

Dossiê Especial

Educação e os Desafios para a Democracia

arquivos analíticos de  
políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 106

19 de setembro 2023

ISSN 1068-2341

## Desafios na Promoção da Participação Democrática na Educação Japonesa

*Yuko Nonoyama-Tarumi*

Universidade Musashi

Japão

**Citação:** Nonoyama-Tarumi, Y. (2023). Desafios na promoção da participação democrática na educação japonesa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(106).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7996> Este artigo faz parte do dossiê especial, *A Educação e os Desafios para a Democracia*, editado por Fernando M. Reimers.

**Resumo:** Recorro ao conceito de Dewey sobre sociedade democraticamente constituída para investigar se as escolas japonesas estão organizadas de forma que os estudantes possam vivenciar a vida democrática, examinando a diversidade e a interação dentro das escolas. Também me baseio na noção de educação para a cidadania de Reimer para explorar se as escolas no Japão promovem as competências necessárias para compreender, valorizar e agir frente aos desafios globais, ao examinar o ensino da relevância e o desenvolvimento do senso de propósito nos alunos. Com base nas análises dos dados do PISA, identifico as seguintes características da educação japonesa em comparação com os países da OCDE: (1) o sistema de ensino médio classifica os alunos não apenas por seu desempenho acadêmico, mas também por seu contexto familiar, criando escolas com menor diversidade; (2) a interação, avaliada com base na participação dos alunos e debates em sala de aula, é baixa; (3) a relevância e a aplicação de conceitos científicos em sala de aula são limitadas; e (4) os estudantes têm baixo senso de propósito ao concluir a educação básica. A falta de oportunidade para praticar e internalizar valores democráticos na escola, conectar o que está sendo ensinado a questões do mundo real e

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 31/01/2023

Revisões recebidas: 01/05/2023

Aceito: 06/06/2023

desenvolver o senso de propósito pode explicar em parte a apatia política dos jovens atuais e por que há pouco ativismo coletivo liderado por jovens no Japão.

**Palavras-chave:** democracia; educação; diversidade; relevância; Japão

### **Challenges in fostering democratic participation in Japanese education**

**Abstract:** I draw on Dewey's concept of democratically constituted society to investigate whether Japanese schools are organized in a way that students can experience democratic living, by examining diversity and interaction within schools. I also rely on Reimer's notion of citizenship education to explore whether schools in Japan foster the competencies necessary to understand, care about, and act upon global challenges, by examining the teaching of relevance and development of sense of purpose. Based on the analyses of PISA data, I find the following characteristics of Japanese education compared to OECD countries: (1) the high school system sorts students not only by their academic achievement but simultaneously by their family background, creating the least diversified schools; (2) interaction, measured by student participation and debate in class, is low; (3) teaching relevance and application of scientific concepts in class are limited; and (4) students have a low sense of purpose at the end of compulsory education. The lack of opportunity to practice and internalize democratic values in the school, to connect what is being taught to real-world issues, and to develop one's sense of purpose may partly explain the current youths' political apathy and why there is little youth-led collective activism in Japan.

**Keywords:** democracy; education; diversity; relevance; Japan

### **Los desafíos de la participación democrática en la educación japonesa**

**Resumen:** Me baso en el concepto de sociedad democráticamente constituida de Dewey para investigar si las escuelas japonesas están organizadas de manera que los estudiantes puedan experimentar una vida democrática, examinando la diversidad y la interacción dentro de las escuelas. También recurro a la noción de educación ciudadana de Reimers para explorar si las escuelas en Japón fomentan las competencias necesarias para comprender, preocuparse y actuar ante los desafíos globales, examinando la relevancia de la enseñanza y el desarrollo del sentido de propósito. Basándome en el análisis de los datos de PISA, encuentro las siguientes características de la educación japonesa en comparación con los países de la OCDE: (1) el sistema de educación secundaria clasifica a los estudiantes no solo por su rendimiento académico, sino también por su origen familiar, lo que crea escuelas con menos diversidad; (2) la interacción, medida por la participación y el debate de los estudiantes en clase, es baja; (3) la relevancia de la enseñanza y la aplicación de conceptos científicos en clase son limitadas; y (4) los estudiantes tienen un bajo sentido de propósito al final de la educación obligatoria. La falta de oportunidades para practicar e interiorizar valores democráticos en la escuela, para conectar lo que se enseña con problemas del mundo real y para desarrollar el sentido de propósito pueden explicar en parte la apatía política de los jóvenes actuales y las razones del escaso activismo colectivo dirigido por la juventud en Japón.

**Palabras clave:** democracia; educación; diversidad; relevancia; Japón

## Desafios na Promoção da Participação Democrática na Educação Japonesa

Um papel fundamental das escolas é desenvolver as competências necessárias para entender e agir diante dos desafios globais que enfrentamos no início do século XXI, cultivando uma mentalidade respeitosa e ética e desenvolvendo um senso de propósito em cada estudante (Reimers, 2006). No entanto, alguns dados comparativos descritivos mostram que os jovens japoneses podem não ter cultivado esses valores e disposições para se importar e desempenhar um papel na abordagem dos desafios globais que a sociedade enfrenta.

De acordo com a pesquisa de 2018 realizada pelo Gabinete Japonês, apenas 10,8% dos jovens japoneses concordaram que “gostariam de se envolver na resolução de questões sociais para o bem da sociedade”, em comparação com 43,9% dos jovens americanos<sup>1</sup> (Gabinete Japonês, 2018). Isso é preocupante quando consideramos os principais problemas atuais que afetam a sociedade japonesa, como a escassez de recursos, a dependência de importações, a crise demográfica, a economia estagnada, o aumento da desigualdade, disseminação de discursos de ódio na internet e questionamentos acerca da integridade do jornalismo, que precisam ser enfrentados com conscientização pública e ações coletivas (Nguyen, 2022). Apesar de alguns recentes protestos de rua liderados por jovens, como os Fridays for Future, inspirados por Greta Thunberg, o Japão é conhecido por ter relativamente poucos protestos em grande escala e ativismo liderado por estudantes (Rauner, 2020). A juventude japonesa também é caracterizada pela apatia política, o que é evidente na taxa de votação surpreendentemente baixa desse grupo populacional. Nas eleições para a Câmara dos Deputados em 2021, a taxa de votação foi de 36% para pessoas na faixa dos 20 anos, em comparação com 71% para pessoas na faixa dos 60 anos (MIC, 2021). Esses dados nos levam a questionar se as escolas japonesas atuais estão atendendo adequadamente aos propósitos democráticos, preparando os alunos para entender os desafios globais, se importarem com eles e adquirirem as habilidades para enfrentá-los.

