes a entrar na minha sala de aula na universidade quando ouvi uma conversa entre dois estudantes universitários. Um estudante acabara de ser condenado por dirigir sob a influência do álcool. Como era de se esperar, ele estava muito chateado e disse ao seu colega de classe: “Eles não podem fazer isso, eu tenho o direito de dirigir um carro.” Incapaz de me conter, entrei na conversa. “Dirigir é um privilégio, não um direito.” O estudante não conseguiu diferenciar dois conceitos, direitos e privilégios.

Curiosamente, o CIVED tentou avaliar a compreensão dos alunos de conceitos como democracia e cidadania. No entanto, a avaliação desses conceitos fazia parte da pesquisa, não do teste cognitivo, e, como tal, “não tinha respostas corretas” (Husfeldt & Torney-Purta, 2004, p. 21). No entanto, o conhecimento conceitual tem “respostas corretas”. Liberdade não significa o que nós, como indivíduos, queremos que signifique; ela tem um significado determinado consensualmente.

Os desenvolvedores do ICCS prepararam um extenso framework para o desenvolvimento do teste cognitivo. Havia quatro domínios de conteúdo - sociedade e sistemas cívicos, princípios cívicos, participação cívica e identidades cívicas - e dois domínios cognitivos - conhecimento e raciocínio e aplicação - resultando em uma tabela de 4 x 2. Além disso, cada item estava associado a um conceito-chave (por exemplo, poder/autoridade, votação/franquia, envolvimento cívico). Apesar da atenção cuidadosa dada ao quadro na elaboração dos itens, os resultados do teste cognitivo foram apresentados como uma única pontuação total. “Os itens do teste cognitivo para o estudo foram *desenvolvidos com referência ao framework de avaliação do ICCS e projetados para medir um único traço denominado como conhecimento cívico*” (Schulz et al., 2016, p. 21, ênfase minha).

Ao permitir que os estudantes decidam sobre o significado de conceitos básicos (CIVED) e ao resumir o desempenho dos estudantes em um teste de conhecimento cívico em uma única pontuação (ICCS), informações valiosas sobre o conhecimento cívico dos estudantes - especialmente o conhecimento conceitual - foram perdidas. Essas informações parecem ser muito úteis à medida que os educadores buscam desenvolver cursos e experiências de educação cívica mais eficazes.

Além da falta de ênfase no conhecimento conceitual, também há uma ausência de atenção ao conhecimento procedimental. Em termos simples, o conhecimento procedimental é o conhecimento do “como fazer”. Os estudantes são ensinados a como se envolver em discurso civil, como lidar com questões controversas, como conduzir uma campanha para presidente do grêmio estudantil e como votar? O conhecimento procedimental não deveria fazer parte do currículo da educação cívica?



## O Que É o Engajamento Cívico?

O engajamento político e o engajamento cívico muitas vezes são vistos como sinônimos, o que é lamentável. O engajamento cívico refere-se a participar e buscar influenciar a vida da comunidade, onde a comunidade pode variar desde o bairro até o mundo como um todo. O engajamento cívico pode ser político, mas não necessariamente precisa ser. O engajamento cívico torna-se engajamento político quando a intenção é ter um impacto direto nas políticas do estado.

Bemudez (2012) argumentou que separar o engajamento político do engajamento cívico é necessário se quisermos entender o significado do engajamento cívico no mundo atual. Se olharmos para os indicadores de engajamento político que Putnam e outros têm usado, há evidências de que o engajamento político está diminuindo e tem diminuído há algum tempo. Se, por outro lado, olharmos para os indicadores de engajamento cívico, podemos encontrar, como Bemudez sugeriu, que a ação cívica dos jovens está sendo *transformada*, não em declínio. “Há uma contínua emergência, expansão e reconhecimento de formas alternativas de identidade e engajamento cívico, como envolvimento comunitário, trabalho voluntário, ativismo de base e meios online de expressão e voz. A evidência aponta para uma mudança no interesse cívico da juventude de questões nacionais para questões locais, mostrando um aumento na cooperação da juventude em torno da resolução de problemas específicos e ativismo baseado em questões específicas” (Bermudez, 2012, p. 537). Os estudos cívicos da IEA fornecem evidências substanciais para apoiar a perspectiva de Bermudez.

