



COLEÇÃO  
**Políticas Públicas em Educação**

| 06

N.6 - Novembro 2023

# LIDERANÇA EDUCACIONAL PARA UMA CIDADANIA DEMOCRÁTICA



# FICHA TÉCNICA

---

## REALIZAÇÃO

**Instituto Unibanco**

### Superintendente Executivo

Ricardo Henriques

### Gerentes

João Marcelo Borges

Maria Julia Azevedo

Núbia Freitas Silva Souza

Ricardo Madeira

Tiago Borba

### Coordenação de Pesquisa e Avaliação

Beatriz Garcia

Fabiana Bento

Fernando Gonçalves Marques

Raquel Souza dos Santos

Vitor Menezes

### Coordenação de Inovação em Políticas

Bruna Diniz Leal Nunes

Caio de Oliveira Callegari

Eduardo Ribeiro Guerra

Fabiola Nascimento Camilo

Isabela Rocha Delcorco

Jane Reolo da Silva

Rayssa Avila do Valle

Thaís Dias Luz Borges Santos

Valquiria Allis Parlagrecco

**Universidad Diego Portales**  
**Programa de Liderazgo Educativo**

### Decana

Paula Louzano

### Diretor Geral

José Weinstein

### Coordenador de Projetos

Gonzalo Muñoz

---

## ELABORAÇÃO DO MATERIAL

### Pesquisa e produção de conteúdo

Camila Jara Ibarra

Gonzalo Muñoz

Macarena Sánchez

### Leitura crítica

Caio de Oliveira Callegari

Fernando Gonçalves Marques

Raquel Souza dos Santos

Rayssa Avila do Valle

### Tradução

Alexandre Fernandez

## PRODUÇÃO EDITORIAL

### Coordenação

André Correa

Fabiana Shinkawa

### Revisão

Camen Nascimento

### Projeto Gráfico e Diagramação

Fernanda Aoki

### Imagem capa

Acervo Instituto Unibanco (Ateliê Fotô)

Este informe foi produzido pelo Instituto Unibanco e pela Universidad Diego Portales (Chile), no âmbito de uma parceria institucional focada em pesquisa, desenvolvimento de capacidades e incidência pública nos temas da gestão e liderança educacional no Brasil.

# SUMÁRIO

---

<b>1. APRESENTAÇÃO</b>	<b>05</b>
<b>2. UMA CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA</b>	<b>13</b>
<b>3. ENSINO E APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA E DA CIDADANIA NA ESCOLA: OS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO PARA A LIDERANÇA ESCOLAR</b>	<b>23</b>
O âmbito do currículo	24
O âmbito da cultura escolar	25
O âmbito da comunidade local	25
Duas dimensões do exercício da cidadania	26
Os três âmbitos como ferramenta de análise e planejamento da educação cidadã	27
Como a liderança define a educação para a cidadania democrática nos três âmbitos	28
<b>4. LIDERANÇA ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA: EVIDÊNCIAS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO NA ESCOLA</b>	<b>33</b>
Definição de um projeto compartilhado de educação para a cidadania democrática	34
A educação na dimensão civil da cidadania: estratégias voltadas à convivência escolar democrática	38
A educação na dimensão cívica da cidadania: a importância de abordar a política e o político na sala de aula e na escola.	44
<b>5. EDUCAÇÃO E LIDERANÇA DIANTE DOS ATUAIS DILEMAS DA DEMOCRACIA</b>	<b>47</b>
Desafios para o exercício da autoridade docente e diretiva	53
Desafios para processar conflitos/lidar com questões controversas	55
<b>6. SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES</b>	<b>59</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>67</b>



# Apresentação



*Mais do que qualquer outro regime político, a democracia vai contra a corrente, contra as leis da inércia que regem os agregados humanos. As monocracias, autocracias e ditaduras são fáceis, pois desmoram sozinhas; as democracias são difíceis, pois precisam ser promovidas e “acreditadas”. (SARTORI, 1999, p. 31).*

*A alfabetização cívica constitui sempre uma política da esperança. (GIROUX et al., 2022, p. 29).*

Os sistemas democráticos enfrentam desafios significativos atualmente, que vão desde o declínio do apoio público aos partidos tradicionais até o fortalecimento de posições populistas, a emergência de ideias autoritárias, a propagação da desinformação e uma crescente polarização política (BALTA et al., 2022; CAROTHERS; O'DONOHUE, 2019; KALTWASSER; VAN HAUWAERT, 2020; LEVIN et al., 2021; MIGNOZZETTI; SPEKTOR, 2019; SOMER; MCCOY, 2019). Diante dos desafios descritos, a atenção centrou-se no sistema escolar e no papel determinante que a educação desempenha na promoção da democracia e seus valores, na gestão pacífica de conflitos e dissensos, além de no estímulo à coesão social. No campo educacional, isso foi abordado por meio de políticas voltadas à educação para a cidadania democrática, que recuperou o interesse público e acadêmico devido às mudanças na cultura política e ao enfraquecimento das formas tradicionais de participação (AMNA, 2012).

Juntamente com a família, a escola constitui uma das principais agências de socialização política. No contexto contemporâneo, a qualidade da educação está diretamente relacionada à criação de um ambiente propício ao debate em sala de aula, à promoção da importância do processo eleitoral e ao desenvolvimento de uma cultura escolar participativa (CAMPBELL, 2008; FELDMAN et al., 2007; MCDEVITT; CHAFFEE, 2002; PASEK et al., 2008; TORNEY-PURTA, 2002). A escola – apontam Martínez e Cumsille (2015, p. 433) – representa um espaço fundamental quando é “uma das instituições sociais com mandato explícito para incorporar crianças e jovens ao espaço público e permitir-lhes que formem uma ideia de quem são como parte do corpo político”. Além disso, indicam os autores, aborda os aspectos cognitivos da cidadania e transmite conhecimentos sobre a sociedade aos seus alunos, em uma experiência escolar que prepara explicitamente para a vida em comum e molda as ideias sobre os direitos e obrigações que envolvem a cidadania e a democracia. Ademais, independentemente das definições e visões dessas noções, ambas se baseiam na educação como fator determinante, que consolida os valores e as competências das gerações futuras, assim como as práticas de cooperação, diálogo e resolução pacífica de conflitos. Como indicam Cox et al. (2014), a escola é o lugar no qual diferentes conceitos de liberdade e autoridade se conjugam pela primeira vez, no qual se tem acesso a visões de sociedade, se produz a ruptura com a incondicionalidade do lar e o acesso a um ‘nós’, amplo ou restrito, que é a base da vida cívica, da convivência e de qualquer sistema democrático.

Em relação às variáveis intrínsecas ao ambiente escolar que favorecem a educação cidadã, as evidências acumuladas, particularmente no domínio anglo-saxão, podem ser categorizadas em torno de dois mecanismos fundamentais: (i) a inserção dos estudantes em um contexto caracterizado por uma clima democrático e uma disposição para a discussão em sala de aula; e (ii) as oportunidades de aprendizagem delineadas nos currículos escolares. Esses mecanismos emergem como uma variável de notável eficácia na promoção do conhecimento e do engajamento cívico dos educandos (CAMPBELL, 2008; COX; CASTILLO, 2015; MCDEVITT; CHAFFEE, 2002; NIEMI; JUNN, 2005; SCHULZ et al., 2018). Esse binômio diz respeito a três esferas inter-relacionadas, em que a formação cidadã pode ser promovida no contexto educacional: o currículo, a cultura escolar e as interações entre a instituição escolar e a comunidade circundante (KERR, 2015). Em outras palavras, a educação voltada para a cidadania democrática envolve uma multiplicidade de atores e instâncias dentro do sistema educativo, que vão desde a sala de aula e as práticas pedagógicas até a liderança escolar e o espaço educacional como um todo.

Como indica o *Relatório Crick* (1998, p. 9), referência internacional em matéria de educação para a cidadania democrática, o estabelecimento do ensino da cidadania nas escolas, a aprendizagem e as atividades centradas na comunidade trazem benefícios para estudantes, professores, escolas e a sociedade em geral. Dentre esses benefícios, destacam-se os descritos a seguir.

- **Para os estudantes:** um direito (*entitlement*) que os empodera para participar efetivamente na sociedade como cidadãos ativos, informados, críticos e responsáveis.
- **Para os professores:** aconselhamento e orientação para tornar coerente a oferta existente de educação em cidadania, tanto intelectual quanto curricularmente, com abordagens mais robustas e coordenadas.
- **Para as escolas:** uma base sólida para coordenar o ensino e as atividades existentes, relacionando-se positivamente com a comunidade local e desenvolvendo uma educação em cidadania eficaz no currículo para todos os estudantes.
- **Para a sociedade:** uma cidadania ativa e politicamente informada, convencida de que pode influenciar o governo e os assuntos comunitários em todos os níveis.

Embora exista uma extensa literatura e evidências empíricas que examinam o que acontece no ambiente da sala de aula e a influência exercida pelos professores no desenvolvimento de competências de cidadania nos estudantes (GAINOUS; MARTENS, 2012; SCHULZ et al., 2018; TORNEY-PURTA, 2002), relativamente menos atenção tem sido dada ao papel desempenhado pelos líderes escolares no campo da educação para a cidadania, bem como à consideração do potencial de formação integral da instituição educacional. Espera-se que os líderes escolares – como enfatizam Remy e Wagstaff (1982) – desempenhem um papel significativo na formação cidadã. Os diretores têm capacidade de exercer liderança nessa esfera, garantindo que os professores dediquem tempo adequado à instrução em educação para a cidadania democrática, na disponibilização de recur-

tos, na implementação da aprendizagem baseada no serviço e na compreensão sistemática dos objetivos da educação cidadã. A pesquisa realizada por Mitra e colegas (MITRA, 2018; MITRA e al., 2012) destaca a importância dos líderes escolares para facilitar e promover o que chamaram de “voz dos estudantes”, além de fortalecer e fomentar uma identidade e um senso de pertencimento institucional.

Da mesma forma, o estudo realizado por Jara Ibarra et al. (2023) estabelece uma relação estatística<sup>1</sup> entre o tempo de serviço dos diretores e a obtenção de melhores resultados em termos de conhecimento e atitudes cívicas por parte dos estudantes. Nesse sentido, Poggi (2018) afirma que a experiência do líder em relação à definição e à consolidação de um projeto educacional permite construir esquemas de ação para abordar situações e tomar decisões de forma mais adequada. Dessa maneira, e com base nesses dados, é possível apontar que a experiência no cargo diretivo pode ter impacto não apenas nos aspectos administrativos e nos resultados escolares, mas também na dimensão cultural, relacional e democrática das escolas.

No que se refere ao âmbito escolar institucional, observa-se no Brasil uma longa trajetória de políticas e pesquisas que, focadas na gestão democrática das instituições educacionais, abordaram especialmente a dimensão da governança. Esta última se refere ao conjunto de normativas internas que definem a estrutura organizacional, os mecanismos de escolha das autoridades e o processo de tomada de decisão no ambiente escolar. De fato, como aponta Simielli (2022b, 2022a) após uma análise sistemática da literatura centrada nos diretores escolares, entre as décadas de 1980 e 1990 observou-se no país uma linha de pesquisa particularmente dedicada à gestão democrática, que engloba o maior número de estudos e publicações no campo da gestão educacional brasileira. Essa abordagem, intimamente ligada ao contexto de redemocratização experimentado pelo Brasil naquele período, contribuiu para a formação e a consolidação de uma identidade nacional relevante em relação a essa questão.

Nesse contexto, a gestão democrática se coloca como princípio norteador do sistema educacional público do Brasil, tendo sido estabelecida de maneira legal na Constituição Federal de 1988. O tema está amplamente presente nas discussões sobre educação, desde o Ensino Fundamental até os programas de pós-graduação, com foco especial nas áreas de política e legislação educacional (SIMIELLI, 2022b; SOUZA, 2006). Do ponto de vista legal, a gestão democrática é conceituada como a participação ativa dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a inclusão das comunidades escolares e locais nos conselhos escolares ou órgãos equivalentes (SOUZA, 2006). Por outro lado, no campo da pesquisa, a gestão democrática tem sido entendida como uma “abordagem de liderança em que os líderes educacionais atuam de maneira participativa e colaborativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e no processo de gestão” (BOEING; OLIVEIRA, 2023).

---

<sup>1</sup> Essa relação foi estabelecida com base na análise de dados da amostra chilena da prova internacional de educação cívica e cidadania de 2016.

No entanto, algumas perspectivas críticas apontaram que, apesar de ser um princípio legítimo e estabelecido por lei, o conceito de gestão democrática é muitas vezes apresentado de maneira prescritiva e normativa em relação à educação, e às vezes é usado de forma ambígua ou mal definida (SILVA, 2011; SOUZA, 2006). Em uma linha semelhante, Souza (2006) aponta que, embora um esforço considerável de pesquisa tenha sido direcionado para explorar como uma escola democrática deve se organizar, menos atenção tem sido dada à descrição e à análise de como essa gestão se materializa na prática. Ressalta também que, embora o tema tenha dominado as pesquisas nesse campo do conhecimento no Brasil, isso não implica necessariamente que tal abordagem tenha ocupado uma posição central na dinâmica cotidiana das instituições educacionais do país.

Dado o contexto de ampla produção e tradição no Brasil em relação a políticas e pesquisas voltadas para a gestão e a governança democrática em ambientes educacionais, o presente relatório pretende ser uma contribuição e um complemento a esse valioso corpo de conhecimento. Seu objetivo é enriquecer esse acervo, explorando o papel exercido pela liderança no processo de ensino e aprendizagem da cidadania e da democracia no âmbito escolar. Ou seja, partindo do reconhecimento do marco legal e do corpus de conhecimento existente no Brasil, que concebe a gestão democrática principalmente no contexto da governança escolar, este relatório apresenta uma análise da produção teórica e empírica relacionada à liderança e à educação para a cidadania democrática, com ênfase em seu desenvolvimento no domínio anglo-saxão e em outros países da América Latina. O intuito fundamental desse esforço é fornecer ferramentas para fortalecer a educação para a cidadania democrática no contexto escolar, com o propósito de abordar e enfrentar os desafios e as ameaças que a democracia encara no âmbito educacional. No entanto, ao longo do relatório são oferecidas sugestões e práticas adotadas em diferentes contextos que podem servir de inspiração e ser adaptadas para o desenvolvimento democrático das escolas no Brasil.

A seção seguinte apresentará o marco de definições e conceitos que orientarão o relatório. Incluirá uma breve sistematização das principais teorias de cidadania no mundo anglo-saxão e na realidade latino-americana, bem como das visões de educação para a cidadania democrática. O exposto acima explicita o debate sobre a cidadania e a democracia como construtos teóricos discutidos que, ao mesmo tempo, respondem inevitavelmente a um determinado contexto. Nesse sentido, são brevemente delineadas as tradições liberais, republicanas e críticas da cidadania e a maneira como essas definições impactam os currículos e as ênfases da educação para a cidadania democrática. Além disso, serão apresentadas as principais tendências em termos de avaliação e análise da educação cidadã comparada em nível internacional e será introduzido o tema da escola democrática. Dessa forma, procura-se convergir para definições que reflitam principalmente o debate internacional, mas também incorporem e complementem a perspectiva local sobre a questão.

A terceira seção aborda em profundidade a escola como espaço de formação democrática. São distinguidas e visibilizadas as três principais áreas identificadas como influentes na educação para a cidadania democrática: o currículo (sala de aula), a comunidade

e a cultura escolar (centro de estudantes, conselhos escolares etc.) e a comunidade ao redor da escola (aprendizagem-serviço, saídas pedagógicas etc.). Conforme indicado, no espaço escolar, a comunidade em seu conjunto surge como um espaço formativo fundamental, onde a liderança educacional pode desempenhar um papel concreto e relevante. É feita uma distinção entre a dimensão cívica (vertical, centrada no político e que prepara para a vida em comum com quem está distante) e a dimensão civil (horizontal e que prepara para a vida em comum com quem está próximo) da cidadania democrática. Tais distinções conceituais são apresentadas como um esquema-ferramenta que serve para a análise ou a revisão das práticas e abordagens da educação cidadã no âmbito escolar e de base para a construção de uma estratégia e uma prática para o desenvolvimento da cidadania democrática em determinada escola, abordando seus diferentes aspectos. Além disso, é apresentada a relação entre os diferentes contextos no âmbito da escola e da liderança educacional, exemplificando como os líderes podem implementar ações e estratégias que estimulem o exercício e a aprendizagem da cidadania democrática e a apreciação dos valores democráticos a partir daquilo que ultrapassa o domínio da sala de aula e é de responsabilidade de toda a instituição escolar. Em suma, aborda a maneira pela qual a distinção desses espaços escolares é transformada em um plano de ação para promover a educação para a cidadania democrática, ao mesmo tempo que analisa as oportunidades oferecidas aos líderes escolares para desempenharem um papel ativo na escola e em seu entorno.

A quarta seção analisa com maior profundidade, com base em evidências, a função que os líderes escolares cumprem na educação para a cidadania democrática. São descritos os mecanismos práticos através dos quais os líderes podem influenciar o desenvolvimento dessa educação na escola e são propostas estratégias concretas para idealizar e construir um plano de educação cidadã no âmbito escolar. Isso é feito distinguindo o papel da liderança na promoção de competências e valores cidadãos relacionados às dimensões política e de convivência da cidadania.

A quinta seção retoma e desenvolve a ideia de que a educação para a cidadania democrática não é realizada hoje em qualquer contexto, mas em um cenário de alta polarização política, emergência de populismos e da direita radical e proliferação de notícias falsas e de grupos antidemocráticos ou reacionários. Concentra-se nos riscos contemporâneos para a democracia global e latino-americana, bem como nos desafios que acarretam e nas possibilidades de ação para a liderança escolar nesse contexto específico. Ressalta-se o papel essencial que a educação para a cidadania democrática e os líderes escolares desempenham nesse cenário. Com foco especial no exercício da autoridade pedagógica, no tratamento das controvérsias e no processamento das diferenças políticas e ideológicas no âmbito escolar, é abordada a maneira pela qual a escola se transforma em um espaço de aprendizagem da tolerância, do respeito, da valorização da diversidade e da resolução pacífica de conflitos – aspectos que são entendidos como habilidades fundamentais para a participação cidadã em contextos democráticos.

O relatório termina com uma série de recomendações destinadas a fortalecer a liderança em educação para a cidadania democrática.

tica no sistema escolar no Brasil, tanto em suas dimensões de aprendizagem política quanto de convivência. São resumidos os principais aspectos e as lições aprendidas sobre liderança em educação para a cidadania democrática nas escolas, com foco nos níveis político e dos atores envolvidos, além de no fornecimento de insumos para a ação e o desenho de programas de formação em liderança. Espera-se que tais recomendações complementem, a partir de uma abordagem pedagógica, o conhecimento brasileiro acumulado sobre gestão e governança democrática das escolas.



# Uma conceituação de educação para a cidadania democrática



Como será discutido na próxima seção, a experiência escolar prepara explicitamente para a vida em comum, tanto com outras pessoas próximas (capital social vinculativo) quanto com outras pessoas distantes (capital social de ponte), ou para as dimensões cívica (política formal, relacionamento com outras pessoas distantes, capital social de ponte) e civil (convivência, relacionamento com outras pessoas próximas (capital social vinculativo) (COX; CASTILLO, 2015; PUTNAM, 2000). A definição oficial dos objetivos e conteúdos formativos dessa experiência corresponde à visão que a sociedade tem de si mesma e que procura transmitir à nova geração. Assim, a educação para a cidadania democrática é uma elaboração evidentemente indissociável da história da sociedade e do sistema educacional em que está inserida, bem como das relações que essa história nacional estabelece com as influências globais (COX et al., 2014).

Nas palavras de Lister (2003), o **conceito de cidadania é objeto de discussão em todos os níveis, de seu próprio significado até sua aplicação política, com implicações para o tipo de sociedade e de democracia a que se aspira**. É também um conceito contextualizado, pois seus significados variam conforme o contexto social, político e cultural e refletem diferentes legados históricos. A noção de cidadania se refere ao pertencimento a uma comunidade, significado que considera a relação entre os indivíduos e o Estado, bem como entre os cidadãos dentro dessa comunidade. Um conjunto de literatura acadêmica sobre filosofia política **identifica diferentes abordagens na definição das relações entre o Estado e a cidadania**, que são, em última análise, uma visão sobre a democracia e a natureza da cidadania na sociedade (DELLI CARPINI; KEETER, 1996; ESPING-ANDERSEN, 1990; HOSKINS et al., 2015; HOSKINS; KERR, 2012; JANMAAT; GREEN, 2022). Essas visões foram geralmente definidas em torno de um eixo liberal, um republicano e um crítico/cosmopolita, sendo os marcos morais e legais dominantes especialmente nos países europeus. O contexto latino-americano em relação a essa questão é discutido em detalhes mais adiante.