### Framework Conceitual

Eu me baseio em duas literaturas como meu framework conceitual para investigar a relação entre as escolas e a democracia no Japão. Primeiramente, o trabalho seminal de John Dewey sobre democracia e educação nos fornece insights cruciais sobre como pensar na relação entre as escolas e a democracia. De acordo com Dewey (1916/2018), “A democracia é mais do que uma forma de governo; [...] é principalmente um modo de convivência associada, uma troca conjunta de experiências” (p. 93). Dewey defende que, para os estados-nação se tornarem mais democráticos, os estudantes precisam internalizar ideias e valores democráticos por meio da vivência da democracia, não apenas lendo ou ouvindo sobre a democracia dos professores. Em um ambiente escolar, a democracia não se trata do que é ensinado, mas sim de como os estudantes interagem com professores e colegas, de como as escolas são organizadas para incentivar a comunicação deles e de como os estudantes são distribuídos nas escolas. Dewey (1916/2018) destacou dois elementos que caracterizam uma sociedade democraticamente constituída. Um deles é a diversidade, envolvendo perspectivas numerosas e variadas. O segundo é a interação livre, onde há igualdade de oportunidades para cada membro receber e contribuir com os outros, e onde os membros têm a chance de readaptar e mudar suas maneiras de pensar ao encontrar novas situações resultantes dessa interação. Dewey afirmou que os estudantes vivenciam a vida democrática e internalizam valores

---

<sup>1</sup> Deve-se notar que a pesquisa define jovens de forma ampla, abrangendo indivíduos com idades entre 13 e 29 anos. Ao combinar as respostas “concordo” e “concordo parcialmente”, o valor é de 42,3% para o Japão e 72,6% para os EUA.

democráticos ao terem perspectivas variadas e interação aberta entre diferentes membros da escola. Banks (2004) aprofundou-se ainda mais sobre esse último ponto da interação, explicando que a democracia é melhor aprendida em um ambiente onde a participação é incentivada, onde as opiniões podem ser expressas abertamente e discutidas, onde há liberdade de expressão tanto para os alunos quanto para os professores. Neste artigo, investigo: (1) até que ponto os sistemas escolares japoneses são organizados para proporcionar diversidade aos seus membros e (2) até que ponto a interação e a participação são incentivadas no ambiente da sala de aula japonesa.

O segundo framework conceitual baseia-se no argumento de Reimers (2006) de que precisamos redefinir a qualidade educacional para incluir explicitamente os propósitos cívicos das escolas, a fim de que as escolas possam promover as competências necessárias para entender e agir diante dos desafios globais. Por exemplo, considerar que as escolas educam indivíduos capacitados para interpretar eventos e questões globais, tornando-os agentes de mudança, em prol da paz e estabilidade globais, esse fator deve ser considerado como um indicador de qualidade educacional. Dessa forma, as escolas podem atender aos propósitos públicos e democráticos da educação. Reimers (2006, 2020) também destacou que o que é ensinado na escola precisa ser relevante para questões globais e deve ajudar os alunos a desenvolver um senso de propósito. Por exemplo, se o ensino e a aprendizagem de ciências estiverem desconectados do mundo real, os alunos podem não ter interesse em aprender sobre as causas das mudanças climáticas ou questões ambientais. Se os alunos não desenvolverem um senso de propósito, podem não considerar os problemas globais como de sua responsabilidade, nem se ver como responsáveis e capazes de enfrentar os desafios globais. Com base nessas ideias, também examino: (3) até que ponto o ensino e a aprendizagem atuais no Japão dão ênfase à relevância dos conteúdos abordados e (4) até que ponto os estudantes japoneses desenvolvem um senso de propósito ao longo de sua trajetória educacional. Essas quatro questões nos permitem analisar a relação entre democracia e educação em múltiplos níveis, por meio da organização das escolas (nível sistêmico), interação e ensino (nível da sala de aula) e desenvolvimento dos estudantes (nível dos estudantes).

## **Dados**

Neste artigo, utilizo os dados do PISA 2015 e do PISA 2018 para explorar as quatro questões levantadas na seção anterior. Os dados do PISA são úteis para responder a essas perguntas por duas razões. Primeiramente, são dados comparativos que nos permitem analisar o Japão de uma perspectiva comparativa e relativa. Em segundo lugar, o PISA se concentra em estudantes de 15 anos, idade que marca o fim da educação obrigatória no Japão. Portanto, esses dados nos permitem examinar se a acumulação da educação que os estudantes receberam até este ponto conseguiu cultivar uma mentalidade respeitosa e ética.

Para analisar a diversidade dentro das escolas, utilizo os dados do PISA 2018, pois são os dados mais recentes disponíveis. Também utilizo os dados de 2018 para examinar o senso de propósito e significado de vida dos estudantes, porque o PISA 2018 adicionou novas perguntas nesse conceito que não estavam incluídas nos ciclos anteriores. Utilizo os dados de 2015 para examinar a extensão da interação e relevância, pois o PISA 2015 tinha várias perguntas sobre se os estudantes têm oportunidades de debater e argumentar, e se os professores explicam a relevância e aplicação ao aprender ciências<sup>2</sup>. A amostra foi restrita aos países da OCDE, e 37 países foram incluídos nas análises. Os países participantes e o número de estudantes envolvidos são mostrados na Tabela A1, e os dados e variáveis utilizados nas análises estão resumidos na Tabela A2.

---

<sup>2</sup> Alguns questionamentos relacionados ao debate e à relevância no contexto de leitura também estão incluídos no PISA 2018 mais recente, mas o PISA 2015 possui perguntas mais extensas sobre esses conceitos.