Em uma seção anterior, mencionei que preparar os estudantes para o envolvimento político futuro era um objetivo escolhido por uma pequena porcentagem de professores. Além disso, apenas uma minoria dos estudantes pesquisados no CIVED relatou participar de organizações formais (por exemplo, grupos políticos jovens, grupos ambientais). Em contraste, no entanto, um grande número de estudantes relatou ter participado de atividades voluntárias, como arrecadação de fundos ou trabalho voluntário em uma organização dedicada a ajudar pessoas na comunidade (Torney-Purta et al., 2001). A conclusão tirada pelos pesquisadores foi que os estudantes eram muito mais favoráveis às atividades de movimentos sociais do que às atividades políticas convencionais (Torney-Purta, 2002).

Mesmo dentro do engajamento cívico, existem diferenças significativas a serem consideradas. Por exemplo, embora a participação cívica na comunidade fosse incomum entre os estudantes pesquisados no ICCS, a participação cívica na escola tendia a ser muito mais frequente e estava associada a pontuações mais altas de conhecimento e interesse cívico (Schulz et al., 2010). Vale ressaltar que professores e estudantes asiáticos tendem a valorizar mais as tradições e preocupações locais pertinentes à sua cultura (Kennedy & Kuang, 2021).

Os dados sugerem que o significado do engajamento cívico e os indicadores usados para estimá-lo devem ser reconsiderados. A escolha do indicador é especialmente importante devido à relativa independência entre os indicadores. Por exemplo, a relação entre “ter uma voz no governo” e “participação eleitoral” foi encontrada como ligeiramente negativa, mas não estatisticamente significativa (OECD, 2020).

## O Que São Atitudes e Valores Cívicos?

Os idealizadores do primeiro estudo cívico da IEA perceberam rapidamente que avaliar a educação cívica exigia mais do que a aplicação de testes cognitivos. Eles acreditavam que a área da educação cívica era conceitualizada de forma diferente das outras disciplinas no Six Subject Survey da IEA, no qual a educação cívica era uma das disciplinas. Especificamente, acreditava-se que medidas atitudinais e comportamentais eram consideradas importantes em si mesmas, e não apenas em relação aos resultados dos testes cognitivos.

Desde o início, os estudos de educação cívica da IEA incluíram duas áreas afetivas principais: valores democráticos e cidadania. Os valores democráticos incluíram igualdade, maioria governante, liberdades civis, direitos das mulheres e tolerância à diversidade. Nas pesquisas, os estudantes foram perguntados sobre suas opiniões sobre o que era bom e ruim para a democracia (por exemplo, onde todos têm o direito de expressar suas opiniões livremente, onde os tribunais e juízes são influenciados por políticos) e quais eram as características de um bom cidadão (por exemplo, conhece a história do país, participa de atividades que promovem os direitos humanos). Eles também foram questionados sobre as responsabilidades do governo (por exemplo, garantir um emprego para todos que desejam, fornecer um padrão de vida decente para os idosos), bem como sua confiança em várias instituições (por exemplo, tribunais, polícia, mídia).

Um aspecto importante dos estudos cívicos da IEA foi a investigação das relações entre atitudes, valores, conhecimento, clima e instrução da sala de aula. Em termos de variáveis individuais, os pesquisadores encontraram apoio para valores democráticos, bem como apoio positivo aos governos nacionais. No entanto, eles também descobriram que altos níveis de apoio ao governo nacional *não* se traduziram em alto nível de apoio a valores democráticos. Diante dessa constatação, Torney et al. (1975) sugeriram que pode haver uma “incompatibilidade inerente em tentar fomentar tanto o patriotismo quanto valores democráticos, como liberdade para criticar o governo, igualdade de direitos para todos os cidadãos, tolerância à diversidade e liberdade da mídia em massa” (p. 18).

