



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
CURSO DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

WESLEY BRAGA SÁ

**EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO INSTRUMENTO DE DEFESA DEMOCRÁTICA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

FORTALEZA
2022

WESLEY BRAGA SÁ

EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO INSTRUMENTO DE DEFESA DEMOCRÁTICA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Monografia apresentada ao Curso de Gestão de Políticas Públicas do Departamento de Estudos Interdisciplinares da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Gestão de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S115e Sá, Wesley Braga.

Educação política como instrumento de defesa democrática : percepções de professores de sociologia / Wesley Braga Sá. – 2022.

65 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Curso de Gestão de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra.

1. Democracia. 2. Educação Política. 3. Participação. 4. Políticas Públicas. I. Título.

CDD 320.6

WESLEY BRAGA SÁ

EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO INSTRUMENTO DE DEFESA DEMOCRÁTICA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Monografia apresentada ao Curso de Gestão de Políticas Públicas do Departamento de Estudos Interdisciplinares da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Gestão de Políticas Públicas.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Suely Salgueiro Chacon
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Verônica Salgueiro do Nascimento
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Rosângela e Weliton.

AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar, que mais uma vez está cumprindo suas promessas em minha vida e que me deu sabedoria, saúde, ânimo e inteligência para conseguir concluir mais esta etapa.

À Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra, pela excelente orientação. E, ainda, pelas oportunidades durante a monitoria, pelas indicações de leituras e por se fazer sempre disponível de maneira paciente e estimulante.

Às professoras participantes da banca examinadora Suely Salgueiro Chacon e Verônica Salgueiro do Nascimento pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões. Ademais, agradeço imensamente às oportunidades oferecidas a mim pela profa. Suely, que sempre me motivou e ressaltou meu potencial.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas e pelas informações tão valiosas para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da turma de graduação, pelas trocas durante os últimos 4 anos, as reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos meus amigos de vida, não conseguiria nomear todos, mas especialmente à Liliana Espinosa Hurtado que acima de tudo é inspiração para mim e que me presenteou com seu precioso tempo de leitura e sugestões importantes para este trabalho e que me proporcionaram vários sorrisos. À Francielle, que me apresentou Westheimer, autor fundamental neste trabalho, e me convidou para participar da Escola Comum, projeto pelo qual tenho um carinho enorme e que me ensina muito sobre educação política.

Por fim, mas não menos importante, à toda minha família que me deu suporte de todas as maneiras possíveis para que eu concluísse mais uma graduação. Obrigado por estarem sempre comigo.

“Manter assuntos fora da escola é manter o pensamento fora dela, é manter a vida fora dela.” Harold Rugg

RESUMO

A democracia representativa passou a receber duras críticas a partir do final do século XX, fazendo com que muitos pensadores afirmassem existir uma crise democrática ao redor do mundo. Ao mesmo tempo, mecanismos participativos surgiram como uma possibilidade de aproximar os cidadãos das decisões políticas. A educação política faz-se, então, fundamental para estimular e qualificar tal participação. No entanto, não há consenso sobre o que deveria ser ensinado nas escolas em relação ao tema. Este trabalho apresenta uma análise da percepção de professores de sociologia sobre o ensino da educação política em escolas públicas de ensino médio em Fortaleza, Ceará. Constitui-se por uma pesquisa qualitativa e exploratória que para além da análise bibliográfica e documental, utilizou entrevistas e questionários, aplicados entre os dias 03 e 10 de janeiro de 2022, como instrumentos de coletas de dados em campo. A triangulação de dados permitiu a análise das informações colhidas, pelas quais verificou-se que apesar dos professores compreenderem a relevância da educação política e trabalharem diversos conceitos sugeridos pelos teóricos, ainda falta uma profundidade nas perspectivas sobre as possibilidades de participação dos alunos e instrumentos práticos para fomentá-la. Os docentes, ainda, deram sugestões de como superar alguns dos desafios enfrentados atualmente em relação ao tema. A partir disso, pode-se concluir que a educação política é basilar para o fortalecimento democrático e avanços precisam ser promovidos para assegurar seu desenvolvimento nas escolas.

Palavras-chave: Democracia; Educação Política; Participação; Políticas Públicas.

ABSTRACT

Representative democracy began to receive harsh criticism from the end of the 20th century, causing many thinkers to claim that there is a democratic crisis around the world. At the same time, participatory mechanisms emerged as a possibility of bringing citizens closer to decisions. Political education, then, is key to stimulate and qualify citizen participation. However, there is no consensus on what should be taught in schools on the subject. This work presents an analysis of the perspectives of sociology teachers about political education teaching in public high schools in Fortaleza, Ceará. It is a qualitative and exploratory research based on bibliographic and documental analysis, in addition to interviews and questionnaires, applied between January 3rd and 10th, 2022, used as data collection instruments on field research. The triangulation of data allowed the analysis of the information collected, through which it was found that even if teachers understand concepts on political education and work a lot of the ideas recommended by academics, there's still a lack of depth in perspectives on possibilities for student participation and practical instruments to encourage it. The teacher also gave suggestions on how to overcome some of the challenges currently faced regarding the topic. From this, it can be concluded that political education is fundamental to strengthen democracy, but advances must be promoted to ensure its full development in schools.

Keywords: Democracy; Political Education; Participation; Public Policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	15
3	CRISE DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO	22
3.1	O desenvolvimento democrático e a cidadania	22
3.2	A democracia em crise: mais ou menos participação?	25
4	EDUCAÇÃO POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO IDEAL	30
4.1	O cidadão orientado para a justiça social de Westheimer	31
4.2	Discussões acerca do currículo	34
4.3	Conhecimento aliado à ação	36
5	A BNCC E A EDUCAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL	40
5.1	Breve histórico	40
5.2	A legislação sobre educação	41
5.3	A estrutura da BNCC	43
5.4	Análise do currículo: Ciências Humanas e Aplicadas	45
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
6.1	Educação Política: uma visão dos sujeitos da pesquisa	49
6.2	Relatos de vivências pessoais	53
6.3	Percepções gerais	57
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	62
	ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	65

1 INTRODUÇÃO

De certo que a democracia assumiu um papel central no século XX, ainda que intercalada por momentos autoritários em diversos países, inclusive no Brasil. A expansão antiautoritária foi tão significativa que foi considerada por muitos estudiosos como o maior acontecimento dessa época, o que levou ao desenvolvimento de inúmeros estudos e teorias a respeito deste fenômeno.

Uma concepção inicial de democracia, que se tornou hegemônica, buscava estabilizar as tensões entre democracia e capitalismo, e propunha, para isso, uma limitação da participação popular. Schumpeter foi o grande expoente dessa ideia mais liberal da democracia, afirmando que as eleições eram suficientes e que a participação do povo se daria satisfatoriamente por meio do voto. E, por isso, a democracia foi entendida como um método de constituição de governos (AVRITZER; SANTOS, 2002).

Robert Dahl (1997), por outro lado, vai inserir no debate a ideia de participação como solução para democracias de longa escala. Testemunha-se então no final do século XX e início do XXI, o surgimento de ideias contra hegemônicas a partir de experiências bem-sucedidas de procedimentalismo participativo em países do sul e do crescimento dos movimentos sociais e das ideias de libertação do colonialismo que buscavam a ampliação do corpo político e da participação nas decisões políticas. Alguns mecanismos de participação social aparecem na cena política como o orçamento participativo e os conselhos gestores de políticas públicas estabelecendo, portanto, um debate entre democracia representativa e democracia participativa. A primeira focando na eleição, e a segunda numa maior inserção da população nas decisões do Estado.

Apesar do avanço dos regimes democráticos ao redor do mundo, o início do século XXI testemunhou o crescimento da insatisfação com a democracia. Uma pesquisa do Instituto Locomotiva/Ideia Big Data, divulgada pelo portal de notícias G1, aponta que 96% dos brasileiros afirmam não se sentirem representados pelos políticos eleitos (G1, 2018). Tal insatisfação resulta em eleições de líderes com discursos autoritários como aconteceu nos Estados Unidos, considerado o berço da democracia, e no Brasil, e a ascensão de partidos conservadores autoritário-populistas como o VOX na Espanha. Aumenta, também, o distanciamento entre o povo e as decisões políticas que pode ser potencializador do descontentamento com

a democracia e da abertura para a difusão das *fake news* e dos discursos demagógicos, populistas.

Sendo assim, questiona-se se as eleições são realmente suficientes para representar a vontade do povo ou se, para garantir o fortalecimento democrático, deve-se estimular a participação da população nas decisões que a afetam direta e indiretamente. Diante disto, passa a se discutir como poderia acontecer esta participação e como qualificá-la. Segundo José Murilo de Carvalho no seu livro *Cidadania no Brasil* (2020), a ausência de uma população educada tem sido um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. Uma população que não tem ciência dos seus direitos e deveres e que não conhece os mecanismos de participação fica cada vez mais distante das decisões e alheia à construção do seu presente e futuro. Portanto, para uma participação efetiva é necessário conhecimento e informação, inclusive política.