## Conceitos e Descobertas

### Diversidade Dentro da Escola

Primeiramente, com ênfase na educação enquanto sistema, examino até que ponto as escolas japonesas, enquanto instituições, estão organizadas para proporcionar diversidade aos seus membros. Os estudantes têm a oportunidade de interagir com colegas que possuem origens e perspectivas diferentes das suas na escola que frequentam, e quão grande ou pequena é essa diversidade em comparação com outros países da OCDE? Este artigo concentra-se, principalmente, na diversidade em termos de Nível Socioeconômico (SES, na sigla em inglês) dos estudantes e desempenho acadêmico. Para avaliar a extensão da diversidade dentro das escolas, utilizo um modelo linear hierárquico para cada país e emprego três métricas<sup>3</sup>. A porcentagem de variância no SES dentro das escolas mostrará se os estudantes são homogêneos ou heterogêneos em relação ao background de suas famílias. A porcentagem de variância no desempenho dentro das escolas mostrará se os estudantes são homogêneos ou heterogêneos em relação ao nível de desempenho acadêmico quando comparados com seus colegas. Por fim, a associação entre SES e desempenho em nível escolar mostrará até que ponto as escolas são estratificadas tanto pelo desempenho dos estudantes quanto pelo SES. Se as escolas forem altamente estratificadas, isso sugerirá que as escolas diferem consideravelmente em sua composição. Para a medida de desempenho, utilizo a pontuação de leitura, já que a leitura é o principal domínio avaliado no PISA 2018. Para a medida de SES, recorro à pontuação composta de status econômico, social e cultural (ESCS, na sigla em inglês) do PISA, que é composto pela ocupação dos pais, educação dos pais, posses de bens domésticos relacionados à riqueza familiar e recursos educacionais domésticos, e tem uma média de zero e desvio padrão de um entre os países da OCDE.

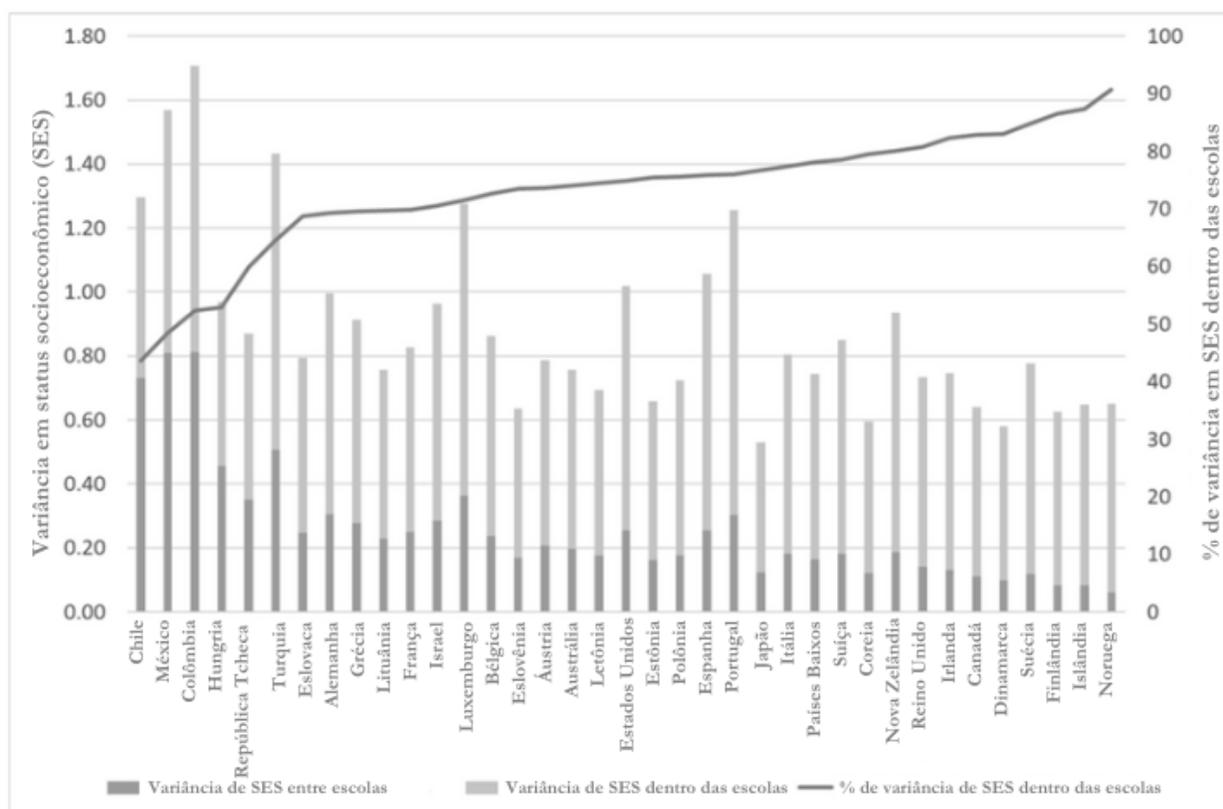
A Figura 1 mostra a quantidade de variância em SES, decomposta em dentro das escolas e entre as escolas, e classificada pelo percentual de variância em SES que está dentro das escolas. Por exemplo, em países como Noruega, Islândia e Finlândia, aproximadamente 90% da variância no status socioeconômico dos estudantes está dentro das escolas. A diversidade dentro das escolas é grande, e os estudantes provavelmente encontrarão estudantes de origens familiares muito diferentes dentro de uma escola, independentemente da escola que frequentam. Por outro lado, em países como Chile e México, mais da metade da variância em SES está entre as escolas. O background familiar dos colegas dos estudantes pode variar muito dependendo da escola que um estudante frequenta, e a diversidade dentro das escolas é limitada. No Japão, 39% da variância no SES está dentro das escolas. Nesse contexto, o Japão se posiciona no meio da distribuição, inclinando-se um pouco mais próximo à direita, indicando uma variância intraescolar no SES relativamente maior em comparação com outros países. Também é relevante observar que, de forma geral, a variância no SES, que compreende tanto a variância intraescolar quanto a interescolar, é relativamente pequena no Japão.

---

<sup>3</sup> Utilizo o software HLM 8. Emprego o “w\_fstuw” para pesos e 10 valores plausíveis para estimar a pontuação em leitura.