No ICCS, os estudantes foram questionados sobre o grau de confiança em diversas instituições cívicas, incluindo o governo nacional e os partidos políticos. As duas avaliações mais positivas de confiança, “confiar completamente” e “confiar bastante”, foram combinadas quando os dados foram relatados. Em relação à confiança no governo nacional, a média foi de 62%. Entre os países, a variação foi de 20% a 85%. Em relação à confiança nos partidos políticos, a média foi de 41%, com uma variação de 18% a 66%. Em nenhum país a confiança nos partidos políticos igualou ou superou a confiança no governo nacional.

Embora os Estados Unidos não tenham participado do ICCS, uma pesquisa do Pew Research Center (2022) descobriu que apenas 20% dos entrevistados relataram confiar no governo federal para “fazer a coisa certa”. Parte dessa desconfiança decorre do fato de que 65% disseram que a maioria dos candidatos políticos concorreram a cargos públicos para servir a seus próprios interesses pessoais.

Quão importantes são as atitudes e valores cívicos no contexto da cidadania democrática? A importância é bem resumida por Veugelers (2021). “As pessoas podem ter conhecimento sobre a democracia e podem ter habilidades democráticas, mas é crucial que tenham atitudes que apoiem os direitos dos outros e aos princípios da democracia participativa se quiserem agir de forma democrática” (p. 296). Branson (1999) ecoou esse sentimento. “Sem um compromisso consciente e fundamentado por parte de seus cidadãos com os valores e princípios fundamentais da democracia, uma sociedade livre e aberta não pode prosperar” (parágrafo 4).

## **O que Sabemos sobre o Ensino de Educação Cívica nas Escolas?**

Para responder a esta pergunta, precisamos examinar duas questões separadas, mas relacionadas: Quanto tempo é dedicado ao ensino de educação cívica? e O que é ensinado nas aulas de cidadania?

Há algum tempo sabemos que o tempo é um fator limitante no ensino de estudos sociais nas escolas públicas, principalmente nas escolas primárias e elementares. Hoyer et al. (2015) relataram que, em média, 4,2 horas por semana eram dedicadas ao ensino de “estudos sociais ou história” para alunos do oitavo ano. Nesse contexto, vale ressaltar que os livros didáticos do oitavo ano nos

Estados Unidos enfatizam a história, mais frequentemente a história dos Estados Unidos, com poucos, se houver, capítulos dedicados exclusivamente à educação cívica.

Há alguns anos, participei de uma conferência no Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos em Washington, DC. Após uma discussão intensa sobre a importância da educação sobre o Holocausto e o conteúdo que deveria (ou não) ser incluído nas lições sobre o Holocausto, um participante da conferência fez uma pergunta crucial: Quanto tempo é dedicado ao ensino do Holocausto nas escolas públicas atualmente? Embora tenham sido dadas muitas respostas, ninguém tinha certeza. Recentemente, encontrei os resultados de uma pesquisa realizada pelo Programa de Desenvolvimento da Educação sobre o Holocausto (HEDP, na sigla em inglês), que faz parte do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Apesar de ser uma parte obrigatória do currículo nacional, uma média de seis horas por ano era dedicada ao ensino do Holocausto. Além disso, houve uma grande variação entre os professores pesquisados, com alguns relatando que dedicavam 20 lições a ele e muitos dizendo que havia apenas uma única lição (Curtis, 2009). É provável que o mesmo possa ser dito sobre o ensino de cidadania.

Alguns acadêmicos argumentam que o ensino de cidadania “perdeu espaço” no currículo lotado do ensino fundamental e médio ao longo das últimas décadas (McDonnell et al., 2000). Várias razões foram apresentadas para esse declínio, incluindo o aumento da ênfase na formação de trabalhadores em vez de preparar cidadãos e o impacto de testes internacionais no currículo e na instrução. No entanto, os dados da IEA não sustentam tal declínio.

Preocupações sobre a falta de tempo de instrução foram levantadas em praticamente todos os estudos cívicos da IEA, abrangendo um período de 50 anos. No relatório final do primeiro estudo cívico da IEA, Torney et al. (1975) concluíram que “embora professores e especialistas em currículo de cidadania tenham classificado muitos tópicos potenciais na Educação Cívica como importantes para os alunos, a quantidade relativamente pequena de tempo escolar realmente dedicada à Educação Cívica era insuficiente para cobrir em profundidade todos os tópicos considerados importantes (p. 328)”. Mais de 20 anos depois, Torney-Purta et al. (1999) afirmaram que a educação cívica ocupa uma posição marginalizada na maioria dos países. Além disso, em alguns países, tópicos relacionados à cidadania fazem parte explicitamente do currículo por apenas uma ou duas horas por semana.