A educação política, segundo Maria Victoria de Mesquita Benevides (1994), é um elemento crucial da participação popular e deve ser fomentada a partir de sua prática. Contudo, este tema foi excluído dos debates da redemocratização no Brasil, pois ainda estava associado ao regime ditatorial, quando a disciplina Educação Moral e Cívica serviu de instrumento de defesa e perpetuação das práticas arbitrárias e autoritárias dos generais no comando do país (NUNES; REZENDE, 2008). Atualmente, grupos conservadores tentam, por meio de projetos de lei como o “Escola sem partido”, aprovar medidas que impedem a discussão da temática nas escolas. Paulo Freire defendeu o oposto do que estes grupos pregam atualmente. Para o pedagogo (2015), é impossível uma educação neutra, imparcial e apolítica, porque o próprio ato de educar requer escolhas acerca dos conteúdos, das metodologias, além de uma reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo.

No entanto, o “ser político” ou o “agir politicamente” está sendo cada vez mais corrompido, no sentido de que está recebendo intensamente uma carga negativa relacionada à corrupção, ao individualismo, à defesa do interesse próprio em detrimento do coletivo, ao patrimonialismo e a outras práticas que representam não a política, mas um desvio ou falhas do sistema. Harry Boyte, diretor do Centro Sabo para Democracia e Cidadania da Universidade de Augsburg - Alemanha, defende que política é o processo pelo qual pessoas com diferentes pontos de vista e valores trabalham juntas, negociando posições e entrando em acordo sobre temas que afetam a todos. Nesta perspectiva, o “ser político” é algo positivo que abraça a

controvérsia e a criticidade e, desta forma, o motor para o progresso da democracia. Ao mesmo tempo, crescem as políticas escolares “antipolítica” que, usando termos como “doutrinação”, defendem uma educação neutra ou imparcial que mina qualquer discussão sobre tópicos controversos ou sobre componentes essenciais da política como os partidos políticos (WESTEHEIMER, 2004).

Apesar disto, segundo Westheimer (2019), há um consenso entre pedagogos e gestores públicos, sobre a necessidade e a importância de se ensinar aos jovens a serem “bons cidadãos”. Todavia, o impasse se encontra em relação ao que seria um “bom cidadão” e, conseqüentemente, ao que deve ser trabalhado e fomentado nos currículos escolares. Criou-se uma polarização / antonímia entre patriotismo e política, como se estivessem apartados e carregados de valores opostos: o primeiro positivo e essencial para o desenvolvimento cidadão, enquanto o segundo é negativo, atrelado a interesses e doutrinação. Enquanto grupos conservadores defendem o ensino da obediência, voluntarismo e patriotismo, grupos progressistas advogam pelo ensino da criticidade, discutir a partir de diversas perspectivas, incentivando a participação e o questionamento do *status quo*.

Devido à polêmica em torno do ensino de educação política, ele vem sendo muitas vezes promovido por organizações da sociedade civil que, a seu critério, criam e implementam atividades que buscam informar e incentivar a participação dos jovens na sociedade e na política como forma de fortalecimento democrático. Motivo este que me fez integrar uma organização não governamental, a Escola Comum, que promove capacitação política para jovens da periferia de São Paulo desde 2018¹. Atuando na área pedagógica da ONG, pude estar próximo aos alunos e perceber a carência de informações sobre as estruturas e o funcionamento do Estado, o que me levou à indagação que conduz o desenvolvimento desta pesquisa: Como a educação política está sendo trabalhada nas escolas atualmente?

Além disso, academicamente, sempre tive afinidade com as políticas públicas de educação, integrando, por exemplo, o Grupo de Estudos de Direitos Humanos (GEDIH) do curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará que me proporcionou uma experiência prática de extensão em uma escola pública de Fortaleza. Aliado ao fato de ter sido professor de escola pública e ainda atuar como docente, esta pesquisa se faz ainda mais próxima. Esta investigação se

¹ Neste momento, assumo a primeira pessoa para reforçar minhas experiências pessoais.

justifica a partir das motivações pessoais apresentadas, do contexto de crise democrática e da necessidade de se levantar discussões sobre como qualificar a participação, por meio da educação política, com vistas à defesa da democracia.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a prática da educação política em escolas públicas de ensino médio em Fortaleza, Ceará, a partir da percepção de professores de sociologia. Para alcançar tal finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: problematizar a educação política a partir da categoria de “cidadão ideal” de Joel Westheimer; discutir como a educação política está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio; e investigar os principais desafios para a prática da educação política na perspectiva dos professores de sociologia sujeitos da investigação.

Esta pesquisa configura-se na modalidade qualitativa e constitui-se também de uma pesquisa exploratória, buscando oferecer maior familiaridade com a problemática. E, para atingir seus objetivos, utilizou-se como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a entrevista semiestruturada e questionário aplicado a um grupo de professores de sociologia do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza, Ceará. A escolha destes sujeitos se fez a partir da evidência de serem, em sua maioria, os professores de sociologia, aqueles encarregados de implementar nas escolas as diretrizes educacionais no que tange a conceitos sociais e políticos, dando-lhes propriedade para analisar criticamente o atual estado do objeto de estudo.

Dados primários e secundários serão apresentados uma vez que foram realizadas entrevistas, juntamente com a análise de documentos oficiais e outros artigos científicos da área. O processamento dessas informações ocorreu por meio da *triangulação de dados*, técnica que permite comparar diferentes fontes, buscando ampliar e validar as visões sobre determinado assunto. A ideia é fazer uma apreciação do objeto a partir de perspectivas diversas (AZEVEDO et al., 2013).

O trabalho está dividido em 06 capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo introduz o tema da pesquisa, seus objetivos, metodologia, além de justificar e demonstrar a relevância do estudo. O capítulo 2 detalha a metodologia utilizada para atingir os objetivos do trabalho, especificando os instrumentos utilizados na pesquisa de campo e como se deu a análise de dados. O capítulo 3 aborda de forma mais aprofundada a crise democrática e a importância da participação como possibilidade de resposta a ela. O capítulo 4 trabalha a literatura específica para

educação política e a categorização de Westheimer para o cidadão ideal. O capítulo 5 traz a análise documental da Base Nacional Comum Curricular das Ciências Humanas do Ensino Médio. O capítulo 6 apresenta e analisa os resultados das entrevistas e dos questionários com os sujeitos pesquisados e, por fim, as considerações finais, onde a importância do tema é retomada e são apresentadas as contribuições e limitações da investigação.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente trabalho de conclusão de curso surge a partir da identificação entre sujeito e objeto de pesquisa resultado da trajetória construída do investigador e que é parte integrante das pesquisas em Ciências Sociais explicitada por Minayo (1994, p. 14): “A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação.”

Ao ter como objetivo analisar e compreender as diversas perspectivas da prática da educação política em escolas públicas do ensino médio de Fortaleza, considerando a percepção dos professores de sociologia, esta pesquisa configura-se na modalidade qualitativa que, segundo Knetchel (2014) conceitua, busca entender fenômenos humanos, visando obter deles uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica do pesquisador. Em relação a análises qualitativas, existe uma preocupação com o significado dos fenômenos e processos, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações encontradas nas relações sociais. O interesse principal está nas vivências, experiências e visões de mundo. Em função disto, Minayo (1994) afirma ser o objeto das Ciências Sociais essencialmente qualitativo.

Também segundo Minayo (1994, p.18):

Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais.

A pergunta inicial que motivou esta investigação foi amadurecida e apresenta-se de tal maneira: Como a educação política está sendo viabilizada atualmente nas escolas públicas de Fortaleza com vistas à formação de um cidadão consciente e participativo? Para tornar tal objeto mais familiar e lançar luz ao debate, constitui-se, pois, de uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002), busca oferecer maior familiaridade com a problemática, visando torná-la mais explícita ou até mesmo possibilitando a construção de hipóteses. Ainda segundo o autor (2002, p. 41), “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” Considerando a atual conjuntura de crescente discurso autoritário e conservador no país, a academia tem um papel fundamental

em trazer à tona temas e hipóteses que estimulem o debate social e influenciem positivamente a sociedade. O presente trabalho possibilita, por meio de uma busca teórica e de campo, auxiliar no fomento a esta discussão.