Figura 1

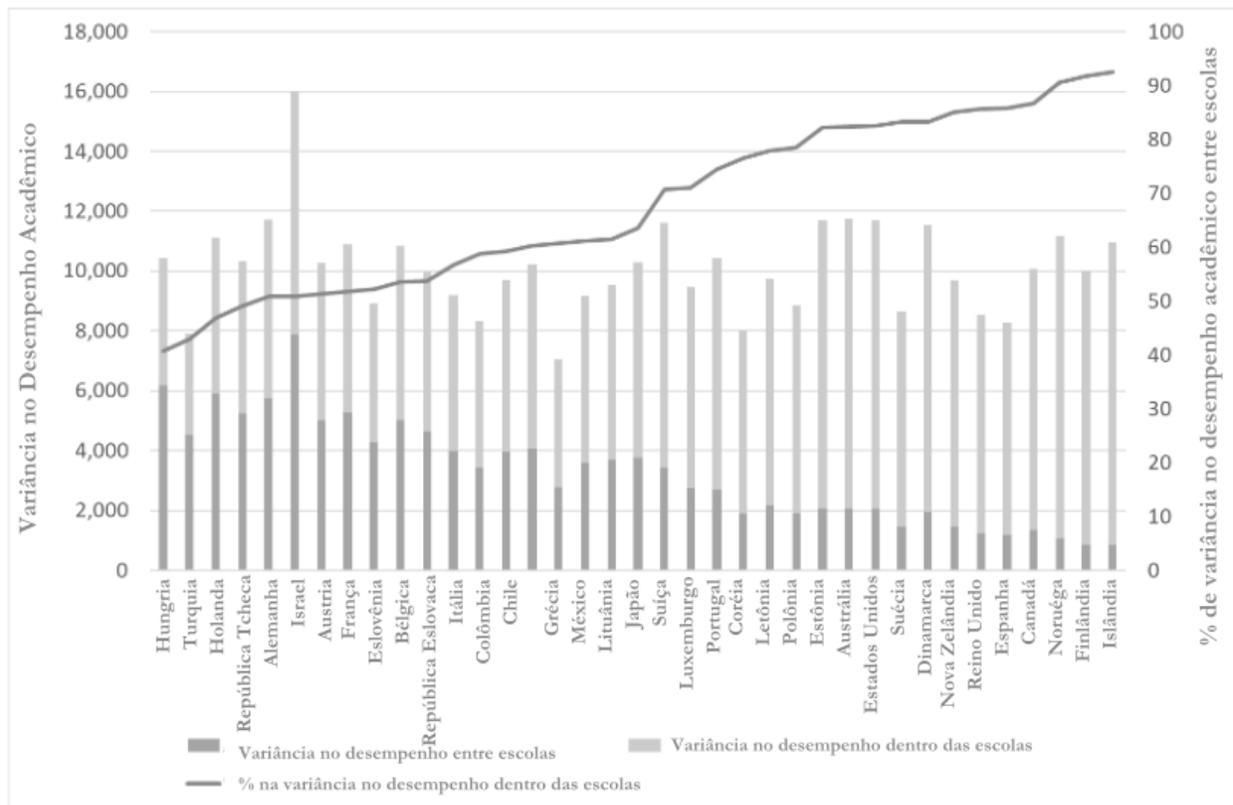
Variância em SES Dentro das Escolas



A Figura 2 mostra a quantidade de variância nos níveis de desempenho dentro das escolas e entre as escolas, classificada pelo percentual de variância no desempenho que está dentro das escolas. Em países como Islândia, Finlândia, Noruega e Canadá, 90% da variância no desempenho é encontrada dentro das escolas, enquanto em países como Hungria, Turquia, Holanda e República Tcheca, menos da metade da variância no desempenho está dentro das escolas. Isso significa que estudantes nos primeiros países têm maior probabilidade de frequentar uma escola diversificada, com estudantes de diferentes níveis de desempenho, enquanto os estudantes nos últimos países frequentarão uma escola não diversificada, onde o nível de desempenho dos colegas será homogêneo e variará muito dependendo da escola que o estudante frequenta. No Japão, 61% da variância no desempenho acadêmico é encontrada dentro das escolas. De acordo com essa métrica, o Japão novamente se posiciona no meio, mas inclina-se um pouco mais próximo à esquerda, ou seja, está entre os países com uma variância relativamente menor no desempenho acadêmico dentro das escolas. Ao analisar essas duas métricas, as escolas de ensino médio no Japão não são homogêneas, mas também não são muito diversas em termos de SES ou desempenho acadêmico, em comparação com outros países da OCDE.

Figura 2

Variância no Desempenho Acadêmico Dentro das Escolas



Por último, volto-me para a associação entre SES e desempenho acadêmico no nível da escola. A Figura 3 mostra a diferença esperada entre as médias de duas escolas, que diferem por uma unidade na média de SES<sup>4</sup>. Por exemplo, nos Países Baixos, uma escola com muitos alunos ricos (a média de SES da escola sendo um desvio padrão acima da média) terá uma média de pontuação 143 pontos maior do que uma escola com SES médio, enquanto na Espanha, a diferença de pontuação entre essas duas escolas será de apenas 43 pontos. O Japão tem a segunda maior associação entre SES e desempenho acadêmico no nível da escola. Isso indica que as escolas com muitos alunos de alto desempenho tendem a ter os alunos mais afluentes, enquanto as escolas com muitos alunos de baixo desempenho tendem a ter os alunos mais desfavorecidos. No caso do Japão, o PISA é realizado em junho do primeiro ano do ensino médio, no 10º ano. Considerando que o ano letivo começa em abril e que a maioria dos alunos precisa fazer o exame de admissão para entrar no ensino

<sup>4</sup>Para a Figura 3, eu executei o seguinte modelo com o ESCS centrado na média do grupo, já que meu interesse está na decomposição dos componentes dentro e entre os grupos. O coeficiente “01” representará a diferença esperada entre as médias de duas escolas que diferem em uma unidade na média de SES.