Os estudos da IEA trazem amplas reflexões sobre como a educação cívica está sendo ensinada, e como deveria ser ensinada. Os resultados dos estudos cívicos combinados da IEA sugerem que o que os alunos aprendem na educação cívica depende em grande parte dos valores e crenças dos professores (Malak-Minkiewicz & Torney-Purta, 2021; Torney-Purta et al., 1999). Assim, é relevante destacar, que a maioria dos professores relatou priorizar a transmissão de conhecimento, ou seja, aulas lideradas pelo professor com foco na memorização de conhecimentos factuais (Schutz et al., 2010). Nesse contexto, os professores relataram se sentir despreparados para implementar um currículo centrado em questões (Alviar-Martin et al., 2008). No entanto, como Kaestle (2000) observou, “ensinar controvérsias é difícil, mas também é uma oportunidade para modelar a democracia” (p. 52).

Os dados coletados ao longo do último meio século levaram os pesquisadores a questionar a eficácia do ensino de cidadania por meio de recitações, exercícios e rituais. Essas questões começaram com o primeiro estudo cívico da IEA e continuam até hoje. De forma simplificada, focar na memorização de conteúdo e envolver os alunos em rituais patrióticos tem, quando muito, um efeito contraproducente na aprendizagem cívica (Torney et al., 1975). Escolas com uma forte ênfase na memorização de fatos tendiam a formar alunos que eram na verdade menos conhecedores da política. Além disso, os alunos que relataram uma participação frequente em rituais patrióticos eram não apenas menos informados, mas igualmente ou talvez mais importante, menos democráticos em sua perspectiva.

Com base nos estudos da IEA, qual tipo de educação cívica é necessária para formar cidadãos bem informados, que tenham atitudes e valores democráticos, que apoiem políticas governamentais e que estejam interessados em participar dos assuntos cívicos? “Em todos os estudos de educação cívica e de cidadania da IEA desde 1971, uma medida de clima de sala de aula aberta para discussão tem sido um preditor positivo do conhecimento cívico dos alunos na grande maioria dos países” (Losito et al., 2021, p. 248). Alunos em tais ambientes eram também menos autoritários e mais interessados em cidadania (Torney et al., 1975). Experimentar um ambiente na sala de aula que encoraja a discussão respeitosa de questões cívicas e políticas está associado ao aumento do conhecimento cívico, bem como ao aumento do engajamento cívico (Gainous & Martens, 2016; Knowles et al., 2018; Torney-Purta, 2002). Por fim, e em consonância com a discussão anterior sobre o conhecimento cívico, há a necessidade de uma educação cívica com ênfase no conhecimento conceitual e procedimental, com os professores usando perguntas abertas e discussões de questões complexas e frequentemente controversas (Arensmeier, 2015).

## Conclusão

A educação cívica eficaz exige que os alunos alcancem uma série de equilíbrios - entre direitos e responsabilidades, entre saber e agir, e entre perpetuar e desafiar (Crittenden & Levine, 2018). Aqui estão algumas das lições que aprendi com os estudos cívicos da IEA:

Primeiramente, os dois objetivos mais importantes da educação cívica, conforme expressos pelos professores, são promover o conhecimento dos direitos e responsabilidades dos cidadãos e fomentar o pensamento crítico e independente dos alunos. Apesar da importância declarada desses objetivos, os professores tendem a se apoiar em instruções lideradas por eles, enfatizando a memorização de conhecimentos factuais, geralmente sobre governo e política. Duas das principais razões para essa abordagem são: (1) a quantidade extremamente limitada de tempo disponível para o ensino de cidadania e (2) a falta de confiança por parte dos professores em ensinar um currículo orientado para questões em um ambiente de “sala de aula aberta”. Infelizmente, essa dependência da transmissão de conhecimento tem suas desvantagens. O ênfase na memorização dos fatos e na realização de rituais patrióticos pode, na verdade, comprometer a compreensão e participação cívica efetiva dos alunos.