Para ampliar a visão sobre o tema, utilizou-se como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica se dá por meio da seleção de livros e artigos científicos que problematizam e trabalham os seguintes conceitos: educação política a partir de Joel Westheimer e Paulo Freire; cidadania com José Murilo de Carvalho e Maria Victoria de Mesquita Benevides; democracia e participação com Leonardo Avritzer, Boaventura de Sousa Santos, dentre outros autores. É importante destacar que os autores abordam diversas categorias e, portanto, foram usados na análise geral. A pesquisa documental trouxe para análise e discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, no território brasileiro (BRASIL, 2021). Gil (2002, p. 45) faz a distinção entre esses os procedimentos mencionados:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Valeu-se ainda do estudo de campo com coleta de dados fazendo uso de entrevistas semiestruturadas e questionários realizados entre os dias 03 e 10 de janeiro de 2022. O estudo de campo tem como foco uma comunidade ou grupo que não precisa ser necessariamente geográfico, com o propósito de aprofundar as questões sobre o tema. É comum a este tipo de procedimento a observação direta das atividades do grupo e entrevistas para colher explicações e interpretações dos entrevistados sobre o fenômeno estudado (GIL, 2002). Tal procedimento complementa os anteriores e é fundamental, pois ao extrair dados e informações da realidade do objeto estudado serve de parâmetro para análises que consideram a teoria e os estudos sobre o tema comparativamente ao que está acontecendo na prática, na linha de frente, tornando a pesquisa mais robusta e permitindo que se identifique as diferenças entre o ideal e o real / teoria e prática.

Boni e Quaresma (2005) declaram que a entrevista semiestruturada permite ao informante discorrer sobre o tema proposto, podendo o entrevistador intervir

quando achar oportuno a fim de elucidar questões ou até mesmo retornar o assunto principal da entrevista. Diferente dos demais tipos de entrevista (estruturada, aberta, história de vida, projetiva e com grupos focais), a entrevista semiestruturada oferece ao pesquisador uma flexibilidade, já que possibilita sua intervenção. Ainda proporciona o aprofundamento de tópicos específicos importantes para o alcance dos objetivos do trabalho e a correção de enganos dos informantes ou o esclarecimento de respostas ambíguas e evasivas. Por tais razões este instrumento foi priorizado.

Não obstante, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi necessária a inclusão dos questionários ou das entrevistas estruturadas como ferramenta de coleta de dados, uma vez que o contexto pandêmico e os calendários das escolas dificultaram o encontro presencial e, até mesmo, virtual entre alguns entrevistados e o entrevistador. Desta forma, foi possível colher mais informações de forma rápida e precisa. Apesar das desvantagens deste tipo de coleta, o envio de nota explicativa sobre a pesquisa minimizou possíveis confusões no entendimento das perguntas.

Os questionários e as entrevistas contaram com as mesmas perguntas e a mesma estrutura, visando facilitar a análise e padronizar as respostas colhidas. As questões iniciais foram pessoais e incluíram tempo de experiência, disciplinas lecionadas, idade, formação e escolas onde atua. Após essas indagações, 08 questões foram levantadas, sendo 7 previamente escolhidas e uma que surgiu derivada das informações fornecidas e que mereceu maior desenvolvimento, foi ela: *“As disciplinas de ciências humanas, como estão dispostas atualmente, são capazes de dar conta do desenvolvimento dessas competências?”* Ao todo foram realizadas 06 entrevistas virtuais e recebemos 02 questionários respondidos virtualmente pelo google formulário.

08 (oito) questões foram sendo apresentadas nas entrevistas, previamente agendadas, que duraram entre 30 e 40 minutos e foram realizadas através do Google Meet. Para efeito de análise, as perguntas foram divididas em 02 (dois) blocos de 04 (quatro) perguntas. O primeiro bloco se relacionou aos conceitos e à visão dos professores sobre educação política, o papel da escola em relação ao tema e o que entendiam sobre cidadão-ideal, usando a terminologia de Westheimer, e quais conceitos e práticas deveriam ser fomentados para a formação de tal cidadão. O segundo bloco focou nas vivências dos professores e versavam sobre os desafios, sua opinião sobre a disposição das disciplinas de ciências humanas

atualmente, se já haviam experienciado alguma censura e, por fim, se se sentiam capacitados e como capacitar os professores para atuação com educação política nas escolas. O modelo do questionário com as perguntas realizadas também nas entrevistas se encontra em anexo (ver anexo 1).

A escolha do público-alvo das entrevistas se deu de forma a contemplar diretamente os objetivos do trabalho, visto que a temática envolve diferentes autores e poderia, por isso, ter envolvido diversos deles. No entanto, os professores constituem um grupo particular dentro das políticas públicas de educação conhecidos como *burocratas de linhas de frente*, categoria criada por Lipsky em 1980 e amplamente difundida nos estudos da gestão pública.

Secchi (2011, p. 85) define os burocratas de linhas de frente em sua obra da seguinte forma:

Esse grupo refere-se aos funcionários da estrutura burocrática da administração pública que têm um contato direto com o público, e que possuem, informalmente, alto grau de liberdade de decisão (discricionariedade). Entram nessa classe de burocratas policiais, assistentes sociais, **professores**, (...).

A partir da categoria citada, depreende-se que os professores de sociologia formam um grupo indicado para a análise que se quer alcançar por serem os responsáveis por aplicar nas escolas as diretrizes educacionais no que tange os conceitos sociais e políticos encontradas na Base Nacional Comum Curricular e por estarem em contato direto com os alunos. Vê-se então uma oportunidade com este recorte, pois propicia o apanhado de diferentes perspectivas sobre o estado atual da problemática, o grau de autonomia de seus atores, suas condições de trabalho, dentre outros questionamentos melhor respondidos por quem está diariamente trabalhando com o assunto.

Optou-se também por selecionar uma amostra por saturação considerando o alcance de um trabalho de conclusão de curso e suas limitações e os objetivos exploratórios desta investigação. Não se pretende com isso generalizar as experiências dos entrevistados para todo o grupo ou afirmar que se esgotaram as possibilidades de análises e vivências, o foco é aprofundar nas representações e diversidades de visões sendo elas complementares, similares ou divergentes. Muito mais que numérico, buscou-se compreender o fenômeno a partir de experiências únicas de um grupo de agentes. Como afirma Minayo (2017, p.10) “Pois, não há

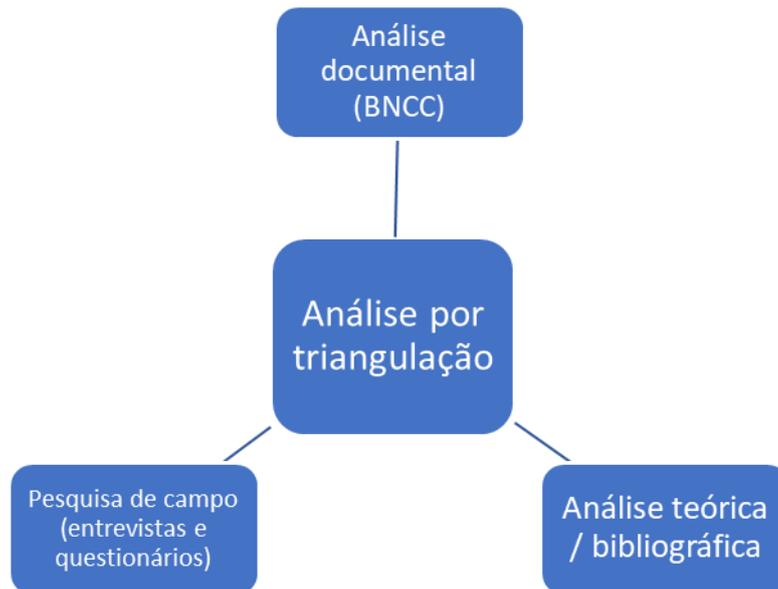
medida estabelecida a priori para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias a um adequado trabalho de pesquisa.”

Sendo assim, foram realizadas entrevistas com 06 professores e com outros 02 foram aplicados questionários. Os docentes são homens e mulheres, com idades que variam de 30 a 43 anos, todos de escolas de ensino médio da rede pública de ensino em Fortaleza – Ceará. Para a descrição e análise dos relatos, mantendo a discrição dos participantes, eles foram numerados de P1 a P6 em ordem alfabética para os que participaram das entrevistas virtuais, e Q1 a Q2, os que responderam ao questionário online. Além disso, para efeito de caracterização das citações, foram usados a idade e o tempo de experiência como docente de sociologia, seguindo o formato: *P1-6* (professor 1 a 6), idade no formato *Na* (Número anos), tempo de experiência em anos *Nexp* (Número experiência). Apenas um professor apresentava menos de um ano de experiência e recebeu o símbolo *<1exp*.

Diante o exposto, as informações necessárias para a execução de tal pesquisa foram coletadas a partir de dados primários e secundários. Para Mattar (1996), dados primários são aqueles que não foram antes coletados, ou seja, são coletados pelo pesquisador para o fim específico da pesquisa, como por meio de entrevistas; já os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados e ordenados, podendo até mesmo já terem sido analisados e colocados à disposição do público por meio de livros, artigos científicos, dentre outros meios. Na primeira fase da pesquisa, se deu a análise dos dados secundários obtidos por meio de um levantamento bibliográfico dos principais autores e publicações científicas sobre o assunto e da análise documental da BNCC. A segunda etapa foi a formulação, munido do conhecimento prévio, das perguntas para as entrevistas e questionários. A terceira e última etapa foi a aplicação das entrevistas e questionários que forneceram os dados primários.