$$y_{ij} = 0j + 1j(\text{ESCS}_{ij}) + r_{ij}$$

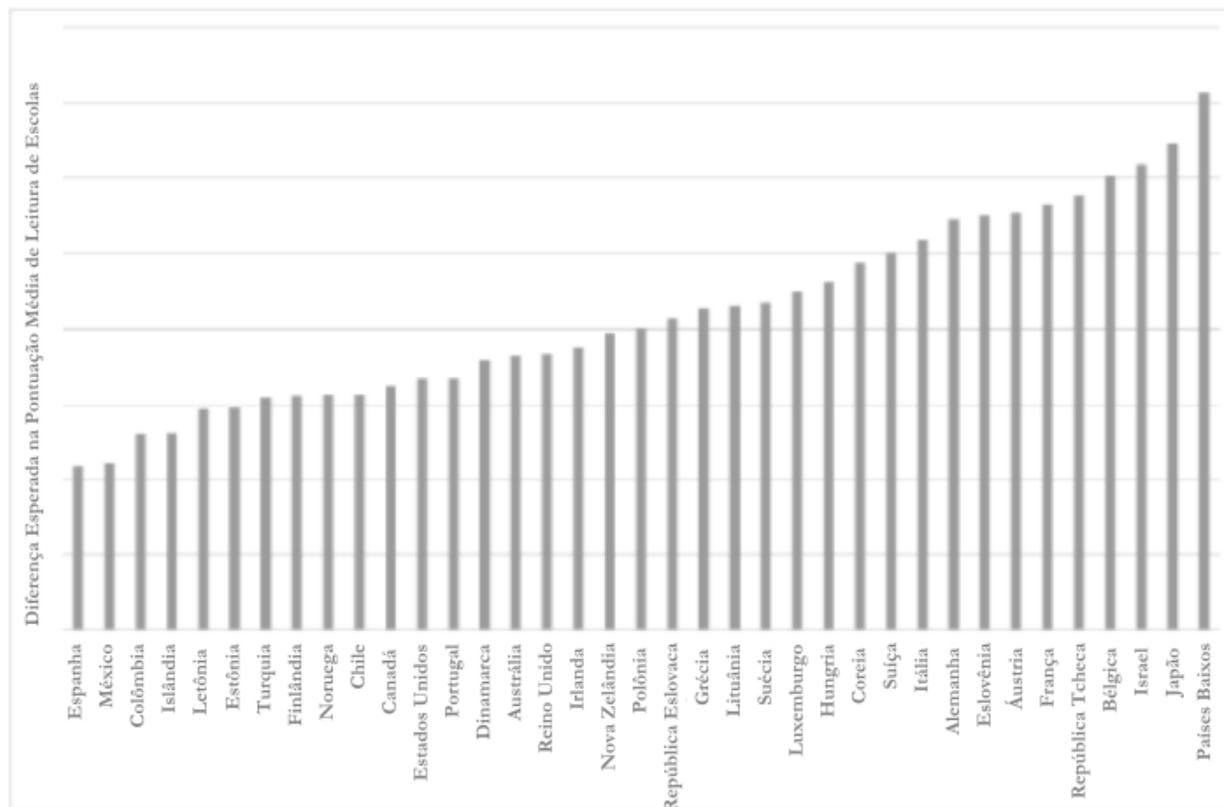
$$0j = 00 + 01(\text{MESCS}_j) + u_{0j}$$

$$1j = 10$$

médio, essa associação deve ser interpretada não como efeitos da escola, mas sim como efeitos de seleção. Em outras palavras, os alunos de SES alto tendem a ingressar em escolas dominadas por alunos de alto desempenho. Embora o Japão ocupe uma posição intermediária em termos de diversidade dentro das escolas, quando olhamos para o SES e o desempenho de forma independente, ele é um dos países com menos diversidade dentro das escolas, ou seja, mais estratificado entre as escolas quando combinamos os dois fatores.

### Figura 3

*Diferença Esperada na Pontuação Média de Leitura de Duas Escolas que Diferem em Uma Unidade na Média de SES*



No Japão, existe uma clara classificação das escolas no nível do ensino médio, amplamente reconhecida através do chamado '*hensachi*'. O *hensachi* é uma pontuação de desvio padrão que indica o quão distante da média estatística um estudante típico admitido em uma determinada escola pontua em um teste e é comumente percebido como uma medida que representa o quão difícil é ingressar na escola. O *hensachi* cria uma classificação escolar baseada exclusivamente na pontuação do teste e coloca cada escola de forma precisa em uma curva normal, do topo ao fundo, resultando em uma classificação hierárquica rígida das escolas (Takeuchi, 1995). Além disso, como o ingresso no ensino médio é principalmente baseado na pontuação do teste, a maioria dos países investe pesadamente em *juku* (educação paralela) para preparar seus filhos para o exame de admissão nas escolas de maior classificação (BERD, 2017). Esses testes institucionalizados, classificação e educação paralela geram uma estrutura educacional altamente padronizada e estratificada (Taki, 2020) e pode explicar por que as escolas de alta classificação são dominadas por estudantes de alto desempenho e alto SES, enquanto as escolas de baixa classificação são dominadas por estudantes de

baixo desempenho e baixo SES. Também foi demonstrado que as escolas de alto desempenho não são apenas homogêneas em termos de SES, mas também em seus hábitos de estudo, motivação e expectativas educacionais (Matsuoka, 2019; Nonoyama-Tarumi, 2019). Com base nessa métrica, pode-se concluir que as escolas de ensino médio no Japão, em comparação com muitos outros países da OCDE, são altamente estratificadas entre as escolas e menos diversificadas dentro das escolas. Dependendo da escola que um estudante frequenta, é provável que o estudante interaja com colegas de diferentes contextos familiares e habilidades acadêmicas. No Japão, estudantes de alto desempenho têm mais chances de estar cercados por colegas que valorizam muito os estudos e esperam ingressar na faculdade. Para esses estudantes, pode haver pouca oportunidade de compreender a questão da desigualdade ou de viver na pobreza, pois raramente veem ou interagem com estudantes desfavorecidos assim que entram no ensino médio. Com pouca diversidade no nível de desempenho e contexto familiar dentro de uma escola, é difícil ter perspectivas variadas. Um aspecto crucial para construir e sustentar a democracia é a capacidade de se conectar com pessoas novas e diferentes, e encontrar pontos em comum com pessoas com as quais se pode discordar, ouvindo e mantendo uma mente aberta. No entanto, a chance de fazer isso será limitada se houver pouca diversidade na escola desde o início. O mecanismo de seleção das escolas de ensino médio no Japão pode ser uma maneira eficiente de classificar os estudantes por suas habilidades, mas, porque também classifica os estudantes por seu contexto familiar, pode ter consequências prejudiciais em termos da chance dos estudantes experimentarem a diversidade e a democracia.

### Interação dentro da Sala de Aula

Em seguida, concentro-me na sala de aula dentro da escola e investigo até que ponto a interação e a participação dos alunos são incentivadas no ambiente da sala de aula japonesa. Como medida de interação, utilizo as respostas a “Os alunos são obrigados a argumentar sobre questões de ciências”, “Há um debate em sala de aula sobre investigações” e “Os alunos têm oportunidades de explicar suas ideias.”<sup>5</sup> A partir disso, elaborei um índice composto, que resume as três questões acima, tomando o primeiro componente principal (valor próprio 1,88, 63% da variância explicada).<sup>6</sup> Este índice reflete tanto a interação horizontal entre os colegas de classe, quanto a interação vertical entre o professor e os alunos.