Em segundo lugar, o conhecimento cívico, conforme avaliado nos estudos da IEA, compreende uma combinação de conhecimento factual e habilidades na interpretação de material relacionado à cidadania. Os itens que medem as habilidades de interpretação dos estudantes são bastante semelhantes aos encontrados em testes tradicionais de compreensão de leitura. Preocupações com o conhecimento conceitual e o conhecimento procedural têm sido mínimas e surgiram tardiamente na sequência dos estudos da IEA. Contudo, é relevante destacar que, no estudo CIVED, o ensino orientado para conceitos estava associado a um desempenho superior em itens de teste cívico mais complexos.

Em terceiro lugar, atitudes e valores cívicos são cruciais para se tornar um cidadão ativo e produtivo, talvez mais importantes do que o conhecimento cívico ou as oportunidades de envolvimento cívico. Portanto, a educação cívica deve priorizar o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos adequados. Essas atitudes e valores são particularmente importantes se os cidadãos estiverem dispostos a participar ativamente e com responsabilidade na vida de suas comunidades (Schulz et al., 2017).

Torney et al. (1975) argumentam que uma organização hierárquica, como a escola, pode não ser o ambiente adequado para inculcar valores democráticos. Uma quarta lição é que é essencial, portanto, estabelecer vínculos entre as escolas e organizações locais e/ou regionais (por exemplo,

bancos de alimentos, organizações de direitos humanos, estágios em empresas) (Torney-Purta, 2002).

Em seguida, assim como ocorre na maioria das outras áreas de ensino, os fatores externos à escola tendem a ser mais importantes para o desenvolvimento cívico do que o que ocorre dentro das escolas. No ICCS, o interesse dos pais em questões cívicas foi um dos principais indicadores do envolvimento cívico esperado; além disso, variáveis de contexto dos estudantes (como status socioeconômico) foram preditores significativos do conhecimento cívico (Schulz et al., 2017).

Um ponto igualmente importante é que o engajamento cívico e o engajamento político são dois conceitos bastante distintos. Não diferenciá-los pode levar à conclusão de que o engajamento dos jovens está diminuindo, em vez de estar se transformando (Bermudez, 2012). Embora nenhum dos tipos de engajamento seja um objetivo particularmente importante conforme percebido pelos professores, os estudantes mostraram um apoio consideravelmente maior às atividades de movimentos sociais do que às atividades políticas convencionais (Torney-Purta, 2002). Uma das razões para essa observação pode ser que os estudantes acreditavam que poderiam fazer a diferença em movimentos sociais, especialmente aqueles que se concentravam em questões da comunidade local e/ou problemas de interesse para eles (por exemplo, direitos humanos, mudança climática). Eles eram mais céticos sobre sua capacidade de fazer a diferença na esfera política.

Talvez a lição mais importante que aprendi com meu estudo sobre educação cívica seja que é crucial diferenciar entre *aprender sobre democracia* e *aprender democracia*. De forma simples, o ensino liderado pelo professor, com foco na transmissão de conhecimento factual, pode, na verdade, ser a maneira mais eficaz e eficiente de aprender sobre democracia. No entanto, ele é insuficiente para ajudar os estudantes a aprender a democracia. Aprender a democracia requer que os estudantes vivenciem a democracia (Ostrom, 1998). Aprender a democracia requer que os estudantes aprendam a falar e ouvir com os outros sobre problemas públicos (Crittenden & Levine, 2018). Como Ted Sizer (1984) nos lembrou quase 40 anos atrás, a melhor maneira de ensinar valores é quando a escola é um exemplo dos valores que estão sendo ensinados.