Por fim, após a coleta dos dados da pesquisa de campo, as informações reunidas foram agrupadas, tabuladas e categorizadas no software Excel. A análise dos dados coletados foi feita por triangulação conforme figura abaixo.

Figura 1 – Análise dos dados por triangulação



Fonte: Elaboração própria (2021)

Utilizou-se como procedimento de análise de dados a triangulação, método da pesquisa qualitativa para confirmação de ideias e para ampliação da visão sobre determinado assunto, posto que para além de confirmar, este método permite refutar, complementar e até adicionar novos elementos ao objeto estudado, o que vai ao encontro das metas desta investigação e de seu caráter qualitativo e exploratório. Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 246) definem a triangulação a partir das diferentes teorias da seguinte maneira:

Um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado.

Tal processo de análise leva a uma maior amplitude, rigor, validade e profundidade do constructo. Fez-se uso aqui da triangulação de dados, ou seja, foram utilizados diversos métodos de coletas e fontes de dados, apresentados neste capítulo, para a partir de diferentes ângulos e informações corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. Segundo Azevedo et al. (2013, p. 4), “A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados.” A proposta é analisar o objeto sob diferentes perspectivas.

Considerando o longo debate existente nas ciências sociais em relação à validade e credibilidade em pesquisas principalmente qualitativas, faz-se importante reforçar que não se pretende chegar com este estudo a resultados definitivos, mas sim investigar o fenômeno, desvendando suas construções sociais a partir das teorias já disponíveis e de fragmentos de realidades, contribuindo de tal maneira para o debate já existente na sociedade.

3 CRISE DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

Neste capítulo são abordadas as categorias participação, democracia e cidadania e como o desenvolvimento desta está diretamente ligado à expansão democrática. Além disso, é problematizada a crise de legitimidade enfrentada atualmente pelos regimes democráticos representativos, apresentando dados de pesquisas do Latinobarômetro e do Pew Research Center, e como ela pode ser amenizada a partir do estímulo à participação qualificada dos cidadãos nas decisões públicas.

3.1 O desenvolvimento democrático e a cidadania

O debate sobre a questão da cidadania permanece associado, na teoria e na prática, e para o bem ou para o mal, à discussão sobre as virtualidades e perspectivas da consolidação democrática no Brasil. (BENEVIDES, 1994, p.5).

É possível encontrar diversos conceitos de democracia. A definição mais popular talvez seja aquela dada pelo presidente dos Estados Unidos Abraham Lincoln: “A democracia é o governo do povo, pelo povo, para o povo.” A noção de Lincoln está atrelada à democracia direta, isto é, aquela onde não existe delegação de poder, a própria população decide **diretamente** acerca dos assuntos públicos. No entanto, com o crescimento populacional nos Estados, surge o desafio de escala, como milhões de habitantes podem participar de forma direta das decisões?

Para resolver tal questão surge, na segunda metade do século XX, um grande debate entre outros dois tipos de democracia: a representativa e a participativa. A primeira, que se tornou hegemônica no período, focava na eleição como forma de representação e participação da população, já a segunda defendia uma maior inserção da população nas decisões do Estado por meio de diferentes mecanismos participativos para além do voto.

Avritzer e Santos (2002) trazem dois grandes expoentes do debate acima: Schumpeter e Dahl. Schumpeter foi um dos grandes pensadores da concepção mais liberal ao defender que as eleições eram suficientes para garantir o regime democrático e que a participação popular se daria apenas por meio do voto, escolhendo representantes de uma elite “capacitada” para desempenhar as tarefas públicas. Desta forma, a democracia foi reduzida a um método de constituição de

governos. Ao se preocupar com o problema da escala, ou seja, como instituir a democracia em países e sociedades numerosas, onde a democracia direta seria impossível, a democracia representativa não considera, dentre outros aspectos, a representação das minorias identitárias que não conseguem ter seus interesses representados com a mesma facilidade dos setores majoritários.

Enquanto a concepção liberal de democracia se estabelecia, outras eram pensadas como alternativas. Robert Dahl vai inserir no debate a ideia de participação como solução para democracias de longa escala, ao mesmo tempo em que se testemunha o surgimento no final do século XX e início do XXI de experiências de procedimentalismo participativo em países do sul, como o orçamento participativo e os conselhos gestores de políticas públicas. Esta ideia fica conhecida como não hegemônica e nasce dentro do contexto de crescimento dos movimentos sociais e das ideias de libertação do colonialismo que buscavam a ampliação do corpo político (inclusão) e da participação nas decisões políticas.

Nota-se, portanto, que a ideia de democracia vem se transformando e evoluindo com o passar do tempo, principalmente porque os regimes democráticos ao redor do mundo não apresentam necessariamente as mesmas características e nem se encontram na mesma fase de desenvolvimento e, por isso, podem ser definidos sob diferentes perspectivas. De acordo com Dahl (1997), por exemplo, um regime democrático pleno deve possuir necessariamente participação pública e contestação do governo². Para outros, a capacidade de eleger representantes já é o suficiente para se configurar um regime democrático.

Ao ponderar sobre as diferentes definições e critérios de classificação da democracia, ressalta-se neste trabalho a ideia apresentada por Benevides (1994, p. 8), "A democracia é aqui entendida como o regime de soberania popular (do governo da maioria), porém com pleno respeito aos direitos das minorias, com pleno respeito aos direitos humanos." Tal conceito enfatiza as garantias que efetivam os direitos e as liberdades dos indivíduos e grupos sociais minoritários. Por isso, historicamente, faz-se uma associação do avanço da cidadania ao fortalecimento da democracia, já que o avanço dos direitos garantiu legalmente a inclusão e a participação de grupos antes marginalizados no processo de decisão.

Da mesma forma, Avritzer e Santos (2002, p. 14) ressaltam a conexão entre o

² Contestação de governo é quando grupos de oposição têm liberdade para contestar decisões de quem está no poder sem medo de sofrerem retaliações ou perderem direitos.

desenvolvimento da democracia e a ampliação da participação, esta última ligada à expansão de direitos políticos e, assim, à própria cidadania:

Os processos de libertação e os processos de democratização parecem partilhar um elemento comum: a percepção da possibilidade da inovação entendida como participação ampliada de atores sociais de diversos tipos em processo de tomada de decisão. Em geral, estes processos implicam a inclusão de temáticas até então ignoradas pelo sistema político, a redefinição de identidades e pertenças e o aumento da participação, nomeadamente ao nível local.

Ao concordar com esta relação entre democracia e cidadania, faz-se necessário abordar esta última categoria que como afirma José Murilo de Carvalho (2020) dispõem-se em um conceito complexo e historicamente definido. Desde a Grécia antiga, a ideia de cidadão vem se transformando, mas está sempre associada à noção dos Direitos, enquanto na Grécia, por exemplo, a cidadania era um direito de alguns (os aristocratas), no século XVIII passa a ser entendida como um direito de todos. O sociólogo inglês T. H. Marshall (1967), ao analisar a evolução histórica dos direitos do cidadão na Inglaterra, discute esta ampliação em três gerações: civis (século XVIII), políticos (século XIX) e sociais (século XX). Os direitos civis são os direitos fundamentais à vida, liberdade, propriedade e igualdade perante a lei. Os direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. E os direitos sociais incluem, dentre outras áreas, o direito à educação, saúde, trabalho e aposentadoria.

Como se pode observar, a cidadania possui algumas dimensões e é possível que em uma sociedade se encontrem algumas delas e outras não, isto é, é concebível a existência dos direitos civis sem direitos políticos, as pessoas podem se manifestar, mas não podem votar por exemplo. Neste sentido, uma cidadania plena, de acordo com Carvalho (2020), seria a combinação de liberdade, participação e igualdade completa para todos.

O conceito apresentado é um tipo ideal, mas na prática nem todos possuem as mesmas oportunidades, o mesmo reconhecimento e os mesmos direitos, o que James A. Banks chama de “cidadania-falha”. Banks (2017) cria a tipologia de cidadania-falha para caracterizar quando um grupo de indivíduos possuem direitos negados ou não reconhecidos e, por isso, não acessam os privilégios dos “cidadãos reconhecidos” devido à sua raça, cultura, língua ou religião.

Ainda que muitos direitos tenham sido conquistados formalmente (na letra de

lei) nas últimas décadas, inúmeras barreiras institucionais são criadas para dificultar e até mesmo impedir a inclusão e a participação de indivíduos e grupos que se diferenciam daqueles que estão no poder e que, portanto, controlam essas mesmas instituições. Para Benevides (1994, p.8), “A cidadania permaneceu parcial, desequilibrada, excludente. Direitos entendidos como privilégios – só para alguns, e sob determinadas condições.” De certo que ainda há muito para avançar, Banks (2017) advoga pela inclusão dos direitos culturais e de autodeterminação aos já estabelecidos direitos civis, políticos e sociais para a expansão da cidadania. Nesse sentido, para que a cidadania se torne realmente universal não só formalmente, mas materialmente, é necessário que se lute pela expansão desses direitos e, para isso, a participação popular é um pilar fundamental.