A Tabela 1 mostra as estatísticas descritivas para cada pergunta incluída no índice de interação, comparando o Japão com a média da OCDE.<sup>7</sup> A pontuação varia de 1 a 4, sendo que um valor mais alto indica maior participação e discussão dos alunos em sala de aula. Nas três perguntas, a média dos estudantes japoneses é menor do que a média dos países da OCDE. Além disso, a porcentagem de estudantes que responderam “nunca ou quase nunca” é cerca de duas vezes maior para o Japão do que para os países da OCDE. A Tabela 1 também mostra a média do índice composto de interação. O valor para os estudantes japoneses está 0,71 desvios padrão abaixo da média da OCDE, e a diferença é estatisticamente significativa ( $t(5.118) = -56,24, p < 0,000$ ). O valor é o mais baixo entre os países da OCDE (resultados mostrados na Tabela A3).

---

<sup>5</sup> As perguntas são feitas da seguinte forma: “Ao aprender tópicos de <ciência escolar> na escola, com que frequência ocorrem as seguintes atividades?” e as respostas são “Em todas as aulas”, “Na maioria das aulas”, “Em algumas aulas” e “Nunca ou quase nunca”.

<sup>6</sup> Como o objetivo é comparar a pontuação entre os países, eu executei um componente principal entre todos os países da OCDE. Eu utilizei o peso do senado (*senwt*) para que cada país contribuísse igualmente. No entanto, ao apresentar a pontuação para cada país (Apêndice 3), eu utilizei o peso regular (*w\_fstuwt*) para que as estimativas representem a população de cada país.

<sup>7</sup>A média da OCDE é calculada com o peso do senado (*senwt*), que assume uma população de 5000 em cada país e, portanto, cada país contribui igualmente no cálculo da média.

Pode-se concluir que, em média, os estudantes têm menos oportunidades de expor suas ideias, defender pontos de vista e engajar-se em debates em sala de aula nas escolas japonesas, em comparação com outros países da OCDE. Se os alunos não forem incentivados a vocalizar suas opiniões e interagir com os demais, eles podem não internalizar o valor da participação democrática, assimilando e adaptando-se a partir das contribuições dos outros e reajustando seus modos de pensar ao se deparar com novas situações geradas pela interação.

**Tabela 1**

*Estatísticas Descritivas para Interação na Sala de Aula*

|  | Japão    |           |                          |                      |                          |                       | Países da OCDE |           |                          |                      |                          |                       |
|--|----------|-----------|--------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|-----------|--------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
|  | <i>M</i> | <i>SD</i> | Nunca ou quase nunca (%) | Em algumas aulas (%) | Na maioria das aulas (%) | Em todas as aulas (%) | <i>M</i>       | <i>SD</i> | Nunca ou quase nunca (%) | Em algumas aulas (%) | Na maioria das aulas (%) | Em todas as aulas (%) |
| Os alunos têm a oportunidade de expor suas ideias.         | 2.48     | 0.97      | 16.85                    | 35.81                | 30.02                    | 17.33                 | 2.94           | 0.94      | 7.95                     | 23.69                | 35.00                    | 33.36                 |
| Os alunos são solicitados a discutir questões de ciências. | 1.55     | 0.81      | 61.33                    | 26.44                | 8.25                     | 3.99                  | 2.08           | 0.94      | 30.71                    | 39.89                | 20.09                    | 9.32                  |
| Há um debate em sala sobre investigações.                  | 1.38     | 0.73      | 73.29                    | 18.00                | 5.74                     | 2.97                  | 1.97           | 0.94      | 37.36                    | 36.82                | 17.39                    | 8.43                  |
| Índice composto de interação                               | -0.71    | 0.88      |                          |                      |                          |                       | 0.00           | 1.00      |                          |                      |                          |                       |

*Nota:* A média e o desvio padrão para cada item são calculados, tratando a escala Likert (de 1 a 4) como uma variável contínua.

## Relevância no Ensino

Em seguida, com foco no estilo pedagógico adotado em sala de aula, analiso até que ponto o ensino e a aprendizagem atuais no Japão dão ênfase à relevância dos conteúdos abordados. Para esta análise, utilizo duas perguntas: “O professor explica como uma ideia de <ciência escolar> pode ser aplicada a vários fenômenos diferentes (por exemplo, o movimento de objetos, substâncias com propriedades semelhantes)” e “O professor explica claramente a relevância dos conceitos de <ciência geral> para nossas vidas”.<sup>8</sup> Cálculo da média destes dois indicadores é padronizado para que o índice composto tenha uma média de zero e um desvio padrão de um em todos os países da OCDE.

A Tabela 2 mostra as estatísticas descritivas para cada pergunta. Para ambas as perguntas, a média para o Japão é menor do que a média para os países da OCDE, e a porcentagem de estudantes que responderam que os professores “nunca ou quase nunca” (explicam como as ideias

<sup>8</sup>Os cabeçalhos das perguntas e os itens de resposta são idênticos às perguntas relacionadas à interação.

podem ser aplicadas ou como são relevantes para a vida dos alunos) é aproximadamente duas vezes maior do que a de estudantes nos países da OCDE. A Tabela 2 também mostra a média do índice de relevância do ensino. O valor para os estudantes japoneses está 0,48 desvios padrão abaixo da média da OCDE, e a diferença é estatisticamente significativa ( $t(5.096) = -32,82, p < 0,001$ ). O valor é, novamente, o mais baixo entre os países da OCDE (resultados mostrados na Tabela A4).

O resultado deve ser interpretado com cautela, pois o índice é baseado nas percepções dos estudantes. No entanto, parece que a ênfase na relevância do ensino do que é aprendido e na aplicação de conceitos científicos a questões da vida real é relativamente baixa no Japão. Se os estudantes não veem sua aprendizagem como relevante, é menos provável que usem seus conhecimentos científicos para melhorar a sociedade.