Por fim, é imprescindível mencionar que existem três fatores que ameaçam a democracia globalmente: a falta de confiança (Pew Research Center, 2022; Schulz et al., 2010), a falta de autoeficácia (Bermudez, 2012) e a polarização política e ideológica (Stirrett, 2022). A esses três, eu adicionaria um quarto fator, que eu encontrei ao ler o material mais recente sobre cidadania, civismo e democracia. Isso foi despertado pelo título de um artigo no *New York Times*: “Eleitores veem a democracia em perigo, mas salvá-la não é uma prioridade” (Corasaniti et al., 2022). A primeira linha do artigo dizia: “Os eleitores acreditam esmagadoramente que a democracia americana está sob ameaça, mas parecem notavelmente apáticos em relação a esse perigo, com poucos considerando-o o problema mais urgente da nação”. Com isso em mente, gostaria de encerrar com uma declaração feita pelo Juiz Learned Hand em um discurso intitulado “O Espírito da Liberdade”, proferido em 1944. [Acredito que a data seja bastante significativa.] “Muitas vezes me pergunto se não depositamos nossas esperanças demais em constituições, leis e tribunais. São esperanças falsas, acreditem em mim, são esperanças falsas. A liberdade reside nos corações dos homens e das mulheres; quando ela morre ali, nenhuma constituição, nenhuma lei, nenhum tribunal pode fazer muito para ajudá-la” (Hand, 1944, para. 1).

## Referências

- Alviar-Martin, T., Randall, J. D., Usher, E. L., and Engelhard, G. (2008). Teaching civic topics in four societies: Examining national context and teacher confidence. *Journal of Educational Research*, 101, 177-187. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.177-188>

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy of learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. Pearson.
- Arensmeier, C. (2015). Swedish students' conceptual knowledge about civics and citizenship: An interview study. *Citizenship Teaching and Learning*, 11, 9-28. [https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.9\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.9_1)
- Bemudez, A. (2012). Youth civic engagement: decline or transformation? A critical review. *Journal of Moral Education*, 41, 529-542. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.732296>
- Branson, M. S. (1999). *Project citizen: An introduction*. [https://www.civiced.org/papers/articles\\_branson99.html](https://www.civiced.org/papers/articles_branson99.html)
- Corasaniti, N., Bender, M. C., Iglениk, R. & Bayrakdarian, K. (2022). *Voters see democracy in peril, but saving it isn't a priority*. <https://www.nytimes.com/2022/10/18/us/politics/midterm-election-voters-democracy-poll.html>
- Crittenden, J., & Levine, P. (2018). *Civic education: The Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education/>
- Curtis, P. (2009). *Pupils spend too little time on Holocaust*. <https://www.theguardian.com/education/2009/sep/16/holocaust-teaching-survey>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gainous, J., & Martens, A. M. (2016). Civic education: Do liberals do it better? *Journal of Political Ideologies*, 21, 261-279. <https://doi.org/10.1080/13569317.2016.1205965>
- Hand, L. (1944). *The Spirit of Liberty*. <https://www.thefire.org/research-learn/spirit-liberty-speech-judge-learned-hand-1944>
- Holbein, J. B., & Hillygus, D. S. (2020). *Making young voters: Converting civic attitudes into civic action*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770446>
- Hoyer, K. M., Sparks, D. & Ralph, J. (2015). *Instructional time for third- and eighth-graders in public and private schools: School year 2011-12*. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017076.pdf>
- Husfeldt, V. & Torney-Purta (2004). Development of the CIVED instruments. In W. Schulz & H. Sibberns, *IEA Civic Education Study technical report* (pp. 17-26). IEA.
- Jamieson, K. H. (2013). *The challenges facing civic education*. <https://www.amacad.org/publication/challenges-facing-civic-education>
- Janowitz, M. (1983). *The reconstruction of patriotism: Education for civic consciousness*. University of Chicago Press.
- Jefferson, T. (1820). *Letter to William Charles Jarvis, 28 September*. <https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/03-16-02-0234#:~:text=I%20know%20no%20safe%20depository,inform%20their%20discretion%20by%20education>
- Kaestle, C. F. (2000). Toward a political economy of citizenship: Historical perspectives on the purposes of common schools. In L. M. McDonnell, P. M. Timpane & R. Benjamin (Eds.) *Rediscovering the democratic purposes of education* (pp 47-72). University Press of Kansas.
- Kennedy, K. J., & Kuang, X. (2021). *Asian students' preferred forms of future civic engagement: Beyond conventional participation*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_11)
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching and Learning*, 13, 7-30. [https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1)
- Losito, B., Agrusti, G., & Damiani, V. (2021). Understanding school and classroom contexts for civic and citizenship education: The importance of teacher data in the IEA studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Eds.) *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (pp. 247-259). IEA. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_21)

- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Schulz, W. (2017). *Young people's perceptions of Europe in a time of change*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73960-1>
- Malak-Minkiewicz, B., & Torney-Purta, J. (2021). *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions*. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>
- Mayer, R. E. (2001). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41, 226-232. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4)
- McDonnell, L. M., Timpane, P. M., & Benjamin, R. (Eds.) (2000). *Rediscovering the democratic purposes of education*. University Press of Kansas.
- Millard, M. (2015). *The Civic Education Initiative of 2015*. <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/19/46/11946.pdf>
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. Hart Publishing Company.
- Neill, A. S. (1966). *Freedom: Not license!* Oxford, England, Hart Publishing Company.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *How's life? 2020: Measuring well-being*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2797cfd9-en/index.html?itemId=/content/component/2797cfd9-en>
- Ostrom, E. (1998). *The need for civic education: A collective action perspective*. <https://hdl.handle.net/10535/773>
- Pew Research Center. (2022) *Americans' views of government: Decades of distrust, enduring support for its role*. <https://www.pewresearch.org/politics/2022/06/06/americans-views-of-government-decades-of-distrust-enduring-support-for-its-role/>
- Popkin, S. L. (1991). *The reasoning voter: Communication and persuasion in presidential campaigns*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226772875.001.0001>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Schudson, M. (1998). *The good citizen: A history of American civil life*. Free Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2017). *Young people's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study, 2016 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Sizer, T. (2004). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stirrett, S. (2022). *Teaching debate skills will strengthen democracy*. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-democracy-debate-canada/>
- Torney, J., Farnen, R. F., & Oppenheim, A. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Almqvist and Wiksell.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6, 203-212. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_7](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7)
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.

- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA; Springer.
- Veugelers, W. (2021) A Moral perspective on citizenship education and on IEA's International Civic and Citizenship Education Studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions* (pp. 291-301). IEA. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_24)
- Zhang, T., Torney-Purta, & Mislevy, R. J. (2015). Understanding civic cognitive assessment tasks: Associations between linguistic features and students' task performance. *Citizenship Teaching and Learning*, 11, 29-49. [https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.29\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.29_1)

## Sobre o Autor

### Lorin W. Anderson

University of South Carolina (Emeritus)

anderson.lorinw@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3810-2104>

Lorin W. Anderson é Professor Emérito Distinguido da Universidade da Carolina do Sul, onde atuou no corpo docente de agosto de 1973 até sua aposentadoria em agosto de 2006. Durante seu tempo na universidade, ele lecionou cursos de pós-graduação em desenho de pesquisa, avaliação em sala de aula, estudos de currículo e eficácia docente. Ele obteve seu Ph.D. em Medição, Avaliação e Análise Estatística pela Universidade de Chicago, onde foi aluno de Benjamin S. Bloom. Possui mestrado pela Universidade de Minnesota e bacharelado pelo Macalester College. O Professor Anderson é autor e/ou editor de dezoito livros e teve 40 artigos publicados em periódicos. Suas obras mais conhecidas e impactantes são “Increasing Teacher Effectiveness, Second Edition,” publicado pela UNESCO em 2004, e “A Taxonomy of Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives,” publicado pela Pearson em 2001. Ele é co-fundador do Centro de Excelência para a Preparação de Professores de Crianças em Situação de Pobreza, que comemora seu 14º aniversário este ano. Além disso, ele estabeleceu um programa de bolsas de estudo para estudantes universitários de primeira geração que planejam se tornar professores.

## Sobre o Editor

### Fernando M. Reimers

Universidade de Harvard

Fernando\_Reimers@gse.harvard.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8081-3663>

Fernando Reimers é o Ford Foundation Professor de Prática em Educação Internacional e Diretor da Global Education Innovation Initiative (Iniciativa de Inovação em Educação Global) na Universidade de Harvard. Ele é membro eleito da Academia Nacional de Educação dos Estados Unidos e da Academia Internacional de Educação.



**Dossiê Especial****Educação e os Desafios para a Democracia**

Volume 31 Número 103

19 de setembro 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.