3.2 A democracia em crise: mais ou menos participação?

A democracia assumiu um papel central no século XX, ainda que interrompida por momentos autoritários em diversos países. Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Avritzer (2002) citam Amartya Sen que afirmou ser ela o maior acontecimento do século passado. O regime democrático avançou e se consolidou pelo globo de tal maneira que levou Francis Fukuyama a declarar o “fim da história”. Como afirma Moisés (2020), para Fukuyama, a democracia liberal havia atingido um patamar tão elevado de consolidação que não haveria nenhuma outra alternativa que pudesse disputar com ela a hegemonia política.³

Entre as democracias mais exitosas, o Brasil pós ditadura militar (1964-1985) aparecia sempre nos rankings, em parte devido ao sistema eleitoral que conseguia levar vultuosos números de pessoas às urnas, mas também em decorrência dos avanços econômicos e sociais conquistados. Ademais, a Constituição Federal de 1988, segundo Avritzer e Santos (2002, p.18), “conseguiu incorporar novos elementos culturais, surgidos ao nível da sociedade, na institucionalidade emergente abrindo espaço para prática da democracia participativa.” Institucionalmente foram

³ Fukuyama, em entrevista ao jornal El País, revê sua teoria, mas sem refutá-la. O cientista político acredita que o aumento da desigualdade e outros acontecimentos recentes mudaram o contexto político e econômico mundial, e a democracia já não se apresenta como no final do século XX. MARS, Amanda. Francis Fukuyama: “Nem todos os eleitores de partidos populistas são racistas ou xenófobos.” *El País*, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/12/cultura/1555084475_066112.html>. Acesso em: 30 de jan. de 2022.

adicionados mecanismos como o orçamento participativo e as assembleias regionais que demandavam uma maior colaboração entre Estado e sociedade civil e a influência de diversos atores nas decisões públicas.

No entanto, esse processo de expansão e consolidação democrática parece ter sofrido um revés na segunda década do século XXI. Jairo Nicolau no prefácio do livro “Como as democracias morrem” (2018) aponta que a última onda de entusiasmo com a transição de regimes fechados para a democracia foi a Primavera Árabe (fim de 2010 e começo de 2011). O que se testemunha logo após esse momento histórico é uma crise democrática ou “recessão democrática” como alguns autores mais otimistas gostam de chamar. Leonardo Avritzer classifica essa situação como “impasses da democracia”, isto é, “uma crise de crescimento e de evolução da cultura democrática no país.” (AVRITZER, 2016, p.9).

Esta situação é descrita por Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Avritzer (2002) como uma dupla patologia: a patologia da participação que se dá a partir da queda do número de pessoas votando e participando de alguma maneira das decisões públicas, e a patologia da representação, quando o cidadão não se identifica mais com os representantes eleitos. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva/Ideia Big Data confirma a ideia dos autores: 96% dos brasileiros não se sentem representados pelos políticos eleitos (G1, 2018).

Dados do Latinobarômetro (2021), relatório que há 25 anos mede a situação política e social na América Latina, demonstram que o apoio à democracia entre 2010 e 2018 caiu de 63% a 48%. Em 2020, apenas 49% dos latino-americanos apoiavam a democracia, enquanto 13% apoiavam o autoritarismo e 27% eram indiferentes ao tipo de regime de governo. Este desempenho ruim se manifesta também em relação à satisfação com a democracia. Desde 2013, a insatisfação com a democracia vem crescendo, alcançando seu ponto mais crítico em 2018 com 72% de insatisfeitos. Em relação ao Brasil, os números são ainda mais inquietantes, os resultados da pesquisa mostram que historicamente o país é o que demonstra um apoio mais baixo e frágil ao regime democrático de toda a região.

Históricamente Brasil es el país de la región que tiene un apoyo a la democracia más bajo y débil. Nunca alcanza el 60% a diferencia de otros países. Brasil se mantiene en un sopor democrático de baja intensidad donde el apoyo ha llegado al 30% en 2001 en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). En el año de la pandemia y con la llegada

de Bolsonaro hay un aumento de seis puntos porcentuales desde el 34% en 2018 al 40% en 2020. (LATINOBARÔMETRO, 2021, p. 23).⁴

A indiferença quanto ao tipo de regime é um indicador também muito relevante porque demonstra o quanto os cidadãos se afastaram da política e do regime democrático. O mesmo relatório aponta que 36% dos brasileiros afirmam ser indiferentes quanto ao tipo de regime de governo, acima da média latinoamericana de 27% (Latinobarômetro, 2021, p. 25). Acompanhado destes números, outro fato preocupante é a desconfiança nas instituições democráticas. As forças armadas aparecem como a instituição do Estado com maior confiança na América Latina (44%), enquanto as instituições mais importantes para a democracia tiveram os desempenhos abaixo de 30%: governo (27%), poder judiciário (25%), congresso/parlamento (20%) e os partidos políticos (13%). No Brasil, os números são praticamente os mesmos: governo (27%), poder judiciário (36%), congresso (23%) e os partidos políticos (13%). Aqui, o poder judiciário consegue um resultado acima da média latinoamericana, mas ainda muito baixo.

Outra pesquisa, que englobou 38 países de todo o mundo, foi realizada pelo Pew Research Center⁵ em 2017 e demonstrou uma situação parecida com aquela apresentada pelo Latinobarómetro: apenas 1/4 (23%) das pessoas pesquisadas nos 38 países são democratas comprometidos (aquelas que apoiam a eleição de representantes governamentais e não apoiam governos regidos por elites ou *experts*, um líder forte, nem por militares), quase 47% apresentam um nível mais baixo de comprometimento democrático e apenas 13% são não democráticos. Outro achado do estudo é que mesmo em países ricos e em democracias mais consolidadas, o discurso autoritário ainda encontra ressonância. A média mundial é de 52% demonstrando insatisfação com a maneira que a democracia está atuando em seus países, enquanto a América Latina é a região mais insatisfeita, refletindo outro ponto da pesquisa que é a falta de confiança dos governos. Apenas 14% disseram

⁴ “Historicamente, o Brasil é o país da região que tem um apoio à democracia mais baixo e frágil. Nunca alcançou os 60%, diferentemente de outros países. O Brasil se mantém em uma apatia democrática de baixa intensidade onde o apoio chegou a 30% em 2001 no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). No ano da pandemia e com a chegada de Bolsonaro houve um aumento de seis pontos percentuais de 34% em 2018 a 40% em 2020.” (Tradução própria).

⁵ “O Pew Research Center é um centro de fatos não partidário que informa o público sobre as questões, atitudes e tendências que estão moldando o mundo. Conduzimos pesquisas de opinião pública, pesquisas demográficas, análises de conteúdo e outras pesquisas de ciências sociais baseadas em dados. Não assumimos posições políticas.” Pew Research Center, 2021. Disponível em: <<https://www.pewresearch.org/about/>>. (Tradução própria).

acreditar bastante no seu governo nacional, enquanto no Brasil, por exemplo, esse número foi de 2% e 22% acreditam de alguma forma no governo (Pew Research Center, 2017).

Vale ressaltar que entre os jovens, esses números são ainda mais alarmantes. Segundo Latinobarômetro (2021), à medida que a idade diminui o apoio à democracia também diminui: 65% das pessoas com mais de 60 anos apoiam a democracia, enquanto apenas 50% daqueles com menos de 25 anos o fazem. Além disso, 18% dos jovens menores de 25 anos preferem um governo autoritário, comparado a 12% dos maiores de 60 anos.

Apesar dos avanços democráticos como o aumento da participação, o avanço dos direitos de grupos minoritários em nações ocidentais, e a alternância de poder, é notório a persistência da desigualdade e da pobreza e incapacidade dos Estados em garantir a todos igualmente acesso a serviços básicos como saúde e educação. O sentimento parece ser de que os governos pararam de refletir os anseios da população, que já não se sente mais representada pelos eleitos, fazendo crescer a insatisfação com as instituições democráticas. José Murilo de Carvalho (2020, p. 219) reflete sobre a situação da democracia da seguinte maneira:

Os progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer. (...) Não há indícios de saudosismo em relação à ditadura militar, mas perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade.

Assim, têm aparecido como respostas e contestações a toda essa conjuntura o avanço do nacionalismo populista acompanhado de retóricas autoritárias, a polarização dos debates políticos e o uso de mecanismos democráticos para escolha de líderes antidemocráticos, que segundo Levitsky e Ziblatt (2018) é como as democracias morrem atualmente.

Discursos autoritários e demagogos sempre fizeram parte da história política, a grande diferença da contemporaneidade é que é justamente por meio do voto (e não mais pelo uso da força) que líderes eleitos subvertem a democracia, como afirmam Levitsky e Ziblatt (2018, p. 19): “O paradoxo trágico da via eleitoral para o autoritarismo é que os assassinos da democracia usam as próprias instituições da democracia – gradual, sutil e mesmo legalmente, para matá-la.” É, neste sentido, que se entende a crise democrática.