**Tabela 2**

*Estatísticas Descritivas para a Relevância do Ensino*

|   | Japão    |           |                          |                      |                          |                       | Países da OCDE |           |                          |                      |                          |                       |
|---|----------|-----------|--------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|-----------|--------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
|   | <i>M</i> | <i>SD</i> | Nunca ou quase nunca (%) | Em algumas aulas (%) | Na maioria das aulas (%) | Em todas as aulas (%) | <i>M</i>       | <i>SD</i> | Nunca ou quase nunca (%) | Em algumas aulas (%) | Na maioria das aulas (%) | Em todas as aulas (%) |
| O professor explica como uma ideia de <ciência escolar> pode ser aplicada a diferentes fenômenos. | 2.30     | 0.94      | 21.49                    | 38.72                | 27.74                    | 12.06                 | 2.72           | 0.92      | 10.01                    | 30.71                | 36.63                    | 22.65                 |
| O docente explica claramente a relevância dos conceitos de <ciência geral> para as nossas vidas.  | 2.15     | 0.98      | 29.56                    | 37.41                | 21.36                    | 11.67                 | 2.54           | 0.97      | 15.59                    | 34.36                | 30.68                    | 19.36                 |
| Índice composto de relevância no ensino.  | -0.48    | 1.03      |                          |                      |                          |                       | 0.00           | 1.00      |                          |                      |                          |                       |

### Senso de Propósito dos Estudantes

Por fim, com foco nos estudantes, exploro até que ponto os estudantes japoneses desenvolvem um senso de propósito à medida que avançam no sistema educacional. Para tal, utilizo as perguntas “Minha vida tem um significado ou propósito claro”, “Descobri um significado

satisfatório na vida” e “Tenho clareza sobre o que dá significado à minha vida”. As respostas variam de 1 “discordo totalmente” a 4 “concordo totalmente”. Construo um índice composto, que resume as três perguntas acima em todos os países da OCDE, tomando o primeiro componente principal (valor próprio 2,35, 78% da variância explicada).

A Tabela 3 mostra as estatísticas descritivas para cada pergunta. Para todas as perguntas, a média do Japão é menor do que a dos países da OCDE, o que indica que os estudantes japoneses, ao final da educação obrigatória, em média, têm um senso de propósito mais baixo. Ao comparar a média do índice de senso de propósito, o valor para os estudantes japoneses está 0,41 desvios padrão abaixo da média da OCDE, e a diferença é estatisticamente significativa ( $t(5.235) = -28,75, p < 0,001$ ). O valor é, novamente, o mais baixo entre os países da OCDE (resultados mostrados na Tabela A5).

Em média, os estudantes japoneses tendem a ter menos clareza sobre o propósito da vida ou sobre o que dá significado às suas vidas. Se os alunos não têm um senso de propósito, eles podem não se ver como agentes de mudança e demonstrar menor preocupação com questões na sociedade em geral.

**Tabela 3**

*Estatísticas Descritivas para o Senso de Propósito dos Estudantes*

|   | Japão    |           |                          |                      |                          |                       | Países da OCDEO |           |                          |                      |                          |                       |
|---|----------|-----------|--------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------|-----------|--------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
|   | <i>M</i> | <i>SD</i> | Nunca ou quase nunca (%) | Em algumas aulas (%) | Na maioria das aulas (%) | Em todas as aulas (%) | <i>M</i>        | <i>SD</i> | Nunca ou quase nunca (%) | Em algumas aulas (%) | Na maioria das aulas (%) | Em todas as aulas (%) |
| Minha vida tem um propósito ou significado claro.         | 2.62     | 0.87      | 9.73                     | 34.52                | 39.68                    | 16.06                 | 2.82            | 0.86      | 7.57                     | 24.57                | 46.27                    | 21.59                 |
| Descobri um significado satisfatório na vida.             | 2.40     | 0.84      | 12.06                    | 46.69                | 30.13                    | 11.11                 | 2.70            | 0.83      | 7.81                     | 30.40                | 45.42                    | 16.38                 |
| Tenho uma clara noção do que dá significado à minha vida. | 2.37     | 0.87      | 14.54                    | 45.88                | 27.82                    | 11.76                 | 2.78            | 0.87      | 8.10                     | 26.46                | 44.38                    | 21.06                 |
| Índice composto de senso de propósito.                    | -0.41    | 1.01      |                          |                      |                          |                       | 0.00            | 1.00      |                          |                      |                          |                       |

## Conclusão e Discussão

Neste artigo, examinei a relação entre a participação democrática e a educação no Japão. Baseei-me no modelo de Dewey (1916/2018) para investigar até que ponto os estudantes estão experimentando uma vida democrática e uma sociedade democraticamente constituída, analisando a diversidade e a interação dentro das escolas. Em seguida, recorri ao modelo de Reimer (2005) para analisar se as escolas estão cumprindo os propósitos democráticos e desenvolvendo a cidadania global, focando no ensino de relevância e no desenvolvimento do senso de propósito dos estudantes. Com base na análise dos dados do PISA, descobri que, no nível sistêmico, as escolas secundárias no Japão classificam os alunos não apenas por seu desempenho acadêmico, mas também por seu contexto familiar, criando escolas homogêneas. Quando examinamos o que acontece dentro da sala de aula, a interação entre os alunos ou a participação dos alunos, bem como a relevância do ensino e aplicação de conceitos científicos, tendem a ser limitadas, em comparação com outros países da OCDE. Por fim, ao focar no desenvolvimento dos alunos, os estudantes do ensino médio no Japão têm um baixo senso de propósito, em comparação com os estudantes de outros países da OCDE.

As análises possuem algumas limitações. Ao examinar a diversidade, as análises se concentraram no status socioeconômico da família, mas outras dimensões, como o status de imigração, também deveriam ser analisadas, dada a crescente população de não japoneses. Como este estudo se baseia em análises secundárias de dados do PISA, os itens disponíveis não compõem uma medida robusta dos construtos de interesse neste estudo - interação, relevância do ensino e senso de propósito. Por exemplo, as três perguntas que usei para o construto interação faziam parte das oito perguntas que a OCDE usa para medir o construto ensino e aprendizado baseado em investigação. Além disso, as perguntas relacionadas à interação e relevância são feitas no contexto de disciplinas de ciências e podem não capturar a interação geral na sala de aula e a relevância do ensino. Ao analisar o desenvolvimento do senso de propósito dos estudantes, presumo que ele é resultado do sistema de ensino, mas também é resultado da socialização pelas famílias, mídia e normas culturais mais amplas, o que não consigo desvendar nas análises. Por fim, o PISA é um conjunto de dados transversais e, embora seja útil para entender a situação relativa do Japão ao comparar com outros países, os dados não mostram como esses aspectos mudam ou se desenvolvem ao longo dos anos letivos.