Como aponta a literatura, a democracia liberal é geralmente considerada “magra” (*thin*), na qual a participação dos cidadãos na vida pública é mínima e acontece principalmente por meio do voto. Sob essa abordagem, a educação para a cidadania está centrada na criação de cidadãos autônomos, que possam agir para apoiar seus próprios interesses e melhorar seus conhecimentos políticos e habilidades individuais a fim de atingir esse objetivo. Em um regime republicano, por outro lado, o compromisso com a comunidade política da nação é tão importante quanto os direitos individuais, e a participação política, especialmente em nível nacional, é considerada um dever cívico fundamental. A educação pública não deve apenas promover a alfabetização política e a tolerância, mas também o patriotismo, a igualdade cívica e o compromisso de agir para promover a participação e a lealdade à nação como comunidade política. A abordagem cívico-republicana enfatiza ainda a necessidade de os cidadãos aprenderem virtudes cívicas e destaca o valor do espírito público, mas também tem sido associada à exacerbação de valores como patriotismo e nacionalismo. Finalmente, a cidadania a partir de uma abordagem crítico/cosmopolita considera que os direitos sociais e a redistribuição econômica devem ser centrais, apoiados e promovidos. As competências cívicas a fomentar por meio da

educação seriam o pensamento e a análise crítica das temáticas e injustiças sociais, juntamente com outros valores sociais, como a empatia e o cuidado. O conceito de cosmopolitismo, presente na concepção de cidadania crítica, tem como objetivo ir além do âmbito nacional, em direção a um sentido global de humanidade, com direitos humanos reconhecidos internacionalmente e valorização da diversidade (DELLI CARPINI; KEETER, 1996; ESPING-ANDERSEN, 1990; HOSKINS et al., 2015; JANMAAT; GREEN, 2022; WESTHEIMER; KAHNE, 2004).

Os sistemas de crenças, como os descritos, definem decisões, subjazem às formas específicas de ação e se transformam nos modos predeterminados de fazer, pensar e julgar as coisas (KNOWLES, 2018b; PACHLER et al., 2008). O próprio currículo escolar – formal ou informal – no qual os professores se baseiam para a transmissão de seus conteúdos em sala de aula é uma seleção – decisão – cultural do que a escola transmite (KWAN-CHOI TSE, 2009; MAGENDZO, 1986), sendo um dispositivo pedagógico por meio do qual opera a reprodução cultural dos grupos que compõem a sociedade (BERNSTEIN, 1975; BOURDIEU; PASSERON, 2001). Dessa forma, o conhecimento e os conteúdos incluídos ou excluídos em um determinado currículo podem legitimar ou desafiar as relações de poder existentes. **O currículo, portanto, assim como o trabalho docente, não é ideologicamente neutro, mas a expressão de um conjunto de crenças** (COX; CASTILLO, 2015; COX; GARCÍA, 2015; GINSBURG; KAMAT, 2009). Com isso, os regimes ou abordagens de pensamento apresentados, apontam Janmaat e Green (2022), não são apenas normativos ou prescritivos de papéis, comportamentos e mentalidades cidadãs, mas também fenômenos empíricos que prevalecem em determinados países e regiões e servem para explicar as diferenças entre políticas de imigração, educação cívica, políticas de bem-estar e benefícios sociais.

No influente artigo “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, Westheimer e Kahne (2004) indicam que, embora seja indiscutível a desejabilidade da democracia e esta seja um sistema que deve ser aprofundado, fortalecido e defendido, as crenças sobre o que é considerada uma boa cidadania variam e se movem dentro de um espectro incorporado e transmitido nos programas de educação sobre esses temas. Examinando as diversas concepções de cidadania dos programas de educação democrática nos Estados Unidos, os autores determinam que existem três (pessoalmente responsável, participativa e orientada para a justiça) que implicam crenças significativamente diferentes em relação às capacidades e os compromissos que os cidadãos/estudantes precisam ter para fazer parte de uma democracia. Na mesma linha, Leenders e Veugelers (2009) salientam que na educação para a cidadania existem crenças muito distintas sobre os valores, as habilidades e as atitudes necessárias para formar cidadãos. **Diferentes concepções de cidadania** parecem estar relacionadas a distintas finalidades pedagógicas e, portanto, a distintas consequências para a prática educacional. Os autores fazem uma diferenciação entre cidadania adaptativa, em que a disciplina e o compromisso social são mais importantes que a autonomia; cidadania individualista, na qual a disciplina e a autonomia são mais importantes que o compromisso social; e cidadania democrática crítica, na qual a autonomia e o compromisso social são mais importantes que a disciplina.

Em termos gerais, a literatura converge na identificação de dimensões ou **tipos de cidadania no âmbito da educação cidadã** (LEENDERS; VEUGELERS, 2009; MCLAUGHLIN, 1992; SCHULZ et al., 2016; WESTHEIMER; KAHNE, 2004). Essas dimensões podem ser agrupadas, grosso modo, em três tipos. Um primeiro tipo é caracterizado por ações e participação em nível pessoal ou centradas no indivíduo (obedecer à lei, pagar impostos, trabalho voluntário etc.); um segundo tipo, pela participação por meio de ações coletivas (ser membro ativo de alguma organização social); e um terceiro tipo, por uma posição mais crítica em relação ao sistema político em que está inserido, com ações mais focadas na participação em movimentos sociais. Assim, esses tipos se movimentam em uma faixa entre o que a literatura identificou como cidadania baseada em deveres (*duty-based*), também descrita como minimalista ou centrada em ações individuais, relacionada com ações mais passivas e convencionais (DALTON, 2008; MCLAUGHLIN, 1992), e uma cidadania baseada no ativismo (*activism-based*), que, embora se mova dentro de um marco normativo, tende a observar a democracia a partir da perspectiva da justiça, posicionando-se de forma mais crítica em relação à norma e valorizando a ação dos movimentos sociais. Esta última dimensão da cidadania foi descrita como maximalista (MCLAUGHLIN, 1992), comprometida (DALTON, 2008), crítica (KNOWLES, 2018a; LEENDERS; VEUGELERS, 2009), orientada para a justiça (WESTHEIMER; KAHNE, 2004) ou ativista (SCHULZ et al., 2018). A partir daqui, reconhecem-se diferenças importantes na forma como os educadores e os atores do mundo da educação (professores, líderes e designers de currículos) concebem os objetivos educacionais democráticos, têm implicações significativas para a política de educação para a democracia e impactam os currículos e as ênfases da educação para a cidadania democrática.

Resumindo o que foi exposto até agora, como apontam Villalobos et al. (2021), o conceito de boa cidadania democrática é amplo e inclui aspectos éticos, políticos, sociológicos e educacionais. A revisão realizada pelos autores sobre as concepções de cidadania dominantes em estudos feitos em países ocidentais com altos níveis de renda mostra a amplitude do que é considerado uma boa cidadania.

**Tabela 1 - Dimensões e variáveis da boa cidadania em estudos internacionais**

ESTUDO	DIMENSÃO	VARIÁVEIS
Citizenship, Involvement, Democracy (CID) Survey 2000-2001	Padrões de boa cidadania	(i) Formar sua própria opinião; (ii) ser autocrítico; (iii) cumprir as leis; (iv) não sonegar impostos; (v) pensar nos outros; (vi) mostrar solidariedade.
European Social Survey 2002	Boa cidadania	(i) Ser ativo na política; (ii) ser ativo em associações voluntárias; (iii) formar opiniões independentes; (iv) obedecer a leis e regulamentos; (v) apoiar pessoas em situação pior que a sua; (vi) votar em eleições.
International Social Survey Program 2004	Normas de cidadania: responsabilidades civis, políticas e sociais	(i) Nunca tentar sonegar impostos; (ii) obedecer sempre às leis; (iii) votar sempre nas eleições; (iv) ser ativo em associações sociais e políticas; (v) monitorar as ações do governo; (vi) tentar compreender o raciocínio de pessoas com outras opiniões; (vii) escolher produtos por razões políticas, éticas ou ambientais; (viii) ajudar as pessoas em seu país que estão em situação pior do que a sua; (ix) ajudar as pessoas no mundo que estão em situação pior do que a sua.
International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2009	Comportamentos de boa cidadania	(i) Votar em todas as eleições nacionais; (ii) filiar-se a um partido político; (iii) conhecer a história do país; (iv) acompanhar temas políticos nos jornais, no rádio, na televisão ou na internet; (v) mostrar respeito pelos representantes do governo; (vi) participar de discussões políticas; (vii) participar de protestos pacíficos contra leis consideradas injustas; (viii) participar de atividades em benefício das pessoas da comunidade local; (ix) participar de atividades que promovam os direitos humanos; (x) participar de atividades de proteção do meio ambiente; (xi) trabalhar arduamente; (xii) sempre obedecer à lei.

Fonte: adaptação de Villalobos et al. (2021).

No **contexto latino-americano**, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorreram nas últimas décadas deram origem a um aumento do interesse público pelo conceito de cidadania. Dagnino et al. (2006) referem-se à heterogeneidade da sociedade civil e do Estado na América Latina, com um mapa complexo de possibilidades de colaboração e confronto que é determinado, e ao mesmo tempo mediado, pelo jogo de forças do projeto político em que essa disputa ocorre. Para isso, definem projeto político como “o conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo e representações de como deve ser a vida em sociedade, sistemas ideológicos que orientam a ação política dos diferentes sujeitos”. Nesse sentido, os autores identificam três grandes projetos políticos na região, que estão em disputa e buscam definir a construção democrática das nações latino-americanas: o autoritário, o democrático-participativo e o neo-liberal. O primeiro anula o princípio da cidadania e dos direitos políticos, o que não implica a inexistência de outros direitos ao alcance da população. A relação entre a sociedade civil e o

Estado é caracterizada por verticalismo, repressão e cooptação, enquanto as políticas públicas são clientelistas, particularistas e com mínima influência social sobre o governo. O projeto democrático-participativo, por sua vez, baseia-se no aprofundamento da participação social, considerada como instrumento para a construção de maior igualdade. Inclui mecanismos de controle e prestação de contas (*accountability*), bem como acompanhamento e monitoramento das ações do Estado por parte da sociedade civil. Por fim, o projeto neoliberal defende a primazia do mercado como eixo organizador da economia e da vida social, enquanto a participação da sociedade civil é entendida como fornecimento de informações sobre as demandas sociais ou como organizações com capacidade de assumir com eficiência a execução de políticas públicas voltadas a tais demandas (JARA IBARRA, 2019). Como apontam Expósito e McCowan (2013), apesar da diversidade geográfica e étnica da região, os países latino-americanos apresentam uma série de características comuns de relevância para o desenvolvimento da cidadania. Em particular, a América Latina é caracterizada por uma história de colonização e luta pela autonomia regional e nacional, governos autoritários, um contexto contínuo de violência e insegurança, clientelismo, impunidade dos privilegiados e desigualdades socioeconômicas extremas. Mas, ao mesmo tempo, representou um raio de esperança para alternativas democráticas, apresentando uma gama de movimentos sociais vibrantes, governos progressistas, novas formas de política participativa e respostas inovadoras a desafios sociais.

A restauração dos sistemas democráticos na América Latina depois da queda dos governos ditatoriais que predominaram até o início da década de 1990 exigiu uma reavaliação da educação cidadã, orientando-a para a formação de cidadãos capazes de apoiar a nova estrutura política. Mas, por outro lado, esse passado e esse legado são um desafio e um aspecto a ser levado em conta, uma vez que os regimes autoritários usaram a educação para difundir ideologias autoritárias e nacionalistas, promovendo valores em sintonia com essas diretrizes, cuja presença ainda pode perdurar na cultura escolar apesar das mudanças oficiais nos currículos (ABREU, 2008).

Em termos da relação entre esses sistemas de pensamento e a educação cidadã, Cox et al. (2014) indicam que as crenças sobre a democracia nas sociedades latino-americanas representam o substrato cultural no qual ocorrem os esforços das instituições escolares para educar para a cidadania. Os autores apontam que é necessário analisar as relações da cultura democrática com o trabalho formativo da escola na América Latina, dado que esta pode contribuir para o desenvolvimento da crença democrática na ausência de robustez de instituições e práticas na sociedade e na cultura. Em sua análise de seis países latino-americanos<sup>2</sup>, questionam quais aspectos os currículos de educação cidadã privilegiam e enfatizam, bem como quais ignoram ou tratam apenas tangencialmente em sua abordagem sobre valores, instituições e cultura democrática.

---

<sup>2</sup> Colômbia, Chile, Guatemala, México, Paraguai e República Dominicana fizeram parte do *Estudo Internacional sobre Educação Cívica e Cidadania (International Civic and Citizenship Study, ICCS 2009)*, de cuja edição mais recente, em 2022, o Brasil participou.

Os currículos analisados mostram uma visão maximalista da educação cidadã e, ao mesmo tempo, apresentam lacunas em temas importantes para a alfabetização política dos estudantes, como o voto e as instituições judiciais e penais. A análise mostra uma baixa priorização de princípios como o bem comum, a solidariedade e a coesão social, enquanto o valor da diversidade e da tolerância é tratado principalmente a partir de uma perspectiva sociocultural, e raramente esses temas são abordados no âmbito político. Da mesma forma, salientam que os direitos são privilegiados em detrimento das obrigações e responsabilidades dos indivíduos no âmbito da cidadania. A análise mostra uma transformação conceitual nos currículos, abandonando a educação cívica tradicional centrada nas instituições políticas e adotando, nos últimos anos, um novo paradigma que amplia e redefine a abordagem da educação cidadã. Em países como Guatemala, Chile, Colômbia e México, ocorreram mudanças significativas que incluem a transição de uma perspectiva nacional para uma abordagem cosmopolita e globalizada da cidadania, um compromisso firme – pelo menos em termos retóricos – com a democracia para além da esfera política formal, um equilíbrio entre a participação direta e a representação e o reconhecimento da diversidade cultural dentro e fora das fronteiras do Estado-nação (COX et al., 2014; EXPÓSITO; MCCOWAN, 2013). Como apontam estes últimos autores, os currículos da região – diferentemente das abordagens anteriores, que se concentravam na memorização e na abstração do conhecimento – propõem o desenvolvimento de habilidades e competências que formam cidadãos ativos desde a primeira infância até pelo menos a adolescência. Outra característica importante ressaltada por eles é que a educação para a cidadania na América Latina tem se concentrado na educação sexual, na interculturalidade, nos direitos humanos, na educação moral, na paz e no meio ambiente, com ênfases variadas, dependendo do país.

Nessa mudança de paradigma, no entanto, fica evidente uma consistente subordinação dos conteúdos políticos, com maior ênfase à dimensão da convivência em vez da dimensão política da cidadania (COX et al., 2014). Existe um desequilíbrio entre as dimensões cívica e civil da cidadania. Os autores concluem apontando:

*Em contextos de acentuada desigualdade social e fragilidades institucionais da política democrática, que caracterizam muitos contextos nacionais da região, contrabalançar por meio da educação as tendências antipolíticas da cultura de mercado e a aceleração dos processos de individuação sem contrapesos que a acompanham é de grande importância e tem, em nossa opinião, uma relação decisiva com a concepção e o desenvolvimento dos currículos, e com o campo de atores e instituições nacionais e internacionais que o acompanham. Tal perspectiva é a que nos parece necessária para que o campo da educação possa assumir os déficits de crença democrática na região com respostas à altura do desafio. (COX et al., 2014, p. 36).*

Em termos das principais tendências internacionais de **avaliação e análise da educação cidadã**, como aponta Kerr (2015), o crescente desenvolvimento de políticas e práticas para responder ao conjunto de questões e desafios da cidadania democrática

enfrentados por países de todo o mundo deu origem a uma sólida base de estudos e evidências que pode ser usada para tomar decisões e impulsionar políticas. Como sistematiza esse autor, paralelamente aos estudos internacionais que estabeleceram as bases comparativas sobre a cidadania dentro dos países e entre eles, o crescimento das pesquisas nacionais permitiu aprofundar os processos, as práticas e os resultados de cada país. Em nível europeu, uma referência é a enquete *Eurydice de Cidadania* (2005, 2012 e 2017), que examina os objetivos, a organização dos currículos e a participação de pais e alunos nas escolas. Também procura descrever a cultura escolar, a valorização e a avaliação da educação cidadã por parte dos estudantes, bem como o apoio que os professores e diretores de escola recebem nessa área do conhecimento. O relatório *Eurydice* de 2017 destaca que a maioria dos países europeus inclui a educação para a cidadania em seus currículos, abrangendo competências como interação eficaz, pensamento crítico, comportamento socialmente responsável e comportamento democrático. Esses países também promovem a participação de alunos e famílias na gestão escolar, especialmente no Ensino Médio. No entanto, apesar dos avanços significativos, aproximadamente metade dos países não estabeleceu normas para incorporar competências de educação cidadã na formação inicial de professores. Além disso, as oportunidades de desenvolvimento profissional para diretores de escola são limitadas. A avaliação dos alunos nessa área também carece de orientação em um terço dos sistemas educacionais (EURYDICE, 2012).

Finalmente, o *Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadã* (ICCS), da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), o maior realizado em educação cívica e cidadã, procura observar comparativamente a forma como os estudantes se preparam para seu papel como cidadãos na democracia. O ICCS é aplicado a amostras representativas de diferentes países, com questionários para diretores, professores e alunos. Sua primeira versão (CIVED) foi realizada em 1999. Posteriormente, foi executado em 2009 e 2016 já no formato ICCS, permitindo que os países monitorassem os avanços e retrocessos de seus resultados, o impacto das políticas educacionais etc. Esse estudo inclui um módulo especial para a América Latina, com o objetivo de contemplar certos temas e especificidades da relação da juventude dessa região com a política, a democracia e a cidadania. Na edição mais recente do ICCS, cuja coleta de dados foi realizada em 2022, o Brasil estreou como país participante. Esses dados, de grande valor, abrirão, sem dúvida, um espaço importante para a pesquisa e o desenho de políticas educacionais em torno da educação para a cidadania no país.

Considerando a diversidade de pontos de vista e a ausência de um modelo unívoco de cidadania e de expressões de participação, envolvimento e compromisso, o ICCS é uma referência teórica e empírica sobre questões de formação cidadã. O objetivo central do estudo é caracterizar de forma ampla e focada a formação de capacidades e “a maneira pela qual os jovens são preparados e estão, conseqüentemente, prontos e capacitados para enfrentar seu papel de cidadãos” (SCHULZ; FRAILLON, 2008, pág. 65). Para isso, aborda a avaliação do conceito de cidadania a partir de dois domínios principais: o cognitivo e o afetivo-comportamental. O aspecto cognitivo se concentra no conhecimento sobre cada dimensão da cidadania como requisito básico para o

seu exercício de forma informada. O domínio afetivo-comportamental engloba aspectos que vão além do conhecimento e que são considerados fundamentais para explicar fenômenos de grande atualidade, como o desinteresse pela política partidária, a diminuição da taxa de participação em eleições e a menor participação em geral (SCHULZ et al., 2008, 2016). Da mesma forma, o *Relatório Crick* (1998), uma referência internacional sobre educação cidadã, aponta que a cidadania envolve essencialmente três componentes: responsabilidade social e moral, participação comunitária e alfabetização política. É necessário, apontam os autores, refletir, acordar ou estabelecer um consenso sobre uma definição a esse respeito, pois sem ela as oportunidades para os estudantes desenvolverem uma verdadeira compreensão da cidadania se reduzem.

Ao final desta breve revisão das principais teorias sobre cidadania democrática, bem como das visões e definições de educação para a cidadania, fica claro que são noções que variam no tempo e no espaço e que um determinado entendimento sobre cidadania ou democracia tem implicações na maneira como as futuras gerações serão formadas política e democraticamente. O apelo aqui é compreender **que cidadania e democracia são construtos discutidos e que, como profissionais da educação, é necessário manter uma visão reflexiva sobre o tipo de cidadania que o currículo e o espaço escolar procuram transmitir**. Como apontam Estellés et al. (2023) na análise dos currículos de educação cidadã no Brasil<sup>3</sup>, embora a noção de cidadania reflita as lutas lideradas por grupos de mulheres, negros e indígenas, ainda é uma categoria que omite o problema das injustiças raciais no país e a falta de integração das comunidades indígenas e afro-brasileiras na ideia de “nós”. Como apontam Cox et al. (2009), as diretrizes oficiais sobre a educação para a cidadania no Brasil concentram-se nos aspectos sociais e culturais da vida em sociedade, dando relevância aos conceitos de equidade social e diversidade, partindo da premissa de que a educação deve contribuir para a transformação da sociedade. Nesse contexto, os objetivos e conteúdos relacionados à cidadania política em sua acepção tradicional, ou seja, vinculados às interações com o Estado e às normativas legais, bem como às questões relacionadas com a nação, ocupam uma posição secundária e até mesmo periférica.

Ao mesmo tempo, **é necessário perguntar até que ponto a escola pode ser um espaço de aprendizagem teórica e prática da cidadania democrática**. Para Korkmaz e Erden (2014), uma **escola democrática** é aquela em que o poder é exercido por meio da tomada de decisões com base na participação, especialmente em questões relacionadas à educação dos alunos, e que é baseada em abertura, transparência, respeito, responsabilidade, colaboração, participação, flexibilidade e não discriminação. Uma escola democrática, apontam, tem como objetivo a melhoria e o desenvolvimento da sociedade em geral, bem como da comunidade escolar. Em seu trabalho, Trafford (2008) questiona se a escola pode ser democrática, argumentando que, em geral, essas instituições

<sup>3</sup> Os documentos analisados pelos autores para o caso brasileiro foram: i) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que organiza o sistema educacional obrigatório do Brasil; e ii) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que estabelece as competências e habilidades para as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio.

funcionam dentro de uma estrutura de comando bastante rígida. Revisando a literatura relevante, o autor indica que não existe uma definição simples de escola democrática: enquanto alguns a entendem simplesmente como algo relacionado ao trabalho dos órgãos representativos dos estudantes, como conselhos escolares ou parlamentos estudantis, outras visões mais amplas abrangem todos os aspectos da vida escolar e da tomada de decisões em que os estudantes podem contribuir, seja informalmente, por meio de negociações individuais, ou formalmente, por meio de estruturas e mecanismos criados especificamente.

Citando Holdsworth (1999), Trafford (2008) apresenta três dimensões escolares consideradas essenciais para a formação cidadã: i) representação estudantil nos órgãos de tomada de decisão escolar; ii) estruturas organizacionais dirigidas por estudantes; e iii) abordagens participativas no currículo e na sala de aula. Isso acontece em um marco no qual existam e sejam incentivados a tolerância à diversidade, o respeito mútuo entre indivíduos e grupos, o respeito às opiniões divergentes, a disposição de estar aberto à possibilidade de mudar de opinião, uma postura crítica em relação à informação política e a consideração de todas as pessoas como possuidoras de direitos sociais e políticos iguais. Tais âmbitos ou dimensões da escola, enquanto espaço de formação para a cidadania democrática, bem como as oportunidades de impacto que representam para a liderança escolar, são retomados e explicados detalhadamente na seção a seguir.

**Ensino e  
aprendizagem da  
democracia e da  
cidadania na escola:  
os contextos de  
atuação para a  
liderança escolar**



A educação cidadã é mais do que uma matéria ou disciplina dentro dos currículos escolares, porque seus objetivos não podem ser resumidos à aprendizagem de conteúdos, também incluem valores, atitudes e habilidades. O relatório do comitê consultivo sobre educação cidadã do Reino Unido, conhecido como *Relatório Crick* (1998), que promoveu a introdução da educação cidadã como elemento obrigatório do currículo daquele país em 2002, enfatiza que os objetivos de aprendizagem da educação para a cidadania e a democracia são mais bem abordados por meio de um amplo espectro de oportunidades e estratégias de aprendizagem (CRICK, 1998). Tais abordagens propõem uma educação cidadã centrada na cidadania ativa, razão pela qual é fundamental oferecer oportunidades estruturadas de aprendizagem que permitam explorar seus diferentes aspectos, com ênfase na aprendizagem por meio da ação (CRICK; LOCKYER, 2010; CRICK, 1998). Para isso, é importante que as experiências de aprendizagem sejam relevantes para os estudantes e lhes permitam conectar-se de forma significativa com seu ambiente, tanto nas aulas quanto na escola e na comunidade local. Considerando seus propósitos educacionais, o espaço de ação da educação cidadã abrange necessariamente três âmbitos ou contextos sobrepostos da experiência escolar, conhecidos como os três Cs: o currículo, a cultura escolar e a comunidade local (KERR, 2015).

## O âmbito do currículo

O primeiro C, o **currículo**, se refere às oportunidades de aprendizagem definidas no currículo escolar e realizadas nas salas de aula. Inclui conteúdos e conhecimentos sobre política e sociedade, mas também se refere a estratégias de ensino e interações em sala de aula. As pesquisas destacaram as oportunidades de aprendizagem presentes no currículo escolar como um fator relevante para promover o conhecimento, a participação e o compromisso cívico entre os estudantes (COX; GARCÍA, 2015). O fato de participar de aulas em que esses conteúdos são abordados tem um efeito positivo no desenvolvimento do conhecimento cívico dos alunos (NIEMI; JUNN, 2005).

Da mesma forma, um grande número de pesquisas concentrou sua análise na relação entre um clima aberto em sala de aula, o conhecimento cívico e a eficácia política. O clima aberto em sala de aula se refere à discussão de questões políticas e ao tratamento de controvérsias sociais, em que os alunos são expostos ao debate político e encorajados a conhecer e aprender com divergências respeitadas (GAINOUS; MARTENS, 2012). Vários autores detectaram o efeito positivo de um clima aberto em sala de aula em relação a maior conhecimento cívico, eficácia política e inclusive intenção de voto (CAMPBELL, 2008; KNOWLES; MCCAFFERTY-WRIGHT, 2015; MCDEVITT; KIOUSIS, 2006).

Juntamente com o clima aberto em sala de aula, as abordagens pedagógicas de aprendizagem ativa, definidas como qualquer método de ensino que envolva os alunos no processo de aprendizagem ou seja centrado neles, melhoram sua motivação, criando uma dinâmica de estudantes seguros e confiantes (BONWELL; EISON, 1991). Essa forma de ensino tem sido destacada como apropriada para estudos sociais, bem como para a aprendizagem centrada nos problemas da democracia e que busca modelar melhor a cidadania e a valorização dos princípios democráticos (THORNTON, 2005).

## O âmbito da cultura escolar

O segundo C, a **cultura escolar**, se refere ao contexto imediato da sala de aula, ou seja, às relações entre os diferentes membros da comunidade escolar. Isso inclui diferentes tipos de relações, como as entre os estudantes, mas também entre estudantes e professores, entre professores e gestores e entre pais e esses atores. A escola tem a especificidade de ser uma estrutura hierárquica, na qual existem diferentes relações de autoridade que se entrelaçam: a autoridade organizacional ou diretiva; a autoridade pedagógica, que se estabelece entre alunos e professores; e a autoridade adulta, que se refere à responsabilidade dos adultos sobre os jovens, tanto no contexto escolar quanto no familiar. Nesse contexto hierárquico, é fundamental que o exercício dos diferentes tipos de autoridade esteja enquadrado em uma cultura democrática, que dê legitimidade e sentido a tais relações. Estabelecer e experimentar relações e comportamentos baseados na inclusão e na abertura, em um clima de respeito mútuo, e na possibilidade de dar e afirmar opiniões – enfim, que os alunos sejam capazes de praticar um estilo de vida democrático, de começar a exercer sua própria autonomia e desenvolver um senso de autoeficácia –, tem impacto no desenvolvimento das habilidades cívicas dos jovens.

Um aspecto fundamental da gestão da cultura escolar – entendida como a rede de relações entre os diferentes membros das comunidades escolares – são as instituições e mecanismos de participação e representação dos estudantes. Por meio dessas instituições e mecanismos, eles têm a oportunidade de vivenciar a política e um ambiente democrático, o que constitui um espaço de aprendizagem fundamental para a educação cidadã. Evidências internacionais mostram que ter participado de eleições escolares está relacionado a um maior conhecimento cívico (SCHULZ et al., 2018).

A cultura educacional na qual o estudante está imerso é importante nesse sentido, uma vez que os princípios democráticos nas escolas promovem a aprendizagem desses princípios em geral. Formas mais democráticas de governança escolar podem contribuir para níveis mais elevados de eficácia política<sup>4</sup> entre os estudantes (PASEK et al., 2008). Da mesma forma, foi apontado que o clima e a cultura escolar, bem como uma comunidade educacional que inclua seus diferentes estamentos no processo de tomada de decisões, podem contribuir para o desenvolvimento, entre alunos e professores, de um senso de pertencimento à escola, melhorando assim o compromisso e a motivação desses grupos para aprimorar as atividades educacionais na instituição (KNOWLES; MCCAFFERTY-WRIGHT, 2015).

## O âmbito da comunidade local

Por fim, o terceiro C, a **comunidade local**, se refere à relação da escola e seus alunos com seu meio social. Essa dimensão destaca a importância de construir uma relação participativa e colaborativa entre os estudantes e seu ambiente imediato como parte fundamental da educação cidadã. As oportunidades de aprendizagem

<sup>4</sup> O conceito de eficácia política se refere à percepção individual das próprias habilidades e capacidades para realizar atividades sociopolíticas (EIDHOF; DE RUYTER, 2022).

em que os estudantes se vinculam à comunidade local, seja com projetos de cooperação, serviço ou outro tipo de envolvimento, proporcionam um contexto privilegiado para os alunos vivenciarem a cidadania ativa, em uma abordagem de aprendizagem por meio da ação (CRICK, 1998). Esse vínculo é um espaço fundamental para conectar a aprendizagem de conteúdos, a cidadania local e o contexto macrosocial, tanto nacional quanto global. O Relatório Crick (1998) afirma que o vínculo com a comunidade é um dos três principais aspectos para uma educação cidadã efetiva, juntamente com o desenvolvimento de um senso de responsabilidade social e moral e a alfabetização política (*political literacy*) (CRICK, 1998).

Tanto na análise quanto no planejamento de programas e planos que abordam a educação cidadã, é útil ter presentes os três Cs (currículo, cultura escolar e comunidade local) para que as ações pedagógicas englobem esses âmbitos de ensino e aprendizagem.

## Duas dimensões do exercício da cidadania

Além dos 3 Cs, os objetivos curriculares da educação cidadã devem ser claros e suficientemente amplos para abordar os dois níveis em que a cidadania é vivenciada: a **dimensão civil**, que se refere à estrutura de relações próximas, com os pares, portanto, às relações horizontais, e a **dimensão cívica**, que diz respeito à relação com pessoas distantes, diferentes, mediada pela política e suas instituições (COX et al., 2015; SCHULZ et al., 2023). A dimensão civil da cidadania também pode ser entendida como a da convivência e do clima na escola. Ela se refere às formas pelas quais os estudantes se relacionam com outras pessoas próximas de forma respeitosa e tolerante, à esfera da sociedade para além da família, mas não às conexões com o Estado (SCHULZ et al., 2023). Por outro lado, a dimensão cívica poderia ser conceituada como a da política, ou seja, a estrutura das relações com outras pessoas diferentes, distantes e desconhecidas por meio de estruturas de organização e representação social e política e das relações com o Estado (SCHULZ et al., 2023). Portanto, diz respeito fundamentalmente à organização política da sociedade e aos canais, formas e instituições sociais com os quais a sociedade processa democraticamente os conflitos de poder.

No contexto da pesquisa empírica sobre a socialização política da juventude, Ekman e Amnå (2012) utilizam essas duas dimensões para distinguir diferentes tipos de participação cidadã. A participação na dimensão civil pode ser decomposta em: i) aspectos atitudinais, como a atenção às questões públicas, sociais e políticas (*attentiveness*) e a disposição latente para se envolver nelas; e ii) compromisso e envolvimento, que compreendem as ações voluntárias e pessoais destinadas a melhorar as condições da comunidade local, caridade e atividades de ajuda a outros. Nesse sentido, a dimensão civil tem um caráter fundamental para a formação cidadã porque inclui as atitudes, os valores e as habilidades básicas sobre as quais se constrói a convivência democrática. Por outro lado, a dimensão cívica se refere à participação política explícita, tanto formal (mecanismos representativos convencionais) quanto não convencional e informal (como o envolvimento em protestos e movimentos sociais).

**No contexto escolar, ambas as dimensões da cidadania estão presentes.** Por um lado, a dimensão civil é vivenciada nos modos de relação com pares, horizontais, mas também nas relações mediadas pela estrutura de autoridade organizacional, pedagógica e da relação entre adultos e jovens. A convivência na escola e a forma como a comunidade escolar – incluindo alunos, professores, pais e funcionários – se relaciona diariamente em um clima de respeito e tolerância constitui cidadania. Por outro lado, a dimensão cívica, embora não esteja na escala da política nacional, também é vivenciada na escola quando são estabelecidos instituições, mecanismos e regras para as relações políticas entre os diferentes atores. Essa experiência pode ser vivida entre os estudantes quando são estabelecidos mecanismos democráticos para tomar decisões que dizem respeito ao grupo e sobre as quais existem opiniões diversas, por exemplo, decidir para onde será sua próxima viagem escolar. Ou entre autoridades docentes e estudantes, quando existem instrumentos de participação e representação da voz estudantil perante a direção da escola, por exemplo.

### Os três âmbitos como ferramenta de análise e planejamento da educação cidadã

Em síntese, o ensino e a aprendizagem da cidadania democrática exigem, além de uma definição clara de seu marco normativo e de seus propósitos curriculares, que sejam planejados de forma a abranger os três âmbitos (os 3 Cs) e as duas dimensões da cidadania (cívica e civil). A figura a seguir oferece uma síntese desses elementos. Os círculos mostram como os três âmbitos se entrelaçam para constituir o espaço escolar da aprendizagem e do ensino da cidadania democrática. Cada âmbito de aprendizagem, por sua vez, tem o potencial de abordar as diferentes dimensões do exercício da cidadania: a civil (abaixo), que constitui uma base atitudinal e relacional sobre a qual se constrói a dimensão cívica (acima), de representação e participação.

Figura 1 - Contextos e dimensões para o ensino e a aprendizagem da cidadania



Fonte: adaptação de Kerr (2015).

**Mais do que um instrumento teórico, o esquema proposto com suas categorias é oferecido para ser usado como ferramenta prática: um plano de ação para a educação cidadã.** Por um lado, tais categorias podem ser utilizadas para a análise das estratégias de educação cidadã existentes em nível escolar a fim de identificar ênfases e lacunas presentes na formação cidadã estabelecida. Por outro lado, serve como diretriz para definir e planejar uma nova estratégia escolar de educação cidadã com o objetivo de torná-la a mais equilibrada e completa possível.

## **Como a liderança define a educação para a cidadania democrática nos três âmbitos**

Com uma compreensão clara do alcance da educação para a cidadania e dos âmbitos em que sua aprendizagem escolar é vivenciada, é possível delinear o papel da liderança escolar nesse processo.

**O contexto de aprendizagem, que inclui a sala de aula, a cultura escolar e a relação da instituição com a comunidade imediata, é um espaço em que os diferentes estilos e estratégias com que se pratica a liderança escolar têm um impacto decisivo.** Além disso, para a análise da educação cidadã em ação, é fundamental abordar a maneira pela qual os diretores exercem sua função no desenvolvimento de uma cultura escolar democrática, que envolva a comunidade e, assim, proporcione experiências de aprendizagem significativas e orientadas à prática. Pode-se dizer que a educação cidadã efetiva depende em grande parte da valorização da formação cidadã por parte dos gestores escolares em seu trabalho. Contudo, essa relação tem sido geralmente pouco abordada pelas pesquisas e pelas políticas educacionais. As interações entre a liderança escolar e a educação cidadã em cada um dos âmbitos de ensino e aprendizagem serão examinadas em seguida.

No âmbito da **realização do currículo em sala de aula**, o líder educacional pode agir a partir de uma perspectiva pedagógica, fundamentando as visões do que foi conceituado como **liderança pedagógica** com um enfoque específico na educação cidadã.

As definições mais clássicas de liderança pedagógica a entendem como os tipos de práticas que vão além das tarefas administrativas e se concentram nas funções diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem (MURPHY, 1988). Isso significa enfatizar ou priorizar certas atividades que têm implicações para a atividade de ensinar em um ambiente escolar: desenvolver a missão e os objetivos da escola; coordenar, monitorar e avaliar o currículo, a forma como os conteúdos são ministrados e as atividades de avaliação; promover um clima de aprendizagem; e atuar para obter um clima escolar e um ambiente de trabalho favoráveis (HALLINGER; HECK, 1996). Os líderes deixam de ser inspetores da competência docente e se tornam facilitadores das tarefas docentes, entendendo que é este último aspecto que possibilita a aprendizagem. Com isso, buscamos enfatizar que a liderança pedagógica prioriza o ensino, portanto, proporciona autonomia e condições favoráveis para que os professores realizem seu trabalho educacional.

Em relação à educação cidadã, experiências bem-sucedidas nesse campo – no Reino Unido (KERR, 2015) – tiveram líderes experientes que apoiaram ativamente sua implantação. Também contaram com coordenadores específicos para o planejamento

da educação cidadã em nível escolar que receberam o apoio da administração e da comunidade escolar em geral, bem como alocação de recursos para professores, por exemplo, tempo curricular adequado (incluindo um curso ou módulos dentro dos programas curriculares) e espaço para planejamento (KERR, 2015).

Além desses aspectos organizacionais, a base para a implementação de um currículo em matéria de cidadania é que seus propósitos formativos estejam claros e sejam compreendidos e compartilhados pela liderança e pelos professores da área. Com a recente expansão dos currículos de cidadania, tanto na América Latina quanto no mundo, os marcos curriculares estão se tornando mais complexos, abrangendo mais áreas e cobrindo toda a sequência formativa escolar (COX et al., 2014). Isso implica objetivos de aprendizagem e conteúdos mais maximalistas e abstratos, **o que acarreta a necessidade e o desafio pedagógico de uma recontextualização significativa dos currículos, ou seja, convertê-los e realizá-los em um projeto educacional com atividades pedagógicas relevantes.** Nesse exercício, o papel da liderança pedagógica é determinante. No Chile, as pesquisas mostram que os líderes escolares têm dificuldades quando propõem o plano de educação cidadã, porque as definições curriculares são muito amplas e abertas. Os próprios diretores declaram dispor de poucas ferramentas para estabelecer essa estratégia em nível escolar, o que dificulta a definição e a priorização dos propósitos curriculares da área (JARA IBARRA et al., 2019). Por isso, a educação cidadã é descrita no nível escolar como o conjunto de atividades para promover a convivência ou a formação de valores já que estavam sendo realizadas na escola, em vez de um projeto específico que abarque os objetivos curriculares desse campo de forma abrangente (JARA IBARRA et al., 2019). Este último aspecto também está alinhado com a ênfase na convivência e na esfera civil identificada nos currículos regionais, razão pela qual corrigir a relativa ausência do domínio político é um desafio específico para a liderança da região (COX et al., 2014).

#### O desafio da liderança escolar de recontextualizar currículos amplos e abstratos

Para ilustrar essa dificuldade e a necessidade de uma liderança com ferramentas para contextualizar os currículos nacionais em nível escolar, podemos usar exemplos da análise comparativa de seis países latino-americanos feita por Cox et al. (2014). O estudo mostra exemplos de definições curriculares como “Aspectos do desenvolvimento histórico dos direitos humanos no México e no mundo. O reconhecimento do valor das pessoas: a dignidade humana. Âmbitos e momentos do desenvolvimento dos direitos humanos. (México, *Formación Cívica y Ética, 2º e 3º grados secundaria*)” e “Análise dos paradigmas das novas formas de relacionamento entre o Estado e o Mercado. (Paraguay, *Ciencias Sociales, 3º grado secundaria*)” (COX et al., 2014, p. 18). Evidencia-se que a tarefa de apreender pedagogicamente esses objetivos é complexa, ainda mais quando a deman-

da é por um projeto em nível escolar, não limitado a uma disciplina nem a um nível formativo.

No Chile, a nova exigência de que as escolas elaborem um plano de educação cidadã escolar (o próximo capítulo aprofundará essa mudança normativa) mostrou tal dificuldade, mas, ao mesmo tempo, também significou um esforço relevante por parte das comunidades escolares para gerar atividades pedagógicas diversas e inovadoras (PNUD, 2018; JARA IBARRA, 2019). Acreditamos que o esforço para materializar um projeto escolar de educação cidadã em conjunto com ferramentas de planejamento como o modelo dos três Cs contribuiria muito para o aprofundamento da educação cidadã no âmbito escolar.

Em relação à dimensão da **cultura escolar**, destaca-se a gestão dos diretivos que visa a promoção de um clima baseado em valores democráticos, no diálogo e na tolerância, tanto entre pares quanto entre diferentes membros da escola. O papel da liderança nesse âmbito é transmitir uma perspectiva clara sobre o projeto institucional por meio de ações concretas que gerem uma visão compartilhada sobre a educação cidadã, de base democrática.

Uma estratégia relevante para fomentar uma cultura escolar democrática é promover iniciativas de voz estudantil (MITRA et al., 2012). Tais iniciativas geram espaços nos quais os estudantes podem compartilhar suas opiniões sobre os problemas escolares com gestores e professores. Isso leva a um aumento do seu compromisso cívico, pois influencia a crença dos jovens de que são capazes de fazer a diferença em suas próprias vidas e na dos outros (MITRA et al., 2012).

Nesse sentido, é importante compreender que os espaços de representação estudantil são um ambiente privilegiado de aprendizagem prática da cidadania. Essas instâncias escolares não são aproveitadas muitas vezes porque não são vistas pelos gestores como espaços formativos, mas como normativas que complementam a gestão escolar, sem nada a ver com os processos de ensino e aprendizagem (JARA IBARRA et al., 2019). O outro aspecto do fortalecimento dos espaços de representação e voz estudantil é a abertura ao conflito, que também faz parte do jogo democrático. A cultura escolar democrática não busca eliminar o conflito, mas processá-lo com mecanismos de decisão específicos, que favoreçam o diálogo entre posições diferentes. Entende sempre que a escola é um laboratório democrático para os jovens, no sentido de que é uma experiência protegida, orientada por professores responsáveis por sua formação, e, como tal, enquadrada na estrutura escolar hierárquica (baseada em relações de autoridade respeitadas, que são legítimas porque fazem sentido para a comunidade).

Para promover uma cultura escolar democrática, é útil explorar o conceito de **liderança distribuída**. Essa conceituação trata a liderança como um recurso da escola e não como um atributo exclusivo daqueles que exercem funções formais de liderança, por exemplo, as equipes de gestão. A liderança distribuída demonstrou ter potencial para transformar a cultura das escolas, gerando um trabalho em equipe mais eficaz, porque promove a confiança na comunidade e nos gestores e gera uma maior percepção de influência e eficácia, bem como maior satisfação no trabalho e maior percepção de desenvolvimento profissional por parte dos docentes (HARRIS; DEFLAMINIS, 2016). Entre os elementos relevantes de uma gestão com esse tipo de ênfase está a introdução ativa de lógicas de trabalho mais horizontais, que incluam e empoderem a comunidade escolar. Hargreaves e Fink (2008) afirmam que, na Finlândia, a liderança distribuída foi estruturada como um princípio fundamental na geração de um consenso democrático e inclusivo capaz de unir as comunidades educacionais na construção de uma visão educacional social e comprometida.

Por fim, a liderança desempenha um papel decisivo na **promoção de vínculos com a comunidade local** no contexto da educação cidadã. A aprendizagem em relação com o entorno é um espaço

prático de convivência democrática fundamental para essa área. Uma forma de dar sentido às experiências de aprendizagem vinculadas à comunidade vem do conceito de **liderança orientada para a justiça social**. Esse tipo de liderança enfatiza os aspectos normativos como objetivo de práticas e políticas educacionais concretas, destacando questões como a redução das desigualdades de aprendizagem, a inclusão e a criação de um clima escolar tolerante (BERKOVICH, 2014; ZEMBYLAS; IASONOS, 2017). Tendo esses princípios em mente, é possível estabelecer uma conexão entre a liderança para a justiça social e a aprendizagem da cidadania, uma vez que esta se baseia na reflexão, na crítica e na ação de uma comunidade para produzir mudanças sociais relevantes, incidindo em seu ambiente imediato. Kerr (2015) também destaca a importância de promover instâncias de instrução diversificadas que vinculem significativamente os estudantes à comunidade mais ampla. Nesse caso, significativo implica um vínculo ativo e reflexivo, que permita que os estudantes ajam em sua comunidade com base na reflexão crítica (KERR, 2015).

Em síntese, dada a natureza ampla e complexa da educação cidadã, que precisa abranger diferentes dimensões e é vivenciada em diferentes contextos (sala de aula, escola e comunidade), **a liderança escolar tem um papel fundamental na promoção da articulação com sentido do projeto educacional para a cidadania em todos esses níveis**. No entanto, essa relação tem pouco desenvolvimento teórico e empírico, e, em geral, omite-se que as pessoas com funções de liderança em uma escola são fundamentais para estabelecer uma base cultural e um projeto compartilhado que tenha a educação cidadã no centro. Uma liderança comprometida que enfatiza a educação cidadã e a convivência democrática produz apoio para que os docentes especializados estejam dispostos a incluir o aspecto político da convivência e a gerar aprendizagem prática de forma que **a experiência escolar se torne um verdadeiro laboratório da democracia** (JOURNELL, 2022).



**Liderança escolar  
e educação para a  
cidadania democrática:**  
evidências, estratégias  
e práticas para o  
desenvolvimento de  
um projeto na escola



Os âmbitos escolares de ação e as dimensões da cidadania apresentados na seção anterior, que em seu conjunto constituem um modelo de planejamento e ação no campo da educação cidadã na escola, ultrapassam a sala de aula e os professores e, sem dúvida, requerem a vontade, o envolvimento e a ação dos líderes escolares para sua implementação.

Nesse ponto, é importante destacar a seguinte experiência: entre 2019 e 2022, uma equipe da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales, do Chile, realizou uma série de cursos e workshops de formação continuada e oficinas sobre educação para a cidadania para professores responsáveis por essa disciplina nas escolas chilenas<sup>5</sup>. Nessas instâncias, foi apresentado o modelo aqui proposto, de três âmbitos e duas dimensões de ensino e aprendizagem da cidadania escolar. Nas atividades práticas, essa ferramenta foi utilizada para avaliar a completude, a coerência e a abrangência das ações de educação para a cidadania implementadas nas escolas dos professores que participaram do curso. O resultado foi, por um lado, uma alta motivação dos docentes para realizar mais e melhores ações para a educação cidadã, por terem um modelo que lhes permitia organizar, dirigir e dar sentido às estratégias formativas. Mas, por outro lado, havia certo grau de frustração ao compreenderem, em suas próprias palavras, que a realização de ações nos âmbitos e dimensões propostos dependeria decisivamente de as equipes gestoras conhecerem tal modelo e se envolverem na implantação da educação para a cidadania democrática de forma integral em suas escolas.

Este capítulo parte dessas distinções e analisa, para cada âmbito, as evidências existentes e as possibilidades de atuação da liderança escolar, enfatizando as estratégias e ações que podem ser realizadas pela escola. O capítulo está dividido em três seções. A primeira enfatiza a importância da liderança na definição de um projeto de educação cidadã e destaca os principais elementos que devem ser considerados. A segunda aborda as práticas voltadas à dimensão civil da cidadania e a terceira trata daquelas voltadas à dimensão cívica.

## **Definição de um projeto compartilhado de educação para a cidadania democrática**

### **O primeiro passo para abordar a educação para a cidadania por meio da liderança da escola é torná-la parte da agenda escolar.**

Abrir a conversa sobre os propósitos da educação cidadã com os professores especializados, geralmente da área de Ciências Sociais, e também com o resto do corpo docente permite começar a gerar uma linguagem comum que estabelece as bases para ações pedagógicas significativas e contextualizadas. Essa linguagem comum deve levar em conta, por um lado, as normativas curriculares vigentes e, por outro, uma visão das diferentes dimensões e contextos de aprendizagem, como a que foi apresentada no capítulo anterior. Essa conversa inicial, embora informal, exige tempo e recursos, portanto, pode ser mais apropriada durante o processo de plane-

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2019/09/04/desarrollan-talleres-a-profesores-y-directivos-enfocados-en-la-nueva-asignatura-de-educacion-ciudadana/>>.

jamento escolar anual. O relevante nesse processo é estabelecer uma referência comum em que os propósitos da educação cidadã em suas dimensões e campos de ação sejam delineados de forma coerente e dentro do marco normativo da democracia e dos direitos humanos.

Este último aspecto – o marco normativo da democracia e dos direitos humanos – é fundamental e deve ser abordado explicitamente pelas escolas. Em geral, as instituições escolares procuram ser neutras em termos políticos e de valores. No entanto, em determinadas situações, e especificamente no que diz respeito à educação para a democracia, essa neutralidade não é possível, é necessário declarar o que é e o que não é aceitável, e quais são os valores e o marco normativo que é legítimo promover (HUDDLESTON; KERR, 2017). Esse marco normativo é o da democracia e dos direitos humanos, que inclui, entre outros, valores como igualdade, justiça, dignidade, respeito, não discriminação, não violência, liberdade de expressão e participação (HUDDLESTON; KERR, 2017).

A importância de explicitar esse marco normativo reside no fato de fornecer uma base comum e legítima para o planejamento da educação cidadã, ao mesmo tempo que empodera os docentes para abordar a educação para a cidadania com mais confiança. Além disso, comunicar os propósitos da educação para a cidadania à comunidade escolar ajuda a compreender os fundamentos educacionais nos quais as ações pedagógicas se baseiam, refreando as suspeitas sobre a existência de uma “agenda ideológica oculta”.

**Uma vez identificados os propósitos da educação cidadã, é recomendável elaborar uma estratégia no nível da escola. Essa estratégia deve incluir ações pedagógicas nos três âmbitos (sala de aula, escola e comunidade local) e abranger as duas dimensões da cidadania, cívica e civil.** Esse espaço de planejamento e construção de uma linguagem comum é essencial para evitar tropeçar em uma educação cidadã implícita, desintegrada e sem propósitos claros, o que pode acontecer quando são implementadas estratégias isoladas ou direcionadas e a liderança ou os professores especializados trabalham com base em definições abertas de cidadania, sem desenvolver uma base comum (JARA IBARRA et al., 2019). O primeiro desafio para a liderança escolar é, portanto, criar espaços e procedimentos para abordar os propósitos da educação cidadã e avaliar suas próprias práticas em sala de aula e estratégias escolares no quadro dessa área (REMY; WAGSTAFF, 1982).

Para a construção dessa estratégia escolar, o papel da liderança pedagógica das equipes diretivas é fundamental. A liderança pedagógica da instituição escolar se refere à pessoa ou às pessoas encarregadas de facilitar a tarefa docente por meio da coordenação e do monitoramento da aprendizagem, do ensino e da avaliação. Em termos gerais, são fundamentais as ações descritas a seguir.

- **Definir funções específicas de coordenação para a educação cidadã:** criar equipes docentes responsáveis pelo planejamento e pela execução das estratégias de educação cidadã. Essa função não é necessariamente dos diretivos, mas é importante incluir professores especializados em Ciências Sociais.
- **Dar tempo para o diagnóstico e o planejamento:** a definição de estratégias de educação cidadã requer tempo para o diá-

logo entre professores e diretores e, em seguida, trabalho de sistematização. Portanto, é necessário considerar o tempo para essas tarefas, além daquele destinado às atividades pedagógicas de educação cidadã.

- **Destinar tempo curricular para a educação cidadã:** a educação cidadã requer espaço curricular para suas atividades pedagógicas. Recomenda-se ter em conta o tempo a ser dedicado às atividades orientadas explicitamente aos objetivos da área.

Além disso, para propor uma estratégia de educação cidadã, são recomendáveis as ações a seguir.

- **Integrar os propósitos da educação cidadã na missão da escola e promover ações alinhadas com eles:** explicitar a cidadania democrática como parte do projeto educacional contribui para gerar uma visão comum em torno dela.
- **Promover práticas de ensino e aprendizagem participativas e inovadoras:** como a educação cidadã não consiste apenas na transmissão de conteúdos, mas também implica trabalhar habilidades e atitudes, são fundamentais estratégias didáticas interativas, baseadas em projetos, centradas na aprendizagem e que gerem espaços de participação. Isso também implica proporcionar autonomia e ser flexível em relação aos professores e seus interesses na implementação de iniciativas relacionadas à educação cidadã.
- **Promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores da área:** a educação cidadã está tendo uma importância crescente nos currículos educacionais da América Latina e do mundo, razão pela qual é desejável que as lideranças pedagógicas ofereçam espaços formativos na área para seus professores.
- **Estabelecer uma visão da educação cidadã como interdisciplinar, porque envolve mais do que conteúdos exclusivos de Ciências Sociais:** implica não limitar a educação cidadã à disciplina de História e Ciências Sociais, mas abrir-se a outros espaços de formação.
- **Aproveitar o espaço da educação cidadã para a formação de habilidades como a reflexividade e o pensamento crítico:** os propósitos da educação cidadã podem ser alinhados com o desenvolvimento de objetivos educacionais transversais, como esses tipos de habilidades.
- **Aproveitar o espaço da educação cidadã para melhorar o clima escolar:** a importância da cultura escolar democrática e da convivência escolar diária foi destacada como fundamental para os propósitos da educação cidadã. Portanto, os recursos e objetivos definidos pela comunidade também podem visar o clima escolar e a convivência.

Fonte: adaptação de Gould, J. et al., 2011; e Kerr et al., 2015.

No nível latino-americano, é possível reconhecer duas experiências concretas de esforços para envolver professores e equipes de gestão, tentando superar uma visão atomizada e reduzida da educação cidadã à sala de aula e como responsabilidade exclusiva dos docentes da área. No entanto, e por diferentes razões, elas apresentaram resultados mistos.

Um deles é o Projeto de Educação para a Cidadania e a Convivência (PECC), realizado pela Secretaria de Educação do Distrito de Bogotá como um dos eixos de seu Plano Setorial de Educação 2012-2015. Em seu desenho foram propostos os seguintes objetivos: acabar com a fragmentação das experiências de educação cidadã para a convivência no sistema educacional, melhorar a convivência nas escolas, mudar o paradigma pedagógico da cidadania e da convivência na instituição escolar e alterar as relações de poder nela existentes. O PECC não teve continuidade depois que a Prefeitura de Bogotá passou às mãos de outro partido político, mas, em relação à sua avaliação, o projeto como um todo e os efeitos que gerou em termos de processos e resultados para as oportunidades de educação cívica e convivência oferecidas pelas escolas públicas de Bogotá são consistentemente variados (UNESCO, 2017). Por um lado, a fragmentação da Educação para a Cidadania e a Convivência (ECC) foi reconhecida e encarada como objeto de reflexão, mas, por outro, a almejada integração curricular não foi alcançada. O projeto não teve um impacto evidente no ambiente escolar, de acordo com seus próprios indicadores, mas, apesar disso, a capacidade de resposta das escolas a situações críticas que afetavam a convivência foi significativamente reforçada, enquanto os manuais gerados pelo PECC ajudaram a redefinir a gestão de conflitos.

Apesar de não terem concretizado a ambição de mudar o paradigma pedagógico, os professores encontraram uma fonte de motivação e um sentido renovado em seu trabalho de formação em relação à cidadania e à convivência. Por fim, e relativamente ao objetivo de mudar as relações de poder, a experiência de envolver os jovens na criação e na implementação do projeto teve um impacto positivo, mas esse efeito diminuiu à medida que os alunos foram se formando. Em resumo, a avaliação do PECC revela um misto de resultados e desafios, mas destaca a possibilidade de aproveitar o potencial existente na motivação dos professores e em sua visão renovada da educação cívica e da convivência.

Outro esforço para integrar a comunidade educacional como um todo na tarefa de educar para a cidadania democrática é o caso chileno. Há mais de uma década, o Ministério da Educação do Chile (Mineduc) convocou uma comissão para abordar a questão da educação cidadã na experiência escolar, debate que ressurgiu em 2015 após as recomendações contidas no relatório de um novo conselho consultivo presidencial (2015), explicitando a importância de dar maior ênfase à formação cidadã no sistema escolar. Assim, em 2016, a Lei nº 20.911 determinou um Plano de Formação Cidadã transversal aos níveis de ensino, juntamente com a implementação de uma disciplina obrigatória de Formação Cidadã para os dois últimos anos do Ensino Médio. Ao explicitar a responsabilidade institucional pela formação cidadã, essa lei coloca a liderança no centro, uma vez que o sucesso da implementação dessa reforma e o efetivo desenvolvimento da

formação cidadã dos estudantes estarão intimamente ligados aos líderes da comunidade educacional e ao trabalho dos professores. Como aponta o **Relatório da Comissão de Formação Cidadã** (MINEDUC, 2004), os diretores “são atores fundamentais para garantir que a reflexão e as ações necessárias ao desenvolvimento da formação cidadã tenham efetivamente um espaço e sejam desenvolvidas de maneira adequada” (MINEDUC, 2004, p. 58). A lei de 2016, portanto, estabeleceu a conjunção entre liderança e educação cidadã de uma forma que não tem precedentes.

Embora ainda seja cedo para avaliar seus resultados, as descobertas de diferentes pesquisas (JARA IBARRA et al, 2019; PNUD, 2018; ZÚÑIGA et al., 2020) sobre a implementação dessa política mostram que a elaboração do Plano de Formação Cidadã no âmbito das escolas careceu de acompanhamento e apoio, fazendo com que, em muitos casos, não houvesse uma reflexão colaborativa sobre o alcance e os objetivos das estratégias de educação para a cidadania. Da mesma forma, a responsabilidade pela formação dos cidadãos continua sendo atribuída às disciplinas de História, Geografia e Ciências Sociais, contrariando o caráter transversal da formação cidadã no currículo escolar. Finalmente, dada a falta de ferramentas e de apoio aos professores e às equipes de gestão para o desenho de planos de formação cidadã, estes foram elaborados principalmente para cumprir a normativa ministerial vigente, e não com a intenção de ampliar as oportunidades de ensino da educação cidadã.

As seções seguintes apresentam ações específicas a serem incluídas nas estratégias escolares de educação cidadã com base nas dimensões civil e cívica da cidadania.

### **A educação na dimensão civil da cidadania: estratégias voltadas à convivência escolar democrática**

Como já foi enfatizado, a educação cidadã contemporânea envolve a formação de atitudes, valores e habilidades que estruturam as bases das relações entre as pessoas em contextos democráticos. O âmbito civil se refere às normas e instituições que orientam as relações das pessoas umas com as outras, para além da família. A escola, nesse sentido, é uma instituição da sociedade civil, e a convivência dentro dela é um espaço em que essa esfera da cidadania é vivenciada. Ao mesmo tempo, a dimensão civil é a base da dimensão cívica, ou seja, a base sobre a qual se constroem as relações políticas.

A convivência com as pessoas próximas em um espaço de interação direta é afetada, sem dúvida, por um contexto de polarização, intolerância e desconfiança. A tolerância e a inclusão surgem como elementos primordiais para uma coesão social que é amplamente tensionada por sociedades cada vez mais diversificadas culturalmente, mas onde, ao mesmo tempo, a desconfiança, o preconceito, a polarização e uma percepção negativa em relação aos outros estão muito presentes. As escolas são consideradas lugares onde os alunos devem aprender a ser membros de uma comunidade culturalmente diversa e a compreensão mútua e os valores compartilhados devem ser promovidos (VEERMAN; DENESSEN, 2021). Além desses efeitos de longo pra-

zo na cidadania futura, a coesão social nas escolas também serve para objetivos de curto prazo. Salas de aula coesas, por exemplo, proporcionam apoio para um ambiente positivo e sentimentos de pertencimento, tolerância mútua e segurança na escola.

Nesse contexto, destaca-se o papel dos professores na promoção da coesão social, proporcionando aos alunos habilidades, conhecimento e oportunidades para aprender com, de e sobre pessoas de diferentes culturas, crenças e origens e para desenvolver valores compartilhados (AWANG; AHMAD, 2016). Na Espanha, Vélez et al. (2017) analisaram a importância da liderança educacional na gestão da convivência escolar, concluindo que um líder comprometido com uma cultura de paz está relacionada a uma maior presença de medidas voltadas para um clima de respeito mútuo, resolução pacífica de conflitos e maior adesão às regras de convívio nas escolas. Dessa forma, as atitudes e os valores com que as pessoas se relacionam dentro da comunidade escolar são um espaço fundamental para a educação cidadã e não devem ser tratados como uma dimensão à parte, desagregada do planejamento dessa formação.

Uma das bases relevantes para a formação na dimensão civil é o **clima e a cultura escolar**. A cultura escolar se refere ao conjunto de valores, crenças, atitudes e comportamentos que caracterizam as relações dentro de uma escola (HUDDLESTON; KERR, 2017). Um projeto educacional significativo, que tenha um componente identitário coeso, capaz de promover um senso de pertencimento, constitui uma base relacional e socioafetiva fundamental para a educação cidadã (JARA IBARRA et al., 2019). Essa base promove o envolvimento, a participação e o compromisso na e com a comunidade escolar. No contexto da educação cidadã, uma abordagem prática para trabalhar o componente identitário é promover uma visão dos estudantes como membros da sociedade e, especificamente, como integrantes relevantes da comunidade escolar.

Nessa linha, o estudo realizado no Chile por Jara Ibarra et al. (2019) fornece um exemplo interessante sobre a importância da liderança educacional para o desenvolvimento do senso de pertencimento à escola. A equipe analisou centros educacionais com bons resultados na formação cidadã<sup>6</sup> para conhecer e compreender de forma aprofundada as ações de liderança que lhes permitiram obter esses resultados, na esperança de colher boas práticas. Como parte das descobertas, identificou-se que, nas comunidades escolares estudadas, o líder educacional desempenhava um papel fundamental na articulação do tecido microcultural, gerando coesão e permitindo a identificação de professores e alunos com a instituição. Os diretores das escolas com elevados indicadores de participação cidadã tinham, em média, dez anos de experiência em seus cargos; eram líderes que tinham participado do desenvolvimento do projeto educacional e da criação dos valores, das visões e da cultura das institui-

<sup>6</sup> Foram considerados os resultados de 2016, para o penúltimo ano do ensino secundário, no indicador de participação e formação cidadã elaborado pela Agência da Qualidade da Educação do país, como parte dos parâmetros de desenvolvimento pessoal e social das escolas. Esse indicador compreende três dimensões – participação, senso de pertencimento e vida democrática – e varia entre 1 e 100, sendo este último valor a pontuação máxima. As dez escolas em que o estudo foi realizado apresentaram resultados próximos da pontuação máxima nesse indicador.

ções que dirigiam. Um elemento que serviu para sustentar esse argumento foi a análise de uma escola incluída na amostra que, tendo um baixo indicador de formação e participação cidadã em nível regional e nacional, permitiu contrastar e observar outro tipo de relação entre a liderança escolar e a formação cidadã. Na entrevista com a diretora desse centro educacional, foram reconhecidos um déficit de liderança e problemas na geração de uma identidade e na promoção de um projeto educacional compartilhado. Essa diretora apontou a existência de um baixo senso de pertencimento à escola, detectado por meio de enquetes internas e confirmado em entrevistas realizadas no âmbito do estudo com professores e alunos. Ela atribuiu esse fato à alta rotatividade e à baixa permanência das equipes de gestão em seus cargos:

*Esse foi o primeiro diagnóstico que fizemos quando assumimos, porque toda a equipe de gestão é nova. Percebemos que não tínhamos uma cultura de comunidade. Deveríamos ser uma comunidade educacional, mas infelizmente ainda não somos, e para isso temos que nos fortalecer... E foi aí que percebemos: “Por que não somos uma comunidade educacional? O que não estamos fazendo, o que estamos fazendo errado? Percebemos que o que não estávamos fazendo era trabalhar a formação cidadã”.*

Além do senso de pertencimento, existem outros elementos relevantes da cultura escolar que desempenham um papel significativo na abordagem da cidadania em sua dimensão civil. Embora esse seja um conceito bastante abstrato e difícil de avaliar, é possível delinear alguns princípios básicos que constituirão uma base favorável para a educação cidadã em suas diferentes dimensões e contextos.

## Princípios de uma cultura escolar propícia à educação cidadã

### A escola deve ser um ambiente:

- **seguro** – é possível se expressar publicamente sem medo de ser ridicularizado ou vítima de *bullying*;
- **acolhedor** – todas as pessoas são reconhecidas individualmente e se sentem parte da comunidade escolar;
- **aberto** – todas as pessoas podem formar suas próprias opiniões, propor novas ideias e discutir diferentes assuntos;
- **inclusivo** – medidas ativas são tomadas para incluir todas as pessoas nas atividades escolares, inclusive as com deficiência, reconhecendo os diversos contextos dos estudantes;
- **democrático** – todas as pessoas têm voz nas decisões dentro da escola, e o envolvimento da comunidade na resolução de problemas comuns é incentivado;
- **baseado em direitos** – os direitos das pessoas são respeitados, inclusive a liberdade de expressão, crença e religião, a igualdade, o direito à privacidade e a não ser alvo de tratamento degradante.

Fonte: adaptação de Huddleston e Kerr (2017).

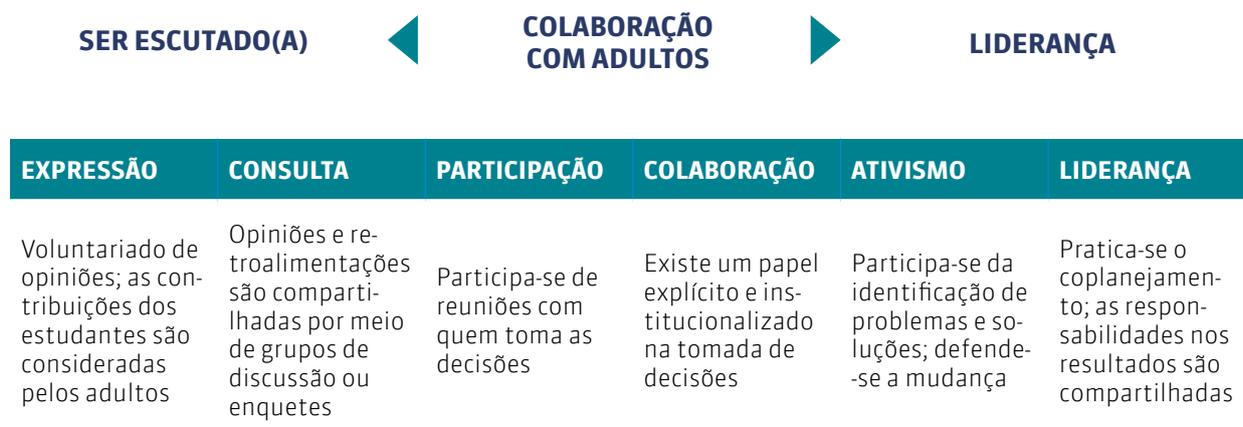
<sup>7</sup> Entrevista com a diretora de uma escola com baixos resultados no indicador Formação Cidadã, Cidade de Temuco, Chile, ano de 2018. In: Jara Ibarra et al (2019).

Para gerar uma cultura escolar democrática, destacam-se as **estratégias destinadas a promover o desenvolvimento da voz estudantil**. Essa ideia não se refere a uma prescrição normativa irrealista, apontando para algo como uma reestruturação escolar, para que todas as decisões escolares ou pedagógicas passem por processos democráticos que incluam os estudantes. A cultura escolar democrática visa promover iniciativas de laboratório que permitam aos jovens expressar suas opiniões e participar de espaços significativos de tomada de decisão em nível de sala de aula, com o seu grupo próximo, e em nível escolar, com outros grupos de alunos. Nesse sentido, a liderança escolar tem o papel de ser flexível e promover uma autonomia progressiva que facilite o desenvolvimento de iniciativas de participação e troca de ideias por parte do corpo discente (MITRA et al., 2012). Como foi mencionado, a educação cidadã deve ter um componente ativo, em que os jovens possam experimentar a convivência democrática na ação, como forma de se relacionar com os que lhes são próximos – com base na inclusão e no respeito – e também de tomar decisões e processar e resolver conflitos. A formação na dimensão da convivência implica, portanto, estabelecer uma prática consistente de processamento das diferenças baseada nos valores da democracia e dos direitos humanos como princípios substantivos. Da mesma forma, promover uma cultura escolar democrática e baseada nos direitos humanos permite aproximar os estudantes da prática cotidiana de conceitos abstratos como democracia e cidadania. Isso é especialmente relevante no contexto latino-americano, pois é apresentado como uma alternativa significativa ao passado autoritário. E, ao mesmo tempo, fornece um marco normativo para interpretar a crise de representatividade e legitimidade da política contemporânea, porque mostra, por meio da experiência, que é possível resolver crises políticas no marco da democracia.

Além disso, o desenvolvimento da voz estudantil está diretamente relacionado à geração de um senso de comunidade e pertencimento (BENNER et al., 2019; HUDDLESTON; KERR, 2017). Quando os alunos têm oportunidades regulares de opinar sobre questões que os afetam e sentem que são levados a sério, eles valorizam mais os espaços de discussão e se sentem motivados a contribuir. Da mesma forma, desenvolvem competências que lhes permitem lidar com conflitos e processar diferenças de opinião com confiança e respeito (HUDDLESTON; KERR, 2017). Gerar oportunidades para o envolvimento cidadão na escola é especialmente relevante em contextos sociais e culturais mais autoritários e ligados à violência, nos quais educar para a cidadania pode resultar num processo contracultural (MARTÍNEZ et al., 2010) e fortemente empoderador para os marginalizados e desfavorecidos (DOBOZY, 2007).

O quadro a seguir mostra os tipos de iniciativa relacionados à promoção da voz estudantil, desde a expressão individual até as práticas de liderança.

Figura 2. Tipos de voz estudantil



Fonte: adaptação de Villalobos et al. (2021).

Outro elemento fundamental a ser considerado no desenvolvimento de estratégias escolares de educação cidadã em sua dimensão civil é a **relação com a comunidade local**, fora da escola.

A comunidade local é um espaço fundamental no qual, independentemente das atividades escolares, as pessoas vivenciam a cidadania, incluindo suas tarefas, problemas e dilemas, sendo, portanto, um espaço primário de socialização cidadã, ou seja, é fonte de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades e atitudes relevantes (REMY; WAGSTAFF, 1982). Consequentemente, todos os contextos comunitários têm um grande potencial para a implementação de atividades e a geração de experiências significativas de educação cidadã e, de fato, o envolvimento com a comunidade foi definido como um dos pilares fundamentais da cidadania (CRICK, 1998). Por outro lado, a importância do vínculo da escola com as questões que afetam as comunidades também está presente nas políticas de educação cidadã baseadas no trabalho de Freire e na educação popular (SCHUGURENSKY; MADJIDI, 2008), derivando no que hoje se conhece como pedagogia da aprendizagem-serviço ou aprendizagem-serviço solidário (NIEVES TAPIA, 2006). Ao mesmo tempo, essas atividades podem ser muito atraentes e motivadoras para os alunos, o que contribui para o seu envolvimento como cidadãos. Estudos sobre os jovens do Chile destacaram o grande interesse e a disposição de participar em atividades de apoio à comunidade (MADRID et al., 2021).

Dentre as estratégias que podem ser desenvolvidas **pela liderança escolar**, destacam-se as descritas a seguir.

- Promover o estabelecimento de **vínculos entre professores e pessoas importantes da comunidade** no âmbito da educação cidadã. Essas pessoas importantes podem ser especialistas ou membros de organizações ligadas a temas de interesse local e social convidados para aulas e reuniões informativas ou para a organização de um fórum a fim de iniciar uma conversa sobre questões sociais relevantes.
- Promover o **uso do espaço comunitário como laboratório** em que os estudantes se envolvam em atividades de exercício da cidadania. Tais atividades podem ser a realização de enquetes

para conhecer as visões da comunidade, a execução de atividades de serviço ou de voluntariado e o envolvimento com organizações comunitárias e governamentais locais, participando de suas atividades ou até mesmo de estágios que lhes permitam vivenciar o trabalho dessas instituições. Tais experiências têm a vantagem de ser altamente motivadoras para os estudantes e permitir que eles aproximem a educação cidadã do “mundo real”, ao mesmo tempo que desenvolvem competências que facilitam a participação e a integração na comunidade.

- Promover ações que **estimulem o interesse das organizações locais em trabalhar com as escolas** em seus programas de educação cidadã. Com base no projeto institucional de educação cidadã, é possível convidar organizações interessadas em se envolver ou apoiar esse programa, estabelecendo relações institucionais que proporcionem continuidade e facilitem as atividades de laboratório descritas no ponto anterior. Isso pode ser feito em nível escolar, mas também no nível de liderança educacional de um distrito ou rede de escolas.

Fonte: adaptação de Remy e Wagstaff (1982).

### **Aprendizagem no âmbito civil da cidadania - Experiências de projetos de envolvimento com a comunidade**

Na América Latina existem inúmeras experiências de projetos vinculados à comunidade e às suas necessidades, algumas das quais estão destacadas no trabalho de María Nieves Tapia: projetos de construção de cadeiras de rodas na Argentina; recuperação de técnicas agrícolas ancestrais no altiplano boliviano; reabilitação do passado local e criação de arquivos e museus escolares, entre outros (NIEVES TAPIA, 2012).

A autora explica eloquentemente a base dessa pedagogia e sua conexão com a educação cidadã:

*[...] na aprendizagem-serviço, o conhecimento é usado para melhorar algo na comunidade, e o serviço se torna uma experiência de aprendizagem que proporciona conhecimento e valores. Aprendizagem e serviço estão ligados por uma relação circular em que ambas as partes se beneficiam: a aprendizagem adquire significado cívico e o serviço se torna uma oficina de valores e saberes. (NIEVES TAPIA, 2012, p.29).*

#### **Recursos recomendados**

Para saber mais a respeito de experiências e metodologias sobre a pedagogia da aprendizagem-serviço, recomendamos o site do Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, disponível em: <<https://www.clayss.org/recursos/>>.

Outra experiência interessante é o projeto Pro-cívico (Participação Pró-social e Cidadã para a Coesão Social) no Chile, que desenvolveu ações de vinculação e serviço comunitário, como iniciativas locais para melhorar a alimentação, benfeitorias em praças e implementação lixeiras criativas. Mais informações estão disponíveis em: <<https://www.instagram.com/procivico/?hl=es>>.

Atualmente, no âmbito desse projeto, a política “A convivir se aprende” [Aprendendo a conviver] está sendo implementada na Região Metropolitana do Chile, em conjunto com o Ministério da Educação, concentrada em quatro eixos: socioemocionalidade, participação cidadã, saúde mental e equidade de gênero. Informações sobre essa política estão disponíveis em: <<https://www.uc.cl/noticias/procivico-y-uc-implementan-programa-a-convivir-se-aprende-en-la-region-metropolitana/>> y <<https://www.youtube.com/watch?v=v14wSBTVVhQ>>.

Apesar da centralidade da dimensão civil – e, dentro dela, da incorporação do envolvimento da comunidade na educação cidadã, entendendo que é parte essencial da vida em democracia –, esse âmbito não é suficiente. As comunidades não estão isoladas do Estado e da política, e a participação nesse contexto não abrange todo o significado da cidadania ativa (CRICK, 1998). No entanto, as evidências em diferentes contextos mostram que existe uma tendência de os docentes confundirem a cidadania ativa e sua aprendizagem prática com o serviço comunitário ou as limitarem a esse aspecto (WEINBERG; FLINDERS, 2018) e, com isso, darem maior ênfase à formação na dimensão civil e seus valores, em vez de ao seu aspecto político (JARA IBARRA et al., 2019). Por essa razão, a educação cidadã escolar deve ter o cuidado de equilibrar ambas as dimensões, incluindo estratégias de aprendizagem explicitamente políticas, como as que serão mencionadas na próxima seção.

### **A educação na dimensão cívica da cidadania: a importância de abordar a política e o político na sala de aula e na escola**

A dimensão cívica da cidadania, conforme mencionado no capítulo anterior, envolve relações entre pessoas diferentes e distantes, para além da família e da comunidade próxima. Nesse sentido, ela se refere aos princípios, mecanismos e processos de tomada de decisão, à participação, ao governo e às diferentes instituições e poderes do Estado (SCHULZ et al., 2023). É, em suma, a dimensão eminentemente política da cidadania.

Portanto, **inclui os conteúdos do currículo** sobre o funcionamento do Estado e suas instituições, sobre as normas e leis que regulam sua relação com as pessoas. O núcleo central dos conteúdos da educação cidadã que inclui esses aspectos é comumente chamado de **conhecimento cívico** (SCHULZ et al., 2023).

Como foi enfatizado no capítulo 2, o que é incluído nos currículos escolares é histórico e contingente, está longe de ser neutro. Além disso, as prescrições curriculares em nível central são sempre recontextualizadas pelas instituições de ensino, os diferentes projetos educativos e os professores da área enfatizam, priorizam e matizam os conteúdos curriculares em sua implementação pedagógica.

Em termos gerais, uma boa referência para analisar o currículo escolar e uma contribuição para o papel pedagógico das lideranças escolares centradas na coordenação e supervisão das atividades de aprendizagem e avaliação é o marco do ICCS, o qual propõe uma síntese baseada em evidências e na literatura especializada dos conteúdos que o compõem. O conhecimento cívico é formado por conteúdos, no entanto, não se resume simplesmente à capacidade de lembrar informações específicas, mas também inclui habilidades que permitem a aplicação desse conhecimento (SCHULZ et al., 2023). Por tal razão, os temas da educação cidadã estão divididos em quatro domínios de conteúdo e dois domínios referentes a processos cognitivos, conforme o resumo apresentado na tabela a seguir.

Tabela 2 - Resumo do marco de avaliação do ICCS 2022

DOMÍNIOS DE CONTEÚDOS	DOMÍNIOS DE PROCESSOS COGNITIVOS
<p><b>1. Instituições e sistemas cívicos:</b> mecanismos, sistemas e organizações fundamentais das sociedades.</p>	<p><b>1. Conhecer:</b> refere-se à capacidade de definir, descrever e ilustrar com exemplos as principais informações (como definições ou propriedades fundamentais de conceitos e conteúdos) que os jovens usam para representar o mundo cívico.</p>
<p><b>2. Princípios cívicos:</b> fundamentos éticos das sociedades cívicas.</p>	
<p><b>3. Participação cívica:</b> processos e práticas que definem e mediam a participação dos cidadãos em suas comunidades cívicas.</p>	<p><b>2. Raciocinar e aplicar:</b> refere-se aos processos por meio dos quais os jovens utilizam seus conhecimentos para chegar a conclusões que vão além dos próprios conteúdos. Inclui processos complexos como: interpretar, justificar, integrar, generalizar, avaliar, entre outros.</p>
<p><b>4. Papéis e identidades cívicas:</b> Papéis formais e informais e percepções individuais dos cidadãos sobre sua capacidade de agência ou ação cívica, em conexão com a comunidade.</p>	

Fonte: elaboração dos autores com base em Schulz et al. (2023).

Esse núcleo de conteúdos e habilidades não constitui todo o currículo da educação cidadã, apenas o âmbito do conhecimento e sua aplicação. Além desse âmbito, os currículos contemporâneos de educação cidadã incluem atitudes e valores que são a base moral dos cidadãos democráticos. Por essa razão, o marco do ICCS também inclui em seu quadro analítico a avaliação da democracia, de atitudes de tolerância e do autoritarismo, entre outros aspectos (SCHULZ et al., 2023). No esquema proposto, tais aspectos fazem parte da dimensão civil da cidadania, enquanto os conteúdos e habilidades associadas dizem respeito diretamente à dimensão cívica.

Essa organização de conteúdos procura ser coerente e estar relacionada com as definições curriculares de educação cívica e cidadã dos diferentes países. No caso do Brasil, Cox, Lira e Gazmuri (2009) analisaram comparativamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 e identificaram, em relação à educação cidadã, uma ênfase acentuada na dimensão civil e de convivência da cidadania. A maioria dos objetivos analisados, na disciplina de História e nos temas transversais, aponta para os aspectos sociais e culturais da vida social, destacando a discussão sobre a injustiça e a exclusão que ocorreram no passado escravista e no processo de construção do Estado brasileiro. Isso contrasta com o âmbito cívico, que parece ter um lugar subordinado no currículo nacional (COX et al., 2009).

Diante desse panorama, é importante que os líderes pedagógicos disponham de ferramentas que lhes permitam prestar atenção às definições e prioridades curriculares, no marco de

uma educação cidadã integral, que possam articular os conhecimentos mais tradicionais relacionados com a dimensão cívica, como a informação e o manejo de conceitos, e os processos mais complexos que permitem aos estudantes se verem como sujeitos reflexivos, capazes de analisar e criticar a sociedade na qual vivem. Ao mesmo tempo, a tendência a priorizar a dimensão civil tende a tornar a política invisível, deixando-a fora das salas de aula. Isso favorece a evasão dos conflitos ideológicos e políticos contemporâneos em vez de abordá-los e utilizá-los como espaços de aprendizagem.

Assim, **a educação cidadã para a democracia deve ter como pilar central a educação dos jovens para o debate político** (MARTUCELLI, 2016), **abordando a controvérsia de forma construtiva** (KERR et al., 2015). Nesse sentido, **a liderança tem um papel fundamental no apoio e na promoção do tratamento de questões controversas e da contingência política para que os jovens possam participar, compreender e construir as suas próprias visões a partir da escola**, no marco da educação para a democracia. Journell (2022) destaca a importância dos líderes escolares na incorporação da controvérsia às aulas de educação cidadã, de modo que esta seja usada como estratégia pedagógica, em vez de ser evitada pelos docentes da área. A liderança tem uma função essencial na promoção do desenvolvimento profissional que forneça ferramentas para a difícil tarefa de lidar com a controvérsia política em sala de aula, no estabelecimento de um clima que estimule uma abordagem tolerante das diversas questões sociais e políticas e no apoio aos professores nessa tarefa (JOURNELL, 2022).

Tais aspectos também são fundamentais para tratar a especificidade da educação democrática no contexto dos desafios contemporâneos, conforme será desenvolvido em mais detalhes no próximo capítulo.

# Educação e liderança diante dos atuais dilemas da democracia



Depois de apresentar um modelo organizado de educação cidadã nas escolas, juntamente com abordagens eficazes de liderança relacionadas com esse campo, é crucial destacar que o ensino da cidadania democrática pode ser afetado de várias formas pelas particularidades de um ambiente específico. **Os princípios estabelecidos nas seções anteriores são aplicáveis a qualquer ambiente e sistema educacional, mas, atualmente, é fundamental considerar os desafios que a educação para a cidadania democrática enfrenta em um cenário sociopolítico de grandes tensões e desafios.**

Por esse motivo, e dada a importância do assunto, esta seção retoma o que foi afirmado na apresentação do presente relatório. A noção de que a educação destinada a fomentar a cidadania democrática é realizada atualmente em situações caracterizadas por uma acentuada polarização política, pelo surgimento de movimentos populistas e correntes radicais de direita, pela difusão de informações falsas e pela presença de grupos contrários à democracia ou com posições reacionárias é explorada exaustivamente. Este capítulo se concentra nas ameaças contemporâneas ao sistema democrático e nos obstáculos que elas implicam, bem como nas oportunidades de intervenção disponíveis para a liderança escolar. A ênfase é colocada no papel essencial que a educação orientada para a cidadania democrática desempenha nesse contexto, bem como no papel dos gestores escolares. Com especial atenção ao manejo das controvérsias e à gestão dos conflitos e divergências políticas e ideológicas na esfera escolar, explora-se como a instituição educacional se torna um ambiente de instrução em termos de tolerância, respeito, valorização da diversidade e resolução pacífica de disputas. Essas competências são consideradas fundamentais para a participação cidadã em contextos democráticos.

**Os sistemas democráticos enfrentam desafios significativos atualmente**, que vão do declínio do apoio público aos partidos tradicionais até o fortalecimento de posições populistas, o surgimento de ideias autoritárias, a propagação da desinformação e a crescente polarização política (BALTA et al., 2022; CAROTHERS; O'DONOHUE, 2019; KALTWASSER; VAN HAUWAERT, 2020; LEVIN et al., 2021; MIGNOZZETTI; SPEKTOR, 2019; SOMER; MCCOY, 2019). Esta última implica o risco de dividir a cidadania em campos antagônicos, criando um confronto de “nós” contra “eles” que anula interesses e identidades compartilhados, substituídos por identidades mutuamente excludentes (SOMER; MCCOY, 2019, p. 8). Em tal cenário, a identidade política se torna uma identidade social e adquire características de tribalismo, o que prejudica profundamente a capacidade de as democracias enfrentarem e resolverem problemas políticos críticos (SOMER; MCCOY, 2019).

Da mesma forma, segundo Carothers e O’Donohue (2019), em seu volume *Democracies Divided: The Global Challenge of Political Polarization*, tanto na América Latina quanto no mundo existem evidências de uma tendência para divisões cada vez mais profundas entre facções políticas opostas e uma diminuição do terreno comum. E seus efeitos negativos são comuns em democracias de diferentes contextos nacionais: o respeito às normas democráticas é enfraquecido, a intolerância e a discriminação são agravadas, enquanto a confiança e a coesão social são corroídas. Em um capítulo dedicado ao caso brasileiro, Mignozzetti e Spektor (2019) descrevem o processo político marcado pelas eleições de 2018, caracterizado por níveis crescentes de polarização, não tanto partidária, mas baseada em sentimentos *antiestablishment* e insatisfação em relação às urnas, o que foi manifestado por níveis significativos de votos nulos. Argumento semelhante em relação ao processo brasileiro é apresentado por Areal (2022). Segundo os dados analisados por este autor, embora a polarização política seja muitas vezes apresentada como uma luta entre “nós” e “eles”, no caso do Brasil a tendência é uma rejeição a “eles” (a classe política), sem demonstração de afinidade particular com nenhum “nós” claramente definido. Ou seja, surgem identidades políticas negativas baseadas em uma forte rejeição a todos os partidos ou líderes políticos.

Quando as forças políticas e instituições existentes não conseguem representar adequadamente os interesses da cidadania, os princípios democráticos fundamentais são postos à prova e a representação é desafiada. Em tal ambiente, os cidadãos recorrem a ideias populistas para expressar seu descontentamento com a situação atual e sua disposição em politizar novamente questões que não estão sendo tratadas pelo sistema político (KALTWASSER; VAN HAUWAERT, 2020). Segundo estes autores, aqueles que simpatizam com tais ideias costumam argumentar que o sistema democrático está funcionando mal porque “o povo” não está sendo ouvido e “as elites” só se preocupam consigo mesmas. Em uma análise para identificar perfis de cidadãos que apoiam forças políticas populistas tanto na Europa quanto na América Latina (incluindo o Brasil), observa-se que em ambas as regiões há apoio ao regime democrático juntamente com uma insatisfação a respeito do seu funcionamento real (KALTWASSER; VAN HAUWAERT, 2020). Em outras palavras, existe uma correlação clara entre as atitudes populistas e o déficit democrático percebido pelos cidadãos.

Para tornar esse quadro mais complexo, Kaplan (2020) aponta que há uma década existia a perspectiva de que a massificação da internet e o amplo acesso às redes sociais empoderariam os cidadãos e melhorariam a democracia ao permitir uma participação mais direta. Exemplos como o da Primavera Árabe sustentaram essa ideia. No entanto, em apenas dez anos, as redes sociais, impulsionadas pela inteligência artificial e pelos grandes volumes de dados (big data), deixaram de ser aliadas da democracia e passaram a ser questionadas sobre seu potencial como ameaça. O revelador escândalo da Cambridge Analytics expôs a capacidade dessas plataformas de orquestrar a manipulação da opinião pública, desencadeando preocupações sobre ética, salvaguarda de dados e proteção da privacidade, fatos que acentuaram um panorama de desinformação e desconfiança em relação às instituições políticas. Para Kaplan (2020), o uso massivo das

redes sociais, da inteligência artificial e das notícias falsas pode representar um perigo para a democracia, bem como as diversas formas pelas quais são aplicadas, com o propósito de socavar os mecanismos democráticos.

Apesar de não existir uma definição única ou um modelo inquestionável das implicações de uma cidadania democrática, há certo consenso de que votar e participar de processos eleitorais é uma das ações básicas e mínimas de uma democracia (KERR, 2009). Um dos problemas que surgem com a insatisfação eleitoral é que a ausência ou a desconfiança em relação à ação de votar implica o enfraquecimento do mecanismo essencial da democracia representativa: a transferência do poder aos representantes – seja no Legislativo ou no Executivo (SARTORI, 2012). E juntamente com a insatisfação e o distanciamento dos cidadãos em relação às urnas, foram observados altos níveis de rejeição à classe governante por parte dos cidadãos, tanto no Brasil como em vários países, em um aumento sustentado da chamada ação política de protesto (BRANNEN et al., 2020; NORRIS et al., 2015; TARROW, 2011; TILLY; TARROW, 2015).

De acordo com o relatório elaborado por Brannen et al. (2020), em nível global e durante a última década houve um aumento na frequência e na magnitude dos protestos, que supera exemplos históricos de períodos caracterizados por manifestações em massa, como as décadas de 1960 e 1980 e o início da de 1990. Mais especificamente, os autores apontam que entre 2009 e 2019, o número de protestos contra governos nacionais experimentou um aumento médio anual de 11,5% em todo o mundo. Esse aumento foi ainda maior na região sul-americana, que apresentou um crescimento anual de 18,9%, superando a média mundial em 65,4% (BRANNEN et al., 2020, p. 11). Nesse contexto, a sociedade brasileira também realizou mobilizações, principalmente em resposta a uma série de escândalos de corrupção envolvendo figuras políticas de diversas filiações, caracterizadas por uma forte orientação *antiestablishment* e desvinculadas de filiações partidárias (MIGNOZZETTI; SPEKTOR, 2019).

Um conjunto de pesquisas abordou as transformações nas formas de participação política, analisando especificamente a diminuição do engajamento eleitoral paralelamente à expansão de maneiras de atuação fora dos canais estabelecidos, que ampliam e tornam mais complexos os repertórios de manifestação de interesse político por parte das novas gerações (AMNÅ et al., 2009; DALTON, 2008; DONOSO; VON BULOW, 2016; MIRANDA et al., 2020). Por meio de uma análise baseada em dados coletados de alunos participantes do Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadania, Miranda e Castillo (2021) observaram um aumento notável na disposição dos jovens em participar de ações como ocupação de prédios, bloqueio de ruas, pichações e manifestações. Embora as formas convencionais de participação política continuem sendo predominantemente validadas pelos estudantes, constata-se um crescimento nas justificativas para ações mais radicais.

No caso dos jovens de países latino-americanos, como Colômbia, Chile, México, Peru e República Dominicana, há uma grande disposição para participar de passeatas (entre 61% e 81%), fazer pichações (entre 32% e 41%), bloquear o trânsito (entre 31% e

46%) e atuar na ocupação de prédios (entre 26% e 48%), números que superam as médias de outras regiões do mundo analisadas (ICCS, 2016). Embora todas as formas de participação e expressão cidadã sejam legítimas no âmbito da democracia, essa tendência, que tem sido chamada de “tempos de indignação” (INNERARITY, 2019), e o uso de repertórios de ação violentos têm suscitado preocupação devido aos seus possíveis efeitos adversos na estabilidade e na legitimidade dos sistemas democráticos (INNERARITY, 2019; LUNA; ALTMAN, 2011; PNUD, 2015; ROSANVALLON, 2007).

**Diante desses vários desafios, a atenção se concentrou no sistema escolar e no papel que a educação desempenha na promoção da democracia e de seus valores**, na gestão pacífica de conflitos e dissensos, no consumo e uso crítico da tecnologia e de fontes de informação diferentes e na promoção da coesão social em um contexto de erosão da confiança nas instituições e nas autoridades. No campo educacional, isso foi abordado por meio de políticas voltadas à educação para a cidadania democrática, que recuperou o interesse público e acadêmico devido às mudanças na cultura política e ao enfraquecimento das formas tradicionais de participação (AMNA, 2012). Autores como Sánchez-Barría e Miranda (2022) apontam, a partir de uma análise estatística, que a presença de atividades e instâncias formais de participação cívica desempenha um papel moderador em contextos de radicalização. Em outras palavras, embora a partir desses dados não seja possível investigar a razão pela qual essa relação ocorre, a exposição dos estudantes a atividades de participação cívica no ambiente escolar estaria associada a uma redução na propensão a justificar o uso de ações radicais.

Por outro lado, em relação aos fatores especificamente relacionados à participação eleitoral, há evidências acumuladas de que os estudantes que manifestam a intenção de votar no futuro são aqueles que, entre outras variáveis associadas, são expostos a conteúdos de educação cívica, demonstram maior conhecimento de questões políticas e cívicas durante seus anos escolares e participam de processos de votação internos na escola (AMADEO et al., 2002; ANDOLINA et al., 2003; DISI PAVLIC; MARDONES ARÉVALO, 2021; SCHULZ et al., 2018; WILSON-DAILY; KEMMELMEIER, 2021). Em consonância com essas perspectivas, Stitzlein (2022) argumenta que, para a manutenção e melhoria de um sistema democrático, é essencial capacitar os estudantes em competências que lhes permitam compreender, valorizar e responder ao dissenso e às diferenças políticas, especialmente diante do aumento de formas de participação violentas ou radicais.

Dito isso, o sistema educacional enfrenta atualmente um duplo desafio: por um lado, a educação para a cidadania é vista como uma ferramenta fundamental para promover os valores democráticos, abordar conflitos de maneira pacífica, desenvolver o pensamento crítico sobre a tecnologia e a informação e fortalecer a coesão social nas novas gerações. Por outro lado, a atividade escolar, as relações entre alunos, professores e gestores, bem como as dinâmicas e espaços para o ensino e a aprendizagem da democracia na escola, estão sendo profundamente desafiados, pois estão inseridos em um contexto de crescente desconfiança e erosão da legitimidade das instituições e autoridades. Há três décadas, Giroux (1992) já argumentava que as crises na educação

nada mais são do que um sintoma de uma crise mais ampla no significado e na prática da democracia em que as escolas estão inseridas. Na mesma década, conforme o Relatório Crick, foi alertado que as mudanças aceleradas nas relações entre indivíduos e governos, o declínio das formas tradicionais de coesão cívica e a emergência tecnológica no contexto global significam que:

*A educação em cidadania nas escolas e colégios é demasiado importante para ser deixada ao acaso [...]. A educação em cidadania é urgentemente necessária para resolver este déficit histórico se quisermos evitar uma deterioração ainda maior na qualidade da nossa vida pública e se quisermos preparar todos os jovens para uma participação informada, não apenas em um Reino Unido mais aberto, mas também na Europa e no mundo em geral, à medida que avançamos para o próximo século. Isto não acontecerá a menos que haja um forte compromisso político e profissional com a educação para a cidadania. (CRICK, 1998, p. 14).*

No entanto, existe um contexto sociopolítico como o descrito acima que apresenta diversos desafios ao sistema escolar, os quais dizem respeito às dimensões cívica e civil, ao mesmo tempo que afetam e envolvem os três âmbitos do ensino e da aprendizagem da cidadania democrática identificados e apresentados nas seções anteriores. **Nesse cenário, é fundamental identificar e destacar os desafios até aqui descritos, pois reconhecê-los, abordá-los de maneira reflexiva e incluí-los ativamente nos temas a serem trabalhados na escola pode proporcionar aos líderes e educadores a oportunidade de transformar essas dificuldades em oportunidades de aprendizagem para a instituição educacional e para a promoção da educação em cidadania democrática.**

Na especificidade dos países latino-americanos que restabeleceram a democracia há várias décadas e possuem atualmente sistemas democráticos e processos eleitorais pacíficos e periódicos, além de políticas de formação cidadã implementadas para desenvolver o compromisso e a consciência de viver em uma sociedade democrática (UNESCO, 2017), verifica-se, ao mesmo tempo, uma profunda crise de representatividade e legitimidade das formas tradicionais de participação e a promoção de novos espaços, como o protesto, as manifestações de rua e as redes sociais. São contextos em que se observa elevada polarização, desejo de maior horizontalidade e desconfiança em relação às instituições, o que implica desafios importantes para o exercício da autoridade docente e diretiva, bem como para o processamento de conflitos e o tratamento de temas controversos, dimensões que, se não são abordadas, se traduzem em problemas para a convivência escolar. Como apontam Magendzo e Toledo (2015), a educação em controvérsia e em direitos humanos na América Latina evoluiu em um ambiente político, econômico, social e cultural que a influencia, a direciona e, às vezes, lhe coloca obstáculos. Na região, apontam os autores, a questão da controvérsia ganha relevância na esfera pública em momentos de crise e situações traumáticas, como ditaduras, violência sistemática, falta de prestação de contas, corrupção, deficiências éticas nas esferas pública e privada e a persistente pobreza que afeta a maioria da população da América Latina, entre outras situações difíceis.

Conforme esclarecido no capítulo anterior, e recordando novamente as palavras de Giroux (1992), **a função da liderança educacional assume uma relevância incontornável na abordagem dos problemas e desafios que as instituições escolares enfrentam para formar pessoas capazes de dar vida a uma sociedade democrática**. Adicionalmente, é conveniente enfatizar que essa atuação desempenha um papel fundamental na iniciação, na facilitação e na promoção de atividades que possam contribuir, a partir de cada um desses desafios, com oportunidades de formação para o desenvolvimento das competências de cidadania dos estudantes.

## Desafios para o exercício da autoridade docente e diretiva

No contexto anteriormente descrito, de deterioração e prejuízo da confiança nas instituições e de questionamento da legitimidade das autoridades em diferentes contextos políticos, constata-se o surgimento de novas estruturas sociais, com uma lenta perda dos valores e regras de conduta tradicionais, e de novos horizontes normativos que ainda não se cristalizaram totalmente. Uma das figuras que sofre nesse panorama é a autoridade docente ou pedagógica na escola, com novos cenários e demandas para seu exercício. Como bem descreve Neut (2022) para o caso chileno, mas que pode muito bem se aplicar à realidade latino-americana, durante a redemocratização pós-ditadura a sociedade assumiu progressivamente um discurso público centrado na noção de direito como eixo articulador das interações entre os indivíduos e o Estado. Ou seja, destaca o autor, o fortalecimento de um discurso em torno do direito, que começa a ser concebido como requisito para o reconhecimento cotidiano da condição de sujeito no tecido social, se manifesta em uma crescente consciência dos indivíduos e em seu uso reivindicativo pela população infantil e juvenil.

É precisamente esse impulso democratizante que provocou o rechaço às hierarquias naturalizadas e turvou o imaginário tradicional sobre o qual se assentava a autoridade do professor (MARTUCCELLI, 2009; NEUT, 2022; ZAMIR, 2021). Em seu trabalho, Martuccelli (2009) examina a autoridade pedagógica por meio de uma análise diagnóstica e da apresentação de propostas de ação. Em primeiro lugar, destaca que, embora sempre tenham existido problemas disciplinares, no passado a autoridade se fundamentava em papéis sociais e institucionais. No entanto, na sociedade atual, os professores enfrentam desafios ao tentar estabelecer autoridade na sala de aula. Como a autoridade não é mais inerente ao seu papel social, os professores devem lançar mão de recursos pessoais, como seu estilo individual, para exercê-la. Raciocínio semelhante pode ser mobilizado para pensar a relação entre gestores e comunidade escolar. Martuccelli destaca ainda que a autoridade está mais ligada à personalidade do que ao papel, o que leva a uma variação em seu exercício. Outro aspecto de sua análise aborda a relação entre autoridade docente, avaliação escolar e seleção social. O autor observa que, atualmente, a avaliação e as notas influenciam o futuro social dos alunos, tornando-os responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso educacional. Essa evolução leva a uma intensificação da avaliação e a uma maior pressão para obter notas altas.

Como a avaliação escolar assumiu um papel mais importante e dramático, ela afeta tanto a autoridade docente quanto o desempenho dos estudantes. Aqueles que obtêm notas baixas podem se desconectar emocionalmente da escola como forma de se proteger e enfrentar o julgamento institucional. Por fim, Martuccelli aborda um terceiro aspecto em sua análise, relacionado à mudança nas interações entre alunos e professores devido à crescente legitimidade da cultura jovem. As normas de civilidade sofreram transformações devido a essa nova dinâmica, na qual as relações horizontais se tornam mais relevantes do que as hierárquicas. A relação de poder entre gerações evoluiu, com os jovens adquirindo maior autonomia e os adultos perdendo parte de seu controle baseado em formas tradicionais. Em resumo, em um quadro de crescente demanda por laços sociais mais horizontais e em uma posição juvenil que vai além de simplesmente assumir o papel de estudante, a escola e seus profissionais têm sido desafiados a construir novas formas de interação intergeracional e a exercer autoridade.

Junto com esse diagnóstico, o texto sugere algumas propostas concretas para aumentar a capacidade de ação dos indivíduos. O autor destaca que tais propostas devem ser adaptadas e corrigidas em função dos contextos sociais e nacionais da América Latina, onde as relações de autoridade pedagógica se dão em realidades que vão desde aquelas nas quais se aspira a uma relação crítica e pós-convencional com as normas até aquelas em que se preservam práticas mais verticais de autoridade. **Considerando o papel fundamental da liderança escolar que esse relatório procurou destacar, nos pontos descritos a seguir são fundamentais a orquestração e a gestão escolar exercidas pelas equipes de gestão**

- **Diante da enfraquecida autoridade docente, o problema central reside na fragilidade institucional da escola.**  
A solução proposta passa pelo fortalecimento da gestão coletiva e solidária da disciplina escolar. Algumas ações fundamentais são sugeridas, como estabelecer regras disciplinares comuns entre o corpo docente; apoiar os professores mais frágeis e socializar os problemas disciplinares; chegar a um acordo entre os professores sobre o diagnóstico e assumir responsabilidade pessoal pela solução; e implementar sistemas como incentivos ao bom comportamento, em que o apoio coletivo reforce a autoridade e as sanções compartilhadas.
- **Um segundo grupo de ações se concentra em tornar as escolas mais justas.**  
Destaca-se a importância de a escola limitar as desigualdades que produz. Num contexto de seleção social, sugere-se a multiplicação dos critérios de excelência escolar para avaliar diversas habilidades e destrezas dos estudantes, enquanto os professores são instados a ser mais sensíveis às singularidades dos alunos e a considerar o esforço individual na avaliação. Ressalta-se que a justiça escolar requer o reconhecimento do esforço e o tratamento digno dos alunos, com base na tomada de consciência coletiva para valorizar o empenho individual e o progresso na avaliação escolar.

- **Finalmente, destaca a importância da comunicação pedagógica no restabelecimento da autoridade na relação entre gestores, professores e alunos.**

Dada a transformação na relação de autoridade, os estudantes buscam um tratamento mais horizontal, baseado no respeito e na equidade, refletindo as dinâmicas comunicativas e culturais contemporâneas. A escola deve reconhecer e aceitar essas novas demandas éticas e de comunicação dos alunos, o que permitirá aos gestores e professores exercerem uma forma de autoridade baseada no respeito mútuo e na comunicação. Essa abordagem pode ajudar a escola a conciliar a autoridade com o respeito individual e a se adaptar às mudanças na sociedade.

Entender que as dificuldades no exercício da autoridade são variáveis e históricas e tendem a transitar entre setores e grupos sociais ajuda a nuançar esse diagnóstico sombrio e a compreender que, por mais estruturais que sejam as causas desse fenômeno, os indivíduos sempre mantêm iniciativas de ação. Entre as ações descritas a seguir destaca-se o reforço da gestão coletiva e solidária da indisciplina escolar, ou seja, fazer com que uma autoridade que já não se apoia na instituição passe a repousar sobre um grupo e não sobre atores individuais. Tudo o que foi dito anteriormente reitera que o papel da liderança escolar é fundamental.

## **Desafios para processar conflitos/lidar com questões controversas**

No final de 2018, o presidente Jair Bolsonaro fez um apelo polêmico para que os estudantes brasileiros filmassem os professores que considerassem estar “doutrinando” politicamente os alunos em sala de aula<sup>8</sup>. No Chile, no início de 2019, um professor foi demitido por ter usado a palavra “ditadura” no contexto de suas aulas de linguagem para se referir ao regime de Augusto Pinochet. Antes de ser demitido, a diretora lhe disse que “era melhor não tratar desses assuntos, se as crianças acreditavam que era um governo militar, bom, era melhor deixar assim”<sup>9</sup>. Esses casos são parte de um debate antigo sobre o papel docente e a neutralidade na transmissão de conhecimentos, em geral, e em termos de formação política, em particular. Os críticos dessas medidas apontam que elas buscam controlar e prescrever as ações dos professores em um ato de negação da autonomia profissional que, na prática, os desprofissionaliza (RUFFINELLI, 2017).

A presença constante de conflitos sociopolíticos e culturais na sociedade atual coloca o desafio à educação escolar de enfrentar as controvérsias que a dividem e de garantir que sua abordagem seja ao mesmo tempo protegida e educativa. Isso porque a preparação para a participação democrática na vida, tanto em termos de convivência quanto de atuação política, carece de um componente essencial se a experiência do debate e da controvérsia for excluída (CRICK, 1998; KERR, 2015). Hess e McAvoy (2014)

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.laizquierdadiario.com/Bolsonaro-pide-a-estudantes-antes-que-grabem-sus-clases-para-poder-perseguir-y-procesar-a-profesores>>.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.eldesconcierto.cl/2019/01/04/profesor-gano-juicio-tras-ser-despedido-por-ensenar-la-palabra-ditadura-en-colegio-de-las-condes-les-dije-que-el-golpe-militar-no-era-un-gobierno/>>.

defendem que as escolas devem ensinar os jovens a participar de discussões e deliberações sobre temas políticos controversos, pois aprender a falar sobre diferenças políticas é a base de uma democracia saudável. Apesar de sua importância, o debate sobre temas polêmicos não é uma ferramenta pedagógica amplamente utilizada. Isso se deve à escassez de tempo e à pressão para tratar de outros conteúdos, à falta de conhecimento dos temas, ao medo ou à aversão ao conflito, ao temor de acusações de doutrinação, à inexistência de controle da ordem em sala de aula, ou porque os temas polêmicos podem desafiar o próprio pensamento dos professores e serem sensíveis a docentes ou alunos (COUNCIL OF EUROPE, 2018; JOHNSON; JOHNSON, 2009; SCHUITEMA et al., 2018).

Para Oulton et al. (2004), a explicação para a subutilização dessa prática é a falta de preparação e ferramentas dos professores, acrescentando ainda que o êxito da educação para a cidadania depende, em parte, do nível de preparação dos docentes para ensinar sobre assuntos polêmicos. Outro aspecto que pode desfavorecer o tratamento de temas controversos é a ausência de diretrizes no currículo oficial. O estudo de Estellés et al. (2023), por exemplo, afirma que os currículos nacionais brasileiros oferecem oportunidades limitadas para os professores abordarem temas como o populismo e o autoritarismo a partir de perspectivas críticas. Conforme revelado por Cox et al. (2023) em seu estudo sobre o caso chileno, o quadro de valores ou diretrizes das instituições educacionais surge como uma restrição importante para abordar esses temas, o que leva os professores a adotar uma posição próxima do que a literatura caracteriza como linha oficial.

Nesse panorama, como bem aponta Journell (2022, p. 142-146), **os líderes escolares desempenham um papel essencial na mitigação desses obstáculos.** Sua pesquisa evidenciou que, se os professores não sentirem que receberão apoio das equipes de gestão, é menos provável que participem de discussões sobre temas controversos. Juntamente com o diagnóstico, o autor revela três implicações gerais para os administradores escolares que desejam ajudar suas escolas a cumprir melhor o ideal de atuar como laboratórios de democracia.

- **Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional específico sobre a controvérsia aos docentes.**  
É necessário que os professores abordem a controvérsia com uma sólida base pedagógica. Portanto, requer-se que a liderança pedagógica lhes proporcione oportunidades para explorar e refinar suas ferramentas para o ensino de temas controversos.
- **Promover um clima político que propicie a exploração tolerante dos temas.**  
Os líderes dão o tom do que acontece nas escolas, portanto é importante que articulem claramente o apoio ao ensino de temas controversos a todos os membros da comunidade escolar. O autor destaca que é papel da liderança fazer com que os pais saibam que a escola valoriza a educação cívica e, especificamente, a oportunidade de os alunos participarem de discussões tolerantes sobre temas polêmicos.

- **Apoiar os docentes.**

Como ressalta o autor, no contexto de uma sociedade que se torna mais polarizada politicamente, as escolas continuarão sendo alvo de acusações de doutrinação em um futuro próximo. Os administradores escolares têm, portanto, a responsabilidade de garantir que os professores empreguem estratégias adequadas para o tratamento pedagógico da controvérsia e, assim, proporcionar segurança e apoio tanto ao docente quanto à missão cívica da escola de educar para a resolução pacífica das diferenças.

Infelizmente, e como esse autor indica, existe pouca orientação para os líderes escolares na literatura sobre educação cívica ou temas controversos. Porém, é fundamental ressaltar que, assim como os professores precisam do apoio dos líderes escolares para estabelecer diretrizes a fim de lidar com a controvérsia em sala de aula, é evidente que as equipes gestoras também precisam de apoio e trocas entre colegas e supervisores para refletir sobre soluções para os desafios surgidos com o desenvolvimento da abordagem da controvérsia na escola.

Da mesma forma, é fundamental destacar aqui o papel da formação continuada para o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de ferramentas teóricas e orientações práticas para o trabalho com a controvérsia na escola. Algumas iniciativas, como a desenvolvida por Garrido e Luque (2020) para a formação de futuros professores e gestores com um posicionamento crítico sobre questões controversas relacionadas aos direitos humanos, podem servir para diferentes contextos na região latino-americana<sup>10</sup>. Essas didáticas foram aplicadas de forma preliminar, mas com resultados satisfatórios quanto ao nível de preparo manifestado pelos futuros professores para conceber aulas relacionadas aos direitos humanos no Ensino Fundamental.

Assim, a intenção desta seção é afirmar que, quando as equipes gestoras recebem orientação e o apoio necessário, podem priorizar a educação cívica em suas escolas e, ao mesmo tempo, dar apoio aos professores. Com isso, os docentes se sentirão mais confiantes e dispostos a participar de discussões sobre temas polêmicos, o que ajudará a transformar as escolas em verdadeiros laboratórios de democracia, onde seu potencial de educação cívica poderá florescer.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://sites.google.com/view/metodologiasddhh>>.



# Síntese e recomendações



Com base no caminho percorrido, esta seção propõe que a síntese dos principais conteúdos abordados neste relatório constitua, ao mesmo tempo, uma série de propostas e recomendações concretas para fortalecer a liderança na educação para a cidadania democrática no sistema escolar do Brasil, em suas dimensões tanto de aprendizagem política quanto de convivência. A partir da exposição de teorias e evidências sobre liderança e educação para a cidadania democrática nas escolas surgidas principalmente no mundo anglo-saxão, procurou-se fornecer elementos valiosos para a reflexão e a ação de equipes de gestão, professores e formuladores de políticas com esse foco, bem como para a concepção de programas de formação em liderança. Espera-se que tais recomendações complementem, a partir de um enfoque na educação para a cidadania, o conhecimento brasileiro acumulado sobre gestão e governança democrática das escolas.

O relatório começa estabelecendo um marco de definições e conceitos fundamentais, incluindo teorias de cidadania e abordagens de educação cidadã democrática. São discutidas as tradições liberais, republicanas e críticas em relação à cidadania e como tais definições afetam os currículos e as ênfases educacionais. São apresentadas tendências internacionais na avaliação da educação cidadã e é explorada a noção de escola democrática, com foco especial na tradição brasileira de gestão escolar democrática. Embora essas definições emanem da literatura anglo-saxã, elas fornecem um marco adaptável com o qual a realidade latino-americana pode ser analisada.

Atualmente, em termos da literatura internacional, as visões dominantes da cidadania democrática podem ser agrupadas, grosso modo, em três tipos, descritos a seguir.

#### **Cidadania baseada em ações individuais (cumprir a lei, pagar impostos, trabalho voluntário etc.)**

- Também descrita como minimalista ou centrada em ações convencionais.
- Focada em instituições políticas e normativas.
- Requer lealdade ao marco normativo.

#### **Cidadania baseada em ações coletivas (participação em organizações sociais)**

- Implica um engajamento mais ativo e coletivo na sociedade.

#### **Cidadania crítica ou ativista (perspectiva da justiça e da valorização dos movimentos sociais)**

- Observa a democracia a partir de uma perspectiva crítica e voltada para a justiça.
- Valoriza a ação dos movimentos sociais.
- Descrita como maximalista, comprometida, crítica, voltada para a justiça e ativista.

Cabe enfatizar que cada uma dessas visões tem impacto na forma como os educadores e os atores educacionais concebem os objetivos democráticos. Essas são as perspectivas que atualmente prevalecem nas políticas educacionais e nos currículos de educação para a cidadania em todo o mundo. Com isso, o objetivo dessa seção foi **enfatizar que a educação influencia a visão que a sociedade tem de si mesma e como ela é transmitida às novas gerações. Portanto, destaca-se que a educação não é neutra e a cidadania é um conceito discutido e que varia no tempo e no espaço.**

Por essa razão, especialmente em relação à educação para a democracia, manter uma posição totalmente neutra não é viável. Em vez disso, é crucial estabelecer explicitamente o que é considerado aceitável e o que não é, bem como definir os valores e o conjunto de normas legítimas que devem ser promovidas. Da mesma forma, o currículo e o trabalho dos professores não são imparciais do ponto de vista ideológico, mas refletem um conjunto de crenças. Os sistemas ou abordagens de pensamento apresentados não só estabelecem normas ou diretrizes para papéis, comportamentos e mentalidades cidadãs, mas também representam fenômenos de base empírica que prevalecem em países e regiões específicas que é necessário reconhecer.

A terceira seção se aprofunda na escola como espaço de formação democrática, distinguindo três âmbitos de influência: o currículo; a comunidade e a cultura escolar; e a comunidade do entorno. Diferencia as dimensões cívica e civil da cidadania democrática e explora a forma como os líderes escolares podem promover a educação para a cidadania democrática para além da sala de aula. **Esse modelo tem a ambição de servir aos atores educacionais para distinguir âmbitos de ação para a educação democrática dentro de suas comunidades escolares, dotando-os de uma ferramenta concreta para planejar o ensino da cidadania democrática considerando os três contextos (currículo, cultura escolar e comunidade local) e abordando ambas as esferas da cidadania (cívica e civil).** O objetivo é poder equilibrar as linhas de trabalho prático entre as diferentes dimensões, o que permite ao mesmo tempo a distribuição de responsabilidades e funções entre os diferentes atores, tarefa na qual o papel da liderança e das equipes de gestão é central.

- **Currículo:** inclui oportunidades definidas no plano de estudos, conteúdos políticos e sociais, estratégias de ensino e debates em sala de aula. Isso promove o conhecimento cívico e político entre os estudantes. Uma abordagem de aprendizagem ativa melhora a motivação e modela a cidadania democrática.
- **Cultura escolar:** representa o ambiente da sala de aula e as relações dentro da comunidade escolar. A participação estudantil e a representação são fundamentais. Um ambiente democrático e aberto promove habilidades cívicas e eficácia política entre os estudantes.
- **Comunidade local:** refere-se à conexão entre a escola e seu ambiente social. As oportunidades de envolvimento com a comunidade local oferecem experiências práticas de cidadania ativa. Isso é determinante para conectar a aprendizagem de conteúdos com a realidade local e global.

Com isso, quisemos destacar que a educação cidadã ultrapassa uma mera disciplina escolar, pois seus objetivos abrangem valores, atitudes e habilidades, bem como conteúdos, e são mais bem alcançados por meio de diversas oportunidades e estratégias de aprendizagem.

Dentro desse modelo esclarecedor – que esperamos que permita organizar, planejar e articular ações de formação concretas nas escolas, bem como servir de insumo para a formação docente

e diretiva sobre o tema –, a liderança escolar desempenha um papel crucial.

- Na sala de aula, a liderança pode ser orientada para a educação cidadã, enfatizando sua importância e apoiando a implementação de estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, no âmbito do currículo, líderes experientes apoiam a educação cidadã por meio de coordenação específica, alocação de recursos e promoção de estratégias de ensino centradas na aprendizagem ativa e no debate.
- Em relação à cultura escolar, a liderança pode fortalecer a representação estudantil, considerando esse espaço como uma oportunidade formativa e não simplesmente normativa. Envolver os alunos na gestão escolar estimula seu compromisso cívico e aumenta sua confiança e autoeficácia, em que a participação política pode ter impactos ou resultados concretos. Da mesma forma, a cultura escolar representa um espaço de formação não apenas política, mas de convivência e desenvolvimento de valores como confiança, respeito e tolerância, básicos em qualquer sistema democrático. A liderança distribuída, que reconhece a contribuição de todos os membros da comunidade educacional, pode transformar a cultura escolar em uma colaboração mais efetiva e em uma abordagem democrática.
- Finalmente, em termos da comunidade local, a liderança promove a vinculação da escola com seu ambiente, permitindo que os alunos aprendam de forma prática em contextos democráticos. Uma abordagem de liderança orientada para a justiça social pode alinhar os objetivos educacionais com a redução das desigualdades, a inclusão e a promoção de um clima escolar tolerante. Promover a reflexão crítica e a ação na comunidade também é essencial para a aprendizagem cidadã.

Em suma, a liderança escolar desempenha um papel fundamental ao estabelecer uma base cultural e um projeto compartilhado centrado na cidadania e na convivência democrática. Esse modelo procura sistematizar a educação cidadã na escola em uma referência teórica, mas que também é uma ferramenta prática para organizar as ações e os vetores envolvidos na formação para a cidadania democrática.

Na quarta seção são apresentadas evidências e tendências relacionadas ao papel dos líderes escolares na educação para a cidadania democrática. São descritas as formas concretas pelas quais os líderes podem influenciar o desenvolvimento dessa educação e como possibilitar e desenvolver a voz dos estudantes na escola, tanto na dimensão cívica (relacionada com a política e o Estado) quanto na civil (conexões nas comunidades e na convivência escolar). Para tanto, a seção se concentra na análise de evidências e estratégias para a educação cidadã, destacando propostas de ação que as instituições escolares podem implementar.

A seção está organizada em torno de três estratégias para promover a educação para a cidadania democrática por meio da liderança escolar.

- **A importância da liderança na definição de um projeto de educação cidadã**  
 Apresenta-se a forma como a definição de um projeto compartilhado de educação para a cidadania democrática depende em grande medida do papel da liderança escolar. São fornecidas recomendações concretas para desenvolver a estratégia de educação cidadã, integrar os propósitos na missão escolar, promover práticas de ensino participativas e inovadoras, investir no desenvolvimento profissional docente, considerar a interdisciplinaridade, fomentar habilidades como reflexividade e pensamento crítico e melhorar o clima escolar.
- **Práticas de liderança educacional relacionadas com a dimensão civil da cidadania**  
 São apresentadas estratégias para promover a convivência e normas que regem as interações para além da família e com instituições estatais. Destaca-se a importância da tolerância e da inclusão para a coesão social em sociedades culturalmente diversas. Argumenta-se que a convivência escolar, as atitudes e os valores são fundamentais para a educação cidadã e não devem ser dissociados do planejamento educacional. É mencionada a relevância de vincular a escola à comunidade local, promovendo a participação em atividades comunitárias e o desenvolvimento de habilidades de cidadania.
- **Práticas de liderança educacional relacionadas com a dimensão cívica da cidadania**  
 Concentra-se na educação na dimensão cívica da cidadania, enfatizando a importância de abordar temas políticos, relações e processos entre pessoas para além da família e da comunidade mais próxima. Inclui aspectos como o funcionamento do Estado e as instituições e as leis que regem essas relações. Nota-se que a tendência a priorizar a dimensão civil pode levar à invisibilidade da educação e da vida políticas na sala de aula. A educação cívica para a democracia deve incluir o debate político e a abordagem construtiva das controvérsias, e nesse contexto a liderança educacional desempenha um papel essencial.

Depois de apresentar um padrão de organização que é, ao mesmo tempo, um modelo de trabalho da educação para a cidadania na escola, bem como uma síntese de evidências e propostas de ação da liderança em relação a essa área de formação, é importante salientar que a educação para a cidadania democrática pode ser tensionada, dificultada ou favorecida pelas características de um determinado contexto. Embora os pressupostos considerados nas seções anteriores sejam aplicáveis a qualquer realidade e sistema escolar, hoje é fundamental ter em conta os desafios da educação para a cidadania democrática latino-americana contemporânea em um contexto de polarização política e emergência de populismos. Portanto, esta seção destaca o papel crucial da educação nesse cenário e explora como a liderança escolar pode abordar a controvérsia, processar conflitos e promover habilidades como a tolerância e a resolução pacífica de conflitos, aspectos essenciais para a participação cidadã em contextos democráticos.

Da mesma forma, se concentra em como a autoridade docente tradicional é desafiada pela perda de confiança nas instituições e sugere estratégias como o fortalecimento da gestão coletiva da disciplina. Também destaca a necessidade de abordar temas controversos em sala de aula e oferece implicações para os líderes escolares: proporcionar desenvolvimento profissional aos docentes, criar um clima de tolerância e apoiar os professores na promoção da educação cívica.

No que diz respeito à autoridade pedagógica, propõe uma série de ações. Tendo em conta o papel fundamental da liderança escolar que este relatório procurou destacar, tais medidas requerem coordenação e direção por parte das equipes de gestão.

Diante do declínio da autoridade docente tradicional, o principal problema reside na fragilidade da estrutura institucional da escola. Para abordar a questão, propõe-se o fortalecimento da gestão coletiva e solidária da disciplina escolar. Isso inclui estabelecer normas disciplinares comuns para todo o corpo docente, oferecer apoio aos professores mais vulneráveis e compartilhar os desafios disciplinares. Também se defende a formação de consensos entre os professores a respeito do diagnóstico de problemas e a assunção de responsabilidade pessoal na busca de soluções.

Um segundo conjunto de ações concentra-se na busca de maior equidade na escola. Destaca-se a importância de reduzir as desigualdades que surgem no ambiente escolar. Em um contexto de seleção social, sugere-se ampliar os critérios de avaliação da excelência acadêmica para considerar diversas habilidades e aptidões dos alunos. Os professores são instados a ser mais sensíveis às particularidades de cada aluno e a valorizar o esforço pessoal ao avaliá-los. Ressalta-se que a justiça na escola implica reconhecer o esforço, não tanto os resultados, e o tratamento digno dos estudantes. Isso deve se basear em uma consciência coletiva que valorize o progresso e o empenho individual na avaliação escolar.

Por fim, destaca-se a relevância da comunicação pedagógica para restaurar a autoridade na relação entre professores e alunos. Dada a mudança na dinâmica da autoridade, em que os jovens buscam um tratamento mais horizontal, baseado no respeito e na equidade, a escola deve aceitar essas novas demandas éticas e comunicativas dos alunos e adaptar-se a elas. Isso permitirá aos professores exercerem uma forma de autoridade fundamentada no respeito mútuo e na comunicação. Essa abordagem pode ajudar a conciliar a autoridade com o respeito individual e a adaptação às transformações da sociedade.

No que diz respeito ao processamento de conflitos/tratamento de temas controversos, os líderes escolares desempenham um papel crucial na redução desses obstáculos. As pesquisas demonstraram que, se os professores não recebem apoio por parte da direção, é menos provável que se envolvam em discussões sobre temas controversos. Além da análise, são apresentadas três implicações gerais para os gestores escolares que desejam melhorar a implementação do conceito de escolas como laboratórios de democracia.

A primeira é oferecer oportunidades específicas de desenvolvi-

mento profissional aos docentes para que abordem a controvérsia. É essencial fazer isso a partir de uma base pedagógica sólida, o que exige que a liderança ofereça aos professores oportunidades para explorar e aprimorar suas abordagens no ensino de temas controversos.

A segunda implica fomentar um ambiente político que promova a exploração tolerante dos temas. Como os líderes dão o tom na escola, é vital que expressem claramente seu apoio ao ensino de temas controversos a toda a comunidade escolar. É responsabilidade da liderança garantir que os pais saibam que a escola valoriza a educação cívica e, em particular, a oportunidade de os alunos participarem de debates respeitosos sobre temas controversos.

A terceira requer o apoio aos professores. Dado que a sociedade está cada vez mais polarizada politicamente, as escolas podem ser objeto de acusações de doutrinação no futuro. Portanto, os administradores escolares devem garantir que os professores utilizem métodos pedagógicos sólidos e, sendo assim, apoiar tanto o corpo docente quanto a missão cívica da escola.

Como conclusão, espera-se que o presente relatório tenha alcançado seu objetivo de contribuir para o trabalho de líderes, professores, formuladores de políticas e daqueles que concebem processos de formação para aprimorar a educação para a cidadania democrática nas escolas. Este documento apresenta uma série de recomendações destinadas a fortalecer a liderança na educação para a cidadania democrática que são adaptáveis e ajustáveis ao sistema educacional brasileiro, abrangendo as dimensões tanto da aprendizagem política quanto da convivência. Ao longo de suas páginas, são apresentadas teorias e evidências que, juntas, formam um modelo de ação para fortalecer a educação para a cidadania democrática nas escolas. Espera-se que essas recomendações focalizem aspectos pedagógicos e complementem o conhecimento acumulado no Brasil sobre gestão e governança democrática das escolas.



# Referências



ABREU, V. K. de. **A educação moral e cívica**: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993). 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13751>>.

ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**. Qualifications and Curriculum Authority, 1998.

AMADEO, J. A.; TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; HUSFELDT, V.; NIKOLOVA, R. **Civic knowledge and engagement**: an IEA study of upper secondary students in sixteen countries. IEA, 2002. Disponível em: <[https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED\\_Phase2\\_Upper\\_Secondary.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf)>.

AMNÅ, E. How Is Civic Engagement Developed over Time? Emerging Answers from a Multidisciplinary Field. **Journal of Adolescence**, v. 35, n. 3, p. 611-627, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.011>>.

AMNÅ, E.; EKSTRÖM, M.; KERR, M.; STATIN, H. Political Socialization and Human Agency: The Development of Civic Engagement from Adolescence to Adulthood. **Statsvetenskaplig Tidskrift**, v. 111, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://journals.lub.lu.se/index.php/st/article/view/8141>>.

ANDOLINA, M. W.; JENKINS, K.; ZUKIN, C.; KEETER, S. Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. **PS: Political Science & Politics**, v. 36, n. 2, p. 275-280, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S104909650300221X>>.

AREAL, J. 'Them' without 'us': Negative identities and affective polarization in Brazil. **Political Research Exchange**, v. 4, n. 1, 2022. Ref. 2117635. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/2474736X.2022.2117635>>.

AWANG, M. M.; AHMAD, A. R. Challenges Faced by School Professionals to Promote Social Cohesion in Malaysia. **EDUCATUM Journal of Social Sciences**, v. 2, n. 1, 2016.

BALTA, E.; KALTWASSER, C. R.; YAGCI, A. H. Populist attitudes and conspiratorial thinking. **Party Politics**, v. 28, n. 4, p. 625-637, 2022.

BENNER, M.; BROWN, C.; JEFFREY, A. **Elevating Student Voice in Education**. Center for American Progress, 2019. Disponível em: <<https://www.americanprogress.org/article/elevating-student-voice-education/>>.

BERKOVICH, I. A socio-ecological framework of social justice leadership in education. **Journal of Educational Administration**, v. 52, n. 3, p. 282-309, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>>.

BERNSTEIN, B. Class and Pedagogies: Visible and Invisible. **Educational Studies**, v. 1, n. 1, p. 23-41, 1975. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0305569750010105>>.

BOEING, G. G. D.; OLIVEIRA, J. M. de. Liderança Democrática: Prática Educativa e Formação em Gestão. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 7, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.56069/2676-0428.2023.299>>.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active Learning**: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, 1991. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED336049>>.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Popular, 2001.

BRANNEN, S. J.; HAIG, C. S.; SCHMIDT, K. **The Age of Mass Protests**. Center for Strategic and International Studies (CSIS), 2020. p. I-II. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/resrep22600.1>>.

CAMPBELL, D. E. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political

Engagement Among Adolescents. **Political Behavior**, v. 30, n. 4, p. 437-454, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>>.

CAROTHERS, T.; O'DONOHUE, A. (Ed.). **Democracies Divided: The Global Challenge of Political Polarization**. Brookings Institution Press, 2019. Disponível em: <[https://muse.jhu.edu/pub/11/edited\\_volume/book/67890](https://muse.jhu.edu/pub/11/edited_volume/book/67890)>.

COMISSION EUROPEA (EURYDICE). **La educación para la ciudadanía en Europa**. 2012.

COUNCIL OF EUROPE. **Teaching Controversial Issues: a guide for teachers**. 2018. Disponível em: <<https://policy-practice.oxfam.org/resources/teaching-controversial-issues-a-guide-for-teachers-620473/>>.

COX, C.; BASCOPE, M.; CASTILLO, J. C.; MIRANDA, D.; BONHOMME, M. **Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares**. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17615>>.

COX, C.; CASTILLO, J. C. (Ed.). **Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados**. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015.

COX, C.; GARCÍA, C. Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. In: COX, C.; CASTILLO, J. C. (Ed.). **Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados**. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015. p. 283-319.

COX, C.; IBARRA, C. J.; BACHMANN, M. S.; FREDES, J. P. Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, v. 60, n. 2, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.3>>.

COX, C.; LIRA, R.; GAZMURI, R. Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. In: **Las políticas educativas y la cohesión social en América Latina**. Santiago de Chile: Uqbar, 2009. p. 231-288.

CRICK; LOCKYER. (Ed.). **Active citizenship: what could it achieve and how?** Edinburgh University Press, 2010.

CRICK, B. (Pres.). **Final report of the Advisory Group on Citizenship. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**. Qualifications and Curriculum Authority, 1998. Disponível em: <[https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123\\_crick\\_report\\_1998\\_0.pdf](https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf)>.

DAGNINO, E.; OLVERA, A.; PANFICHI, A. (Ed.). **La disputa por la construcción democrática en América Latina**. CIESAS, 2006.

DALTON, R. J. Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation. **Political Studies**, v. 56, n. 1, p. 76-98, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x>>.

DELLI CARPINI, M.; KEETER, S. **What Americans Know about Politics and Why it Matters**. Yale University Press, 1996.

DISI PAVLIC, R.; MARDONES ARÉVALO, R. Enseñando con Actitud: ¿Cuán Efectiva Ha Sido la Formación Ciudadana en Chile?. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas-Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 1, 15, 2021.

DOBOZY, E. Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students. **Educational Studies**, v. 33, n. 2, p. 115-128, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03055690601068279>>.

DONOSO, S.; VON BULOW, M. (Ed.). **Social Movements in Chile: Organization, Trajectories, and Political Consequences**. Palgrave McMillan, 2016.

- EIDHOF, B.; DE RUYTER, D. Citizenship, self-efficacy and education: a conceptual review. **Theory and Research in Education**, v. 20, n. 1, p. 64-82, 2022. Disponible em: <<https://doi.org/10.1177/14778785221093313>>.
- EKMAN, J.; AMNÅ, E. Political participation and civic engagement: towards a new typology. **Human Affairs**, v. 22, n. 3, 2012. Disponible em: <<https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>>.
- ESPING-ANDERSEN, G. **The three worlds of welfare capitalism**. Princeton University Press, 1990.
- ESTELLÉS, M.; OLIVEIRA, A.; CASTELLVÍ, J. National curricula and citizenship education in populist times. The cases of Brazil and Spain. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 0, n. 0, p. 1-19, 2023. Disponible em: <<https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170167>>.
- EXPÓSITO, L. P.; MCCOWAN, T. Editorial: Citizenship and Education in Latin America. **JSSE – Journal of Social Science Education**, 2013. Disponible em: <<https://doi.org/10.4119/jsse-654>>.
- FELDMAN, L.; PASEK, J.; ROMER, D.; JAMIESON, K. H. Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons from the Student Voices Program. **American Journal of Education**, v. 114, n. 1, p. 75-100, 2007. Disponible em: <<https://doi.org/10.1086/520692>>.
- GAINOUS, J.; MARTENS, A. M. The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students? **American Politics Research**, v. 40, n. 2, p. 232-266, 2012.
- GARRIDO, M.; LUQUE, D. **Sitio de Google Enseñanza Derechos Humanos**. 2020. Disponible em: <<https://sites.google.com/view/metodologiasddhh>>.
- GINSBURG, M.; KAMAT, S. The Political Orientations of Teachers. In: SAHA, L.; DWORKIN, A. G. (Ed.). **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**, p. 231-241, 2009. Springer US. Disponible em: <<https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3>>.
- GIROUX, H.; RIVERA-VARGAS, P.; NEUT, P. **De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades**. Aprender y enseñar la agencia. 2022.
- GOULD, J.; JAMIESON, K. H.; LEVINE, P.; MCCONNELL, T.; SMITH, D. B.; MCKINNEY-BROWNING, M.; CAMBELL, K. (Ed.). **Guardians of democracy: the civic mission of schools**. Annenberg Public Policy Center, 2011.
- HALLINGER, P.; HECK, R. H. The Principal’s Role in School Effectiveness: In: LEITHWOOD, K. et al. (Ed.). **The International Handbook of Research on Educational Leadership and Administration**. Kluwer Press, 1996. p. 64.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. Distributed leadership: Democracy or delivery? **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 2, p. 229-240, 2008. Disponible em: <<https://doi.org/10.1108/09578230810863280>>.
- HARRIS, A.; DEFLAMINIS, J. Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. **Management in Education**, v. 30, n. 4, p. 141-146, 2016. Disponible em: <<https://doi.org/10.1177/0892020616656734>>.
- HESS, D.; MCAVOY, P. **The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education**. 2014.
- HOSKINS, B.; KERR, D. **Final study summary and policy recommendations: participatory citizenship in the European Union**. 2012.
- HOSKINS, B.; SAISANA, M.; VILLALBA, C. M. H. Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator. **Social Indicators Research**, v. 123, n. 2, p. 431-457, 2015. Disponible em: <<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>>.
- HUDDLESTON, T.; KERR, D. **Managing controversy: developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools**. Council of Europe Publishing, 2017.

INNERARITY, D. **Politics in the Times of Indignation: The Crisis of Representative Democracy.** Bloomsbury Publishing, 2019.

JANMAAT, J. G.; GREEN, A. Liberal, Republican, Conservative and Social-Democratic Mindsets? Exploring the Existence of Citizenship Regimes in Civic Attitudes. **Social Indicators Research**, v. 163, n. 3, p. 1349-1372, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11205-022-02926-5>>.

JARA IBARRA, C. **(Des)movilización de la sociedad civil chilena: post-trauma, gobernabilidad y neoliberalismo (1990-2010).** Ariadna Ediciones, 2019. Disponível em: <<http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23470>>.

JARA IBARRA, C.; SÁNCHEZ BACHMANN, M.; COX, C. Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visión y prácticas de los actores. **Calidad en la Educación**, v. 51, p. 350, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>>.

\_\_\_\_\_. Liderazgo Educativo y Educación Ciudadana: Evidencia del Caso Chileno. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 21, n. 3, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>>.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. **Educational Researcher**, v. 38, n. 1, p. 37-51, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>>.

JOURNELL, W. Classroom Controversy in the Midst of Political Polarization: The Essential Role of School Administrators. **NASSP Bulletin**, v. 106, n. 2, p.133-153, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/01926365221100589>>.

KALTWASSER, C. R.; VAN HAUWAERT, S. M. The populist citizen: Empirical evidence from Europe and Latin America. **European Political Science Review**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2020.

KAPLAN, A. Artificial intelligence, social media, and fake news: Is this the end of democracy. **Media & Society**, v. 149, 2020.

KERR, D. An international review of citizenship in the curriculum. In: TORNEY-PURTA, J. ; STEINER-KHAMSI, G.; SCHWILLE, J. (Ed.). **New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison.** Emerald Group Publishing Limited, 2009. p. 207-237.

\_\_\_\_\_. Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. In: COX, C.; CASTILLO, J. C. (Ed.). **Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados.** Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015. p. 111-141.

KERR, D.; HUDDLESTON, T.; PAPAMICHAEL, E.; GANNON, M.; DJUKANOVIC, B.; GARVÍN FERNÁNDEZ, R. **Living with Controversy.** Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Training Pack for Teachers. Council of Europe Publishing, 2015.

KNOWLES, R. T. Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. **Education, Citizenship and Social Justice**, 2018. Ref. 1746197918800664. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1746197918800664>>.

\_\_\_\_\_. Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. **Theory & Research in Social Education**, v. 46, n. 1, p. 68-109, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>>.

KNOWLES, R. T.; MCCAFFERTY-WRIGHT, J. Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: a study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. **The Journal of Social Studies Research**, v. 39, n. 4, p. 255-269, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>>.

KORKMAZ, H. E.; ERDEN, M. A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. **The Journal of Educational Research**, v. 107, n. 5, p. 365-373, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>>.

KWAN-CHOI TSE, T. Teachers and Democratic Schooling. In: SAHA, L.; DWORKIN, A. G. (Ed.). **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**, 2009. p. 319-330. Springer US. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3>>.

LEENDERS, H.; VEUGELERS, W. Different Perspectives on Values and Citizenship Education. In: ZAJDA, J.; DAUN, H. (Ed.). **Global Values Education: Teaching Democracy and Peace**, 2009. p. 21-34. Springer Netherlands. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-90-481-2510-4>>.

LEVIN, S. A.; MILNER, H. V.; PERRINGS, C. The dynamics of political polarization. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 118, n. 50, 2021. Ref. e2116950118. Disponível em: <<https://doi.org/10.1073/pnas.2116950118>>.

LISTER, R. **Citizenship: Feminist Perspectives**. (J. Campling, Ed.). Macmillan Education UK, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-0-230-80253-7>>.

LUNA, J. P.; ALTMAN, D. Chile: ¿institucionalización con pies de barro? In: CAMERON, M.; LUNA, J. P. (Ed.). **Democracia en la región andina**. IEP, 2011. p. 273-313.

MAGENDZO, A. **Curriculum y cultura en América Latina**. PIIE Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1986.

MAGENDZO-KOLSTREIN, A.; TOLEDO-JOFRÉ, M. I.; MAGENDZO-KOLSTREIN, A.; TOLEDO-JOFRÉ, M. I. Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. **Revista Electrónica Educare**, v. 19, n. 3, p. 410-425, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>>.

MARTÍNEZ, L.; CUMSILLE, P. La escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales. In: COX, C.; CASTILLO, J. C. (Ed.). **Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados**. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015. p. 431-457.

MARTÍNEZ, M. L.; SILVA, C.; MORANDÉ, M.; CANALES, L. Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. **Última década**, v. 18, n. 32, p. 105-188, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000100006>>.

MARTUCCELLI, D. **La autoridad en las salas de clase**. Problemas estructurales y márgenes de acción. Diversia, 2009.

\_\_\_\_\_. Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 155-174, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623660050>>.

MCDEVITT, M.; CHAFFEE, S. From Top-Down to Trickle-Up Influence: Revisiting Assumptions About the Family in Political Socialization. **Political Communication**, v. 19, n. 3, p. 281-301, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01957470290055501>>.

MCDEVITT, M.; KIOUSIS, S. Deliberative Learning: An Evaluative Approach to Interactive Civic Education. **Communication Education**, v. 55, n. 3, p. 247-264, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03634520600748557>>.

MCLAUGHLIN, T. H. Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. **Journal of Moral Education**, v. 21, n. 3, p. 235-250, 1992. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0305724920210307>>.

MIGNOZZETTI, U.; SPEKTOR, M. Brazil: When Political Oligarchies Limit Polarization but Fuel Populism. In: CAROTHERS, T.; O'DONOHUE, A. (Ed.). **Democracies Divided: The Global Challenge of Political Polarization**. Brookings Institution Press, 2019. p. 228-254. Disponível em: <[https://muse.jhu.edu/pub/11/edited\\_volume/book/67890](https://muse.jhu.edu/pub/11/edited_volume/book/67890)>.

MIRANDA, D.; CASTILLO, J. C. Cambios en la participación política de los escolares. In: ALÉ TAPIA, M.; DUARTE, C.; MIRANDA, D. (Ed.). **Saltar el torniquete: reflexiones desde las juventudes de octubre**. Fondo de Cultura Económica, 2021. p. 51-56.

MIRANDA, D.; CASTILLO, J. C.; SANDOVAL-HERNANDEZ, A. Young Citizens Participation: Empirical Testing of a Conceptual Model. **Youth & Society**, v. 52, n. 2, p. 251-271, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0044118X17741024>>.

MITRA, D. Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. **Journal of Educational Administration**, v. 56, n. 5, p. 473-487, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>>.

MITRA, D.; SERRIERE, S.; STOICOVY, D. The role of leaders in enabling student voice. **Management in Education**, v. 26, n. 3, p. 104-112, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0892020612445678>>.

NEUT, P. La autoridad pedagógica en la escuela chilena. Transformaciones históricas y construcción de nuevos escenarios para su ejercicio actual. In: ARAUJO, K. (Ed.). **Figuras de Autoridad: transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos**. LOM Ediciones, 2022. p. 97-132.

NIEMI, R. G.; JUNN, J. **Civic Education: What Makes Students Learn**. Yale University Press, 2005.

NIEVES TAPIA, M. **Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles**. 1. ed. Ed. Ciudad Nueva, 2006.

\_\_\_\_\_. Educación y fraternidad: la pedagogía del aprendizaje del servicio social. In: MARDONES, R. (Ed.). **Fraternidad y educación, un principio para la formación ciudadana y la convivencia democrática**. 2012. p. 27-61.

NORRIS, P.; FRANK, R. W.; COMA, F. M. I. **Contentious Elections: From Ballots to Barricades**. Routledge, 2015.

OULTON, C.; DAY, V.; DILLON, J.; GRACE, M. Controversial issues □ Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. **Oxford Review of Education**, v. 30, n. 4, p. 489-507, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>>.

PACHLER, N.; MAKOE, P.; BURNS, M.; BLOMMAERT, J. The Things (We Think) We (Ought To) Do: Ideological Processes and Practices in Teaching. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, v. 24, n. 2, p. 437-450, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.014>>.

PASEK, J.; FELDMAN, L.; ROMER, D.; JAMIESON, K. H. Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. **Applied Developmental Science**, v. 12, n. 1, p. 26-37, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10888690801910526>>.

PNUD. **Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Los tiempos de la politización**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015.

POGGI, M. Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Ed.). **Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas**. Ediciones Diego Portales, 2018. p. 109-139.

PUTNAM, R. D. **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community**. Simon and Schuster, 2000.

REMY, R. C.; WAGSTAFF, L. H. Principals Can Exert a Leadership Role in Citizenship Education. **NASSP Bulletin**, v. 66, n. 454, p. 55-62, 1982. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/019263658206645410>>.

ROSANVALLON, P. **La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza**. Ediciones Manantial, 2007.

RUFFINELLI, A. Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 191-206, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302016139074>>.

SÁNCHEZ-BARRÍA, F.; MIRANDA, D. Political socialization and legitimation of radical actions in adolescents: evidence from Chile [Socialización política y legitimación de acciones radicales en adolescentes: evidencia desde Chile]. **International Journal of Social Psychology**, v. 0, n. 0, p. 1-32, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02134748.2022.2096255>>.

SARTORI, G. **Elementos de teoría política**. Alianza, 1999.

\_\_\_\_\_. **¿Qué es la democracia?** Penguin Random House Grupo Editorial México, 2012.

SCHUGURENSKY, D.; MADJIDI, K. Reinventing Freire: exceptional cases of citizenship education in Brazil. In: ARTHUR, J.; DAVIES, I.; HAHN, C. (Ed.). **The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy**, 2008. p. 109-123. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781849200486.n10>>.

SCHUITEMA, J.; RADSTAKE, H.; VAN DE POL, J.; VEUGELERS, W. Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. **Educational Studies**, v. 44, n. 4, p. 377-407, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629>>.

SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRAILLON, J.; LOSITO, B.; AGRUSTI, G. **IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework**. Springer International Publishing, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>>.

SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRAILLON, J.; LOSITO, B.; AGRUSTI, G.; FRIEDMAN, T. **Becoming Citizens in a Changing World**. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>>.

SCHULZ, W.; FRAILLON, J. **An international perspective on civic and citizenship education: exploring the learning context for lower secondary students**. In: AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (ACER), RESEARCH CONFERENCE, Queensland, 2008. Disponível em: <[https://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2008/](https://research.acer.edu.au/research_conference_2008/)>.

SCHULZ, W.; FRAILLON, J.; LOSITO, B.; AGRUSTI, G.; AINLEY, J.; DAMIANI, V.; FRIEDMAN, T. **IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework**. Springer International Publishing, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>>.

SILVA, J. M. A. de P. e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, v. 27, p. 211-230, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300011>>.

SIMIELLI, L. A liderança de diretores escolares no Brasil: revisão sistemática da literatura. In: UNESCO. **Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. 2022. p. 161-180. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>>.

\_\_\_\_\_. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 2022. Ref. e08984–e08984.

SOMER, M.; MCCOY, J. Transformations through Polarizations and Global Threats to Democracy. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 681, n. 1, p. 8-22, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0002716218818058>>.

SOUZA, A. R. de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18720>>.

STITZLEIN, S. M. Political dissent and citizenship education during times of populism and youth activism. **Theory and Research in Education**, v. 20, n. 3, p. 217-236, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/14778785221134235>>.

TARROW, S. **Power in movement: social movements, collective action and politics**. Cambridge University Press, 2011.

TILLY, C.; TARROW, S. G. **Contentious politics**. Oxford University Press, 2015.

TORNEY-PURTA, J. The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. **Applied Developmental Science**, v. 6, n. 4, p. 203-212, 2002. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_7](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7)>.

TRAFFORD, B. Democratic Schools: Towards a Definition. In: MADJIDI, K. (Ed.). **The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy**. SAGE Publications, 2008. p. 109-123. Disponível em: <<https://doi.org/10.4135/9781849200486>>.

UNESCO. **La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina**. Análisis comparado de seis casos nacionales. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2017.

VEERMAN, G. J.; DENESSEN, E. Social cohesion in schools: a non-systematic review of its conceptualization and instruments. **Cogent Education**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1940633>>.

VÉLEZ, S. C.; LORENZO, M. C. A.; GARRIDO, J. M. M. Leadership: its importance in the management of school coexistence. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 169-174, 2017.

VILLALOBOS, C.; MOREL, M. J.; TREVIÑO, E. What Is a “Good Citizen”? A Systematic Literature Review. In: TREVIÑO, E.; CARRASCO, D.; CLAES, E.; KENNEDY, K. J. (Ed.). **Good Citizenship for the Next Generation**. A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data. Springer International Publishing, 2021. p. 13-32.

WEINBERG, J.; FLINDERS, M. Learning for democracy: the politics and practice of citizenship education. **British Educational Research Journal**, v. 44, n. 4, p. 573-592, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/berj.3446>>.

WESTHEIMER, J.; KAHNE, J. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>>.

WILSON-DAILY, A. E.; KEMMELMEIER, M. Youth Perceptions of Voting Participation in the Midst of Catalonia's Active Struggle for Independence. **Youth & Society**, v. 53, n. 1, p. 76-103, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0044118X19840965>>.

ZAMIR, S. Teachers' Authority in the Postmodern Era. **European Journal of Contemporary Education**, v. 10, n. 3, p. 756-767, 2021.

ZEMBYLAS, M.; IASONOS, S. Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. **International Journal of Leadership in Education**, v. 20, n. 1, p. 1-25, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1080300>>.

ZÚÑIGA, C. G.; OJEDA, P.; NEIRA, P.; CORTÉS, T.; MOREL, M. J. Entre la imposición y la necesidad: implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. **Calidad en la Educación**, v. 52, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>>.







**udp** UNIVERSIDAD  
DIEGO PORTALES