A democracia representativa não atende mais aos anseios do povo, isto é, o

modelo eleitoral não é mais suficiente na garantia do avanço da cidadania e para atender às expectativas dos cidadãos, entendidos aqui não só como a maioria, mas considerando e respeitando os direitos das minorias. Carvalho (2020, p. 228) reconhece “a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor.” Isto abre espaço para a democracia participativa, que vem ganhando força na medida em que experiências de participação se multiplicam.

Diversos autores defendem que a atuação da sociedade civil precisa ser estimulada e qualificada. Maria Victoria de Mesquita Benevides (1994) cita três mecanismos de participação que podem fortalecer os regimes democráticos, são eles: plebiscito, referendo e iniciativa popular. A autora defende a ideia de complementariedade entre a representação e a participação de forma mais direta, o que vai ao encontro da ideia de modelo híbrido de democracia. Experiências como os Orçamento participativos e os conselhos gestores de políticas públicas são exemplos deste modelo no Estado Brasileiro. Avritzer (2016, p. 28) vai ao encontro da ideia de Benevides ao dizer que “é necessário articular melhor participação e representação popular e utilizá-lo nas arenas mais relevantes das políticas públicas.”

No entanto, para uma participação efetiva é necessário conhecimento e informação. Dantas e Almeida (2015, p. 11) trazem a participação e a educação como os dois pilares da democracia: “Não são poucas as teorias sobre Democracia que concebem o conceito sob dois aspectos essenciais: a participação e a educação/informação.” Segundo José Murilo de Carvalho no seu livro *Cidadania no Brasil* (2020, p. 17), “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.” Uma população que não tem ciência dos seus direitos e deveres e não conhece os mecanismos de participação fica cada vez mais distante das decisões e alheia à construção do seu presente e futuro. A seguir, abordaremos as discussões em relação ao que é e ao que se espera da educação política.

4 A EDUCAÇÃO POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DO “CIDADÃO IDEAL”

A educação política para formação de cidadãos não é um tema recente. Maria Victoria de Mesquita Benevides (1994) informa que, para o pensamento político clássico, propiciar a educação política do povo era a principal razão de existência dos governantes e dos regimes políticos como um todo. Afinal, a formação de uma sociedade deveria contar com indivíduos independentes na política, e não sujeitos a outrem. Esta ideia foi defendida ao longo dos séculos por muitos pensadores, embora a noção de um “bom cidadão” tenha se transformado com o tempo e, principalmente por influência religiosa, em algo mais ligado à subserviência do que à emancipação, isto é, o bom cidadão passa a ser aquele que contribui (paga impostos) e possui um trabalho qualificado, não desafiando o *status quo*.

Assim, a depender da visão de cidadão que cada indivíduo possua, a educação política pode ser defendida como uma política pública a ser desenvolvida de maneiras muito diferentes. Paulo Freire (2015), educador e filósofo brasileiro que figura entre os mais notáveis pensadores da pedagogia em todo o mundo, segue uma perspectiva progressista de educação, o que significa que a prática educativa deve ser crítica e desafiar a conjuntura estabelecida. Seguindo o mesmo pensamento de Freire, Harry Boyte⁶ acredita que se deve ensinar habilidades críticas e deliberativas necessárias para a efetiva participação em debates públicos e, assim, promover o reconhecimento da controvérsia e das disputas ideológicas que o processo democrático envolve (WESTHEIMER, 2004). Para outros políticos e pedagogos, incluindo o ex-presidente dos Estados Unidos George W. Bush⁷, a educação política deve ser instrumento de defesa do patriotismo e para a celebração da pátria. A partir dessa perspectiva, a educação política seria um meio de transmissão de fatos históricos importantes e de um senso cívico de unidade, dever e orgulho nacional (WESTHEIMER, 2004). Apesar de não haver consenso sobre quais assuntos e habilidades desenvolver, há uma concordância sobre a relevância e a necessidade da educação política estar presente nos currículos escolares.

É importante mencionar, antes de continuarmos a discussão, que se

⁶ Harry Boyte é diretor do Centro Sabo para Democracia e Cidadania da Universidade de Augsburg - Alemanha.

⁷ Westheimer traz como exemplo a administração do ex-presidente norte-americano George W. Bush, pois durante seu governo essa perspectiva foi bastante propagada. Segundo Bush, deveria ser ensinado às crianças que “Os Estados Unidos são uma força para o bem do mundo, trazendo esperança e liberdade para outras pessoas.” (WESTHEIMER, 2004, p. 231) (Tradução própria).

convencionou chamar a educação política de conhecimento cívico, educação cívica ou educação cidadã e, até mesmo, educação para a cidadania (DANTAS; ALMEIDA, 2015). Acredito que há dois motivos para isso: o primeiro é a forte associação que a educação política tem com a formação de cidadãos para uma sociedade democrática bem-sucedida, e a segunda é a conotação negativa que a palavra “política” vem adquirindo com o passar do tempo, carregando, ao contrário do pensamento clássico, um estigma ligado à corrupção, ao individualismo, ao patrimonialismo e a outras práticas inaceitáveis nas sociedades democráticas. Utilizo neste trabalho o termo “educação política”, porque acredito que devemos retomar e resgatar o olhar positivo da política, aquele dos clássicos, relacionado à busca de consenso, ao pensamento crítico, à resolução de conflitos e à defesa das liberdades de opinião.

4.1 O cidadão orientado para a justiça social de Westheimer

Joel Westheimer, renomado professor da Universidade de Ottawa, Canadá, reconhecido por seus trabalhos na área de educação e democracia, trabalhando em parceria com o Prof. Joseph Kahne, da Universidade da Califórnia – Estados Unidos, construiu uma estrutura conceitual que organiza e categoriza as diversas perspectivas sobre a formação cidadã. Os pesquisadores partiram do pressuposto de que, se há um comprometimento e até mesmo um consenso sobre a importância de se ensinar educação política nas escolas, os currículos deveriam refletir esta preocupação. Por isso, estudaram inúmeros programas escolares que possuíam dentre seus objetivos a formação para a cidadania democrática. Analisando as teorias, os objetivos e práticas presentes nesses currículos, Westheimer e Kahne identificaram 3 visões distintas sobre o que seria um “bom cidadão” ou um “cidadão ideal”, que eles chamaram de “as três visões de um bom cidadão”, são elas: o cidadão pessoalmente responsável, o cidadão participativo e o cidadão orientado para a justiça social (WESTHEIMER, 2020).

O *cidadão pessoalmente responsável* é aquele que age responsabilmente em relação à sua comunidade, realiza trabalhos voluntários, trabalha, paga os impostos, obedece às leis, ajuda pessoas com necessidade, recicla lixo, por exemplo, e toma atitudes pessoalmente conscientes. Nos currículos em que esta visão predomina, verifica-se o foco no desenvolvimento do caráter e da função social

individual, enfatizando a honestidade, a integridade e a disciplina. Os alunos que recebem esta formação são encorajados a trabalhar voluntariamente nas suas comunidades, nutrindo compaixão pelos demais. Acredita-se, desse modo, que a solução dos problemas sociais está na participação mais efetiva das pessoas em trabalhos comunitários. Notoriamente, esta visão de cidadão é individualista, porque ainda que promova uma preocupação com a comunidade, as ações e o desenvolvimento são sempre particulares.

O *cidadão participativo*, por sua vez, além de atuar ativamente em sua comunidade, isto é, sendo proativo e organizando esforços conjuntos para ajudar os mais necessitados, conhece as agências governamentais e seu funcionamento e consegue estabelecer estratégias de ação coletiva para alcançar melhorias para a sociedade. Os currículos que formam este tipo de cidadão focam no ensino das estruturas governamentais dos países democráticos e do papel das demais instituições da sociedade como igrejas, ONGs e outras, encorajando os alunos a planejarem e participarem de atividades que cuidem daqueles mais vulneráveis. Nesta visão de cidadão, encontra-se o estímulo à participação ativa dos estudantes dentro das estruturas sociais e políticas já estabelecidas, incentivando-os a assumirem posições de liderança, mas não há o questionamento ou intenção de mudar a forma como é feita a política (mudança do sistema).

O *cidadão orientado para a justiça social*, assim como o cidadão participativo, busca agir coletivamente para resolver problemas da comunidade. No entanto, os alunos formados a partir desta perspectiva conhecem profundamente os problemas sociais e suas causas e possuem estratégias para promover mudanças sistêmicas. São conhecidos como pensadores críticos, pois questionam e buscam modificar as estruturas sociais, políticas e econômicas que continuam reproduzindo padrões de injustiça na sociedade. Os currículos que seguem esta lógica focam na discussão sobre justiça, igualdade de oportunidade e representação e direitos humanos, dentre outros assuntos.

Essas três categorias são úteis, pois funcionam como modelo de análise dos currículos escolares, ajudando a evidenciar que tipo de cidadão está ajudando a formar. Para além disso, pode ser usada individualmente para verificar como cada sujeito percebe a educação política e que tipo de cidadão ela está ajudando a construir. Enquanto as duas últimas categorias focam na ação coletiva e na participação e menos no voluntariado ou na caridade, pois buscam mudanças mais

duradouras, a primeira foca prioritariamente no indivíduo, promovendo ações pontuais, mas que não questionam o estado atual das coisas, o *establishment*. Segundo Westheimer e Kahne (2004, p.3), “A third image of a good citizen is, perhaps, the perspective that is least commonly pursued”⁸. Isto é, os cidadãos críticos, aqueles orientados para a justiça social, representam a visão de cidadania menos presente nos currículos analisados (WESTHEIMER, 2020).

Revela-se que a perspectiva mais comum entre os educadores e os *policymakers*⁹ é aquela que vê o cidadão como uma figura caridosa e obediente, à que Joel Westheimer faz uma crítica severa. Para o autor as tentativas de desenvolvimento de currículos voltados à caridade e ao voluntariado e à construção de um “bom caráter”, deixam de lado conteúdos e experiências que podem realmente trazer ganhos para a democracia, criando uma dicotomia entre educação e política, ao que esclarece:

We are not arguing against these goals (with the exception of certain visions of obedience that are sometimes associated with this agenda). Our point is rather that granting primacy to this goal can impede other fundamentally important goals for civic educators. (WESTHEIMER; KAHNE, 2004, p. 3).¹⁰

Há uma tentativa de despolitizar a educação política, a começar pelo nome, mas também ao incorporar uma visão de cidadania desprovida de política, que fomenta a empatia, mas não a democracia. O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (2020), reconhece e enfatiza que o método de Paulo Freire conscientiza e politiza, porque Freire nunca destituiu o ensino do seu caráter político “Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política.” (FREIRE, 2020, p. 29). Paulo Freire se opunha veementemente à neutralidade na educação, defendida por alguns atualmente, mas que já se coloca em debate há muito tempo. No livro *Política e Educação*, Freire afirma que “(...) não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica.” (FREIRE, 2015, p. 43). Inclusive, a defesa de tal neutralidade é um posicionamento político.

Como constata o professor canadense Joel Westheimer, trabalhar tópicos que

⁸ “A terceira imagem do bom cidadão é, talvez, a perspectiva menos comumente seguida.” (Tradução própria).

⁹ *Policymakers* são os legisladores, aqueles responsáveis por fazerem as leis e as políticas públicas.

¹⁰ “Nós não estamos argumentando contrariamente a estes objetivos (com a exceção de algumas visões de obediência que às vezes são associadas a esta agenda). Nosso ponto é mais no sentido de que a prioridade dada a este objetivo pode impedir outros objetivos fundamentalmente importantes para os educadores cívicos.” (Tradução própria).

fazem os estudantes obedecerem a regras, serem honestos, ajudarem uns aos outros e suas comunidades não gera controvérsias, afinal de contas tanto em democracias, como em regimes autoritários, tais características são valorizadas e necessárias para o convívio em sociedade. Não obstante, sem visão analítica do poder, da política, do papel de cada um em relação às estruturas de poder, “students are unlikely to become effective citizens who can work with others toward improving the world.”¹¹ (WESTHEIMER, 2020, p. 10). Evitar o engajamento político é evitar a emancipação dos cidadãos e, ao mesmo tempo, enfraquecer a democracia. Portanto, faz-se necessário pensar a partir destes e outros autores quais assuntos deveriam compor a educação política na sala de aula.

4.2 Discussões acerca do currículo

Em concordância com as ideias expostas, abraço a perspectiva de que a educação política deve se dar de maneira a considerar o aluno um sujeito ativo e participativo no processo de aprendizagem. Freire (2015), ao defender a educação progressista e democrática em contraposição à educação bancária, enxerga o educando como alguém que a partir de suas experiências é dotado de conhecimento, mas que ao mesmo tempo busca novas informações e não apenas recebe passivamente conteúdos passados pelos professores. Além dessa visão, o pedagogo também observa como fundamental para uma educação de característica democrática o respeito às diversas visões, opções e posicionamentos.

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos porque brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (FREIRE, 2015, p. 44-45).

A educação inevitavelmente política precisa estar atenta à coerência entre o discurso e a prática, afinal não pode ser democrática e ao mesmo tempo impor perspectivas únicas ou censurar o debate, por exemplo. “Ser político” é inclusive uma das 05 (cinco) estratégias apresentadas por Westheimer em seu artigo “Can

¹¹ “Os estudantes seriam incapazes de se tornarem cidadãos eficientes que podem trabalhar com outros para melhorar o mundo.” (Tradução própria).

education transform the world?¹² (2020)” que podem ajudar a orientar os currículos educacionais nesta era que ele caracteriza pela diminuição do apoio à democracia. Para o autor, ser político na sala de aula significa encorajar discussões, usar a controvérsia como ferramenta de ensino e promover ação, o que, por vezes, pode ser delicado, mas fundamental. As outras quatro estratégias de Westheimer são: ensinar os alunos a fazerem perguntas, expor os alunos a múltiplas perspectivas, ensinar assuntos controversos atuais e focar na realidade local dos estudantes.

Questionar é o ato fundamental de sociedades democráticas que, ao contrário do autoritarismo, estimulam a curiosidade e a busca pela verdade por meio de perguntas. Portanto, estimular os alunos a fazerem perguntas desafiadoras que coloquem em xeque as estruturas e que promovam a descoberta das raízes dos problemas é essencial para o desenvolvimento da cidadania. A exposição à múltiplas perspectivas é uma estratégia também defendida por Freire e que tem especial importância para a democracia, uma vez que promove o diálogo, o entendimento de que a experiência individual não é única, nem universal e exercita o respeito em relação às diferentes visões de mundo. Atrelado a ela está o ensino de temas controversos contemporâneos. Muito se evita trazer para sala de aula temas atuais como o aborto, ou sexualidade, por serem considerados *taboos*, no entanto trabalham-se assuntos como escravidão. Igualmente importantes, trazer temas que fazem parte do cotidiano dos alunos é elemento motivador para que eles busquem mais informações e consigam desenvolver criticidade, respeitando seus pares.

Por fim, deve-se considerar as especificidades de cada aluno e suas vivências. Freire (2015, p. 56) afirma que a prática educativa e as metodologias “(...) não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política.” Cada realidade possui demandas únicas que fazem parte do universo de compreensão de cada aluno e que desperta o interesse e a conexão no processo de aprendizagem. Neste sentido, tanto Freire, quanto Westheimer, reconhecem a necessidade de engajar os alunos em experiências dentro de suas comunidades, de se pensar e desenvolver o currículo escolar considerando este fator.

Benevides (1994, p. 14) apresenta outro elemento que segundo ela é, sem dúvida, indispensável na educação política “a discussão aprofundada sobre o papel

¹² “Pode a educação transformar o mundo?” (Tradução própria).

dos meios de comunicação de massa como veículos a serviço do pluralismo de valores.” De certo que as mídias sociais atualmente fazem parte do cotidiano de grande número de pessoas e são intensificadamente usadas como ferramentas políticas, inclusive com a difusão das *fake news* (notícias falsas) e todas as consequências advindas delas. Então, agregar esta discussão ao currículo deve ser considerado como forma até mesmo de defender a democracia.

Considerado isto, vale a pena ressaltar que a formação de cidadãos democráticos não deve ser responsabilidade de apenas uma disciplina ou de um grupo de professores. Apesar de historicamente atribuída ao campo de Ciências Humanas, Westheimer (2020) pondera que esta formação deveria ser o objetivo da escola como um todo e em todos os seus espaços, afinal cada professor dentro de sua área inevitavelmente trabalha ou tem a possibilidade de fomentar habilidades democráticas como a articulação de ideias, atuação em equipe, tomada de decisão, entre outras competências. No entanto, o sistema de ensino na forma que está disposto atualmente ainda carrega muito do que Freire chama de educação bancária, em outros termos, é uma educação engessada, com foco em testes padronizados, o que produz uma uniformização. Para agravar ainda mais esta situação, a área de ciências humanas também vem sofrendo uma redução de carga horária e de relevância em testes de conhecimento importantes. Segundo Westheimer (2019), isso faz parte de um projeto político ainda mais amplo que visa enfraquecer o sistema público de ensino.

Apesar das reformas escolares estarem refletindo o oposto do que os autores defendem, Westheimer constata que inúmeros professores continuam, dentro de suas possibilidades, trabalhando esses conteúdos em sala de aula. Infelizmente, a falta de uma política educacional que consiga implementar diretrizes de educação política em todas as escolas igualmente gera desigualdades, o que não é positivo para o sistema de ensino, onde alguns alunos irão receber uma formação mais “completa”, porque em seu contexto o professor conseguiu a partir de uma decisão particular desenvolver certas habilidades, e outros não.

4.3 Conhecimento aliado à ação

A democracia do governo do povo pelo povo deve continuar a admitir formas de democracia direta, mesmo à custa de imenso esforço de educação política dos cidadãos. Bernard de Chantebout (1983 apud BENEVIDES, 1994, p. 15).

A participação é parte basilar da educação política, pois também é pilar da democracia. Benevides, Freire e Westheimer concordam que o conhecimento só se torna aliado à defesa democrática quando colocado em prática através da participação, da cidadania ativa. Da mesma forma, a participação pressupõe uma educação de qualidade, uma boa informação e um olhar crítico para a realidade em que se vive.

Maria Victoria Benevides vislumbra a educação política como uma via que possibilita a participação popular e a cidadania ativa. Para a autora, cidadania ativa é aquela que “institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.” (BENEVIDES, 1994, p. 9). Em contraposição à cidadania passiva, aquela concedida pelo Estado, a cidadania ativa requer conhecimento e participação dos cidadãos em busca de avanços em seus direitos. E, por este motivo, a autora defende a expansão dos mecanismos de participação direta como os plebiscitos, conselhos e orçamento participativo para que também se efetivem os direitos já conquistados formalmente.

Dois aspectos relevantes no pensamento de Paulo Freire são importantes nesta discussão entre conhecimento e ação. O primeiro é a dimensão e associação que o pedagogo faz entre reflexão e prática, defendendo que as duas devem interagir, isto é, a reflexão deve levar a uma ação transformadora, assim como a ação permite a reflexão. Venício A. de Lima, no prefácio do livro *Política e Educação* (2015, p. 11), descreve tal movimento:

Nos seus elementos constitutivos, Freire encontra suas dimensões – a reflexão e a ação – numa interação tão profunda que se uma é sacrificada, ainda que em parte, a outra sofre imediatamente. As consequências são ou o verbalismo – o sacrifício da ação -, ou o ativismo – o sacrifício da reflexão.

Essa conexão forte entre teoria e prática é o que permite, segundo o autor, o melhor desenvolvimento da atividade docente. O segundo elemento é o estímulo à participação dentro da estrutura escolar. Freire defende uma maior participação não só dos alunos, mas também dos professores, dos pais e da comunidade local de maneira geral nas decisões escolares. Segundo ele (2015, p. 88), “a democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*.” É imprescindível, assim

que a democracia seja estimulada por meio da atuação dentro do meio escolar, tomando-a exemplo de participação comunitária.

Neste ponto, podemos chamar a atenção ao que Westheimer destaca, seguindo o pensamento de Benevides e Freire, em relação à importância de se promover experiências de participação democrática e cívica com os estudantes, especialmente dentro de seus contextos locais. Porém, não se deve limitar tal participação ao trabalho voluntário. A ação cívica, segundo o autor, é uma forma poderosa e profunda de ampliar a participação dos alunos, principalmente quando inclui um olhar para as políticas governamentais e visam mudanças estruturais (WESTHEIMER, 2020).

Não obstante, o professor alerta que apenas participação não é o suficiente, assim como somente o conhecimento não garante a participação. “If both goals are priorities, those designing and implementing curriculum must give both explicit attention.”¹³ (WESTHEIMER; KAHNE, 2004, p. 6). É possível que o aluno desenvolva um olhar crítico para as injustiças, mas que não queira tomar nenhuma atitude em relação a isso. Ao passo que é possível que ele esteja agindo, mas não de forma a promover mudanças reais, pois não possui o conhecimento para isso. O autor conclui que é possível fazer educação política, desde que se considere os diferentes olhares para a cidadania e para o cidadão e suas implicações políticas.

Em síntese, a partir da categorização de Westheimer e Kahne é possível fazer uma análise sobre qual tipo de informação é trabalhada na escola e que tipo de cidadão está sendo formado. O tipo-ideal, de acordo com os autores, seria o cidadão orientado para a justiça social, porque é crítico, conhece os movimentos sociais e sabe como promover mudanças sistêmicas e, portanto, resolve os problemas sociais ao questionar e propiciar transformações nas estruturas que reproduzem padrões de injustiça ao longo do tempo, diferentemente dos demais tipos que contribuem para a sociedade de forma pessoal e pontual ou atacando apenas as consequências dos problemas, mas sem enfrentar as raízes das injustiças. Por esta razão, Westheimer defende que a educação deve contemplar a discussão de assuntos políticos controversos, promover o diálogo e o debate de ideias, além de estimular a participação direta dos alunos em ações cívicas em suas comunidades. Afinal, o conhecimento deve estar aliado à ação. Nesse sentido, analisarei a seguir a Base

¹³ “Se os dois objetivos são prioridades, aqueles desenhando e implementando os currículos devem dar aos dois atenção clara.” (Tradução própria).

Nacional Comum Curricular (BNCC), identificando e ressaltando elementos que possam ajudar na compreensão da formação cidadã presente nas diretrizes do currículo nacional.

5 A BNCC e a Educação Política no Brasil

Neste capítulo é apresentado um breve panorama de como a educação política foi inserida nas políticas públicas de educação ao longo do tempo até a conclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. A BNCC para o ensino médio é apresentada e analisada a partir do foco da pesquisa e de suas categorias: educação política, democracia, participação e cidadania.

5.1 Breve Histórico

Após quase 40 anos, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas por educação moral e cívica. (BRASIL, 2018a).

Tópicos de educação política ou relacionados à formação cidadã podem ser encontrados atualmente no currículo de escolas brasileiras, mas nem sempre essa foi a realidade, ou pelo menos não de maneira democrática. As disciplinas que trabalham tais assuntos e compõem, junto com História e Geografia, as Ciências Sociais só voltaram a integrar o currículo escolar em 2008, isto é, durante a ditadura militar brasileira e o período conhecido como redemocratização os alunos não estudavam conteúdos necessários para o seu desenvolvimento cidadão (pelo menos, não de forma oficial).

Historicamente, é notório o uso da educação política para a defesa e manutenção de determinados regimes de governo, principalmente aqueles autoritários. Segundo Dantas e Almeida (2015), ainda em 1925 no Brasil, é instituída a disciplina “Instrução Moral e Cívica” que durante a ditadura militar passa a se chamar “Educação Moral e Cívica” e até 1985 continuará presente sob os títulos de Organização Social, Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros. Independente do nome, fato é que elas não tinham como propósito a reflexão dos problemas nacionais, tampouco a formação cidadã e a defesa da liberdade civil. Tais disciplinas eram carregadas dos valores positivistas da República Brasileira de 1889, quais sejam: “os valores do trabalho, da família, da comunidade, da religião, dos símbolos, datas comemorativas e heróis nacionais (...)” (DANTAS; ALMEIDA, 2015, p. 20).

No Brasil, ainda segundo Dantas e Almeida (2015, p. 19), “A agenda da educação política era a agenda do Estado e seus fundamentos serviriam de reforço à ideia de autoridade, efemérides republicanas e ordem moral.” Eram abordados temas, portanto, que na visão daqueles no poder (os militares) eram importantes como a construção moral do cidadão baseada na obediência e no patriotismo, e uma formação ideológica que evocava o “fantasma” do comunismo para justificar medidas arbitrárias de seus governos.

Os dois momentos em que se oficializou uma política educacional voltada ao que chamamos de Educação ou Formação Política foram momentos autoritários, marcados pelo comando oligárquico – no caso da 1 República – e pelo comando técnico-autoritário do regime militar. (DANTAS; ALMEIDA, 2015, p. 20).

Os militares ao instituírem as disciplinas que trabalhavam a formação política e cidadã dos alunos na segunda metade do século XX empreenderam até então o maior plano deste tipo no país. No entanto, o faziam para justificar e perpetuar suas práticas autoritárias.

Durante a redemocratização, o tema da Educação Política foi afastado do debate, porque ainda estava muito ligado à ideologização e ao autoritarismo. Então, ao invés de repensar o meio de se formar os cidadãos, optou-se por excluir o tema do currículo escolar, inclusive mantendo fora do currículo as matérias de sociologia e filosofia. De certo que a leitura e a matemática são disciplinas fundamentais para a formação de qualquer indivíduo, inclusive porque elas servem de base para discussões e para o desenvolvimento dos demais conteúdos. No entanto, há uma defasagem e uma necessidade urgente de se trabalhar, por exemplo, a reflexão, a multiplicidade de abordagens e olhares, a resolução pacífica de conflitos e outras habilidades essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e para a capacitação de cidadãos críticos e participativos.

5.2 A legislação sobre educação

A educação é reconhecida como direito fundamental desde a Constituição Federal de 1988 (pós período ditatorial), devendo ser promovida em conjunto pelo Estado, família e sociedade (BRASIL, 1988). Para atender aos requisitos constitucionais, leis e planos foram pensados e formulados, como a Lei de Diretrizes

e Base da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A LDB de 1996 reforça, dentre outras indicações, a necessidade de criação de uma base nacional comum para a educação brasileira, já explicitada no artigo 210 da CF/88. Iniciou-se a partir dela a criação de parâmetros curriculares nacionais que apresentavam elementos básicos que deveriam ser trabalhados em cada disciplina. A LDB faz referências à formação ética e cidadã, mas não explicita diretamente a Educação Política