Ao considerar implicações políticas sobre como as escolas japonesas podem melhor servir aos propósitos democráticos e preparar os estudantes para se tornarem cidadãos globais capacitados a compreender desafios globais, manifestar empatia e atuar de forma proativa, resalto dois pontos centrais. O sistema de ensino médio estratificado que estabelece escolas academicamente e socialmente homogêneas no Japão é um aspecto crucial a ser examinado ao pensar sobre democracia e educação. Murphy-Shigematsu (2004) aponta que, embora as escolas japonesas enfatizem a construção de uma comunidade empática ao encorajar os estudantes a cooperar e cuidar uns dos outros, isso não se estende facilmente ao cuidado e empatia com aqueles de outras culturas. Ele argumenta que isso ocorre porque a homogeneidade é valorizada e as crianças não experimentam o impacto da diversidade em suas vidas diárias. A empatia em relação a pessoas de origens diferentes se apresenta como um desafio muito mais complexo do que empatia em relação a pessoas com as quais se está familiarizado. Essa forma de empatia não é inata e necessita ser cultivada ao longo da vida escolar. Os estudantes inseridos em escolas homogêneas são privados da oportunidade de se conectar, aprender e se importar com aqueles que são diferentes deles. A democracia é justamente sobre ouvir aqueles que são diferentes, conceder uns aos outros o benefício da dúvida e tentar encontrar um terreno comum de entendimento. Os alunos não podem experimentar uma vida democrática e uma sociedade democraticamente constituída sem diversidade e interação.

Em segundo lugar, reflito sobre as razões pelas quais os estudantes japoneses desenvolvem um baixo senso de propósito e raramente se mobilizam coletivamente para melhorar a sociedade. Chen (2021) realizou uma comparação entre a retórica oficial da justiça social na educação para a cidadania no Japão e na China, enfatizando a forma como a justiça é estruturada no contexto educacional japonês. Ele concluiu que a justiça social no discurso japonês se concentra no respeito pelo outro como uma questão de relação interpessoal, ao invés de uma condição estrutural que requer redistribuição. Em segundo lugar, a injustiça é percebida como algo eliminável através de tratamentos idênticos, em vez de reconhecer e valorizar as diferenças e tratar as individualidades de maneira diferenciada. Em terceiro lugar, a maioria da narrativa se concentra em ações individuais, ao invés de ações coletivas. Se os alunos estão acostumados a serem tratados de maneira idêntica aos demais colegas de classe e, se percebem que a justiça é resultado apenas de ações individuais e relações interpessoais, é menos provável que ajam coletivamente e reivindicam mudanças nas condições estruturais. Ao tentar fomentar um senso de propósito e autoeficácia como agentes de mudança, pode ser necessário refletir sobre o mito do tratamento idêntico dos estudantes, bem como a ênfase excessiva nas ações individuais e na relação interpessoal na educação japonesa.

## Referências

- Banks, J. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. Banks (Eds.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3-15). Jossey-Bass.
- Benesse Educational Research & Development Institute (BERD). (2017). *Gakkōgōi Kyōiku Katsudō ni kansuru Chōsa 2017* [Study on out-of-school education 2017]. BERD.  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/2017\\_Gakko\\_gai\\_tyosa\\_web.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/2017_Gakko_gai_tyosa_web.pdf).
- Cabinet Office. (2018). *International Survey of Youth Attitude 2018*.  
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html>.
- Chen, S. (2021). The official discourse of social justice in citizenship education: A comparison between Japan and China. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 197-210.  
<https://doi.org/10.1177/1746197920971811>
- Dewey, J. (1916/2018). *Democracy and education by John Dewey: With a critical introduction by Patricia H. Hinchey*. Myers Education Press.
- Matsuoka, R. (2019). *Kyōiku Kakusa: Kaisō, Chiiki, Gakureki* [Educational disparity: Stratification, region and educational attainment]. Chikumashinsho.
- Ministry of Internal Affairs and Communications. (2021). *Trend in voting rate in the election of Members of House of Representatives*. [https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000255967.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000255967.pdf).
- Murphy-Shigematsu, S. (2004). Expanding the borders of the nation: Ethnic diversity and citizenship education in Japan. In J. Banks (Eds.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 303-332). Jossey-Bass.
- Nguyen, V. (2022). Citizenship education: A media literacy course taught in Japanese university. *Citizenship, Social and Economics Education*, 21(1), 43-60.  
<https://doi.org/10.1177/20471734211061487>
- Nonoyama-Tarumi. (2019). Kaisō ni yoru gakkōkan kakusa: Gakuryoku, shokugyōkan, gakushū shisei, gakushū shūkan [Educational inequity by social class: Student achievement, vocational outlook, study attitude and habit]. In K. Shimizu & T. Kawaguchi (Eds.), *Nihon to Sekai no Gakuryoku Kakusa* [Inequity in student achievement in Japan and the world] (pp. 84-104). Akashi Shoten.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects*, 36(3), 275-294. <https://doi.org/10.1007/s11125-006-0009-0>
- Reimers, F. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer.

- Rauner, R. (2020, October 11). Climate crisis sparks a revival of youth activism in Japan. *Kyoto Journal*. <https://www.kyotojournal.org/society/climate-cmrisis-sparks-a-revival-of-youth-activism-in-japan/>.
- Takeuchi, Y. (1995). *Nihon no Meritokurashi: Kozō to Shinsei* [Japan's meritocracy: Structure and mentality]. University of Tokyo Press.
- Taki, H. (2020). *Gakkō Kyoiku to Fubyōdō no Hikaku Shakaigaku* [Comparative sociology of schooling education and inequality]. Minerva Sousho.

### Sobre la Autora

#### Yuko Nonoyama-Tarumi

Universidade Musashi

y.tarumi@cc.musashi.ac.jp

<https://orcid.org/0000-0002-2336-9201>

Yuko Nonoyama-Tarumi é professora no Departamento de Sociologia da Universidade Musashi em Tóquio. Sua pesquisa examina padrões de desigualdade educacional. Em particular, ela estuda disparidades no desempenho acadêmico relacionadas ao status socioeconômico do aluno, estrutura familiar e gênero no Japão. Sua pesquisa também se baseia em avaliações internacionais em larga escala e pesquisas domiciliares para comparar a desigualdade educacional entre países.

### 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 106

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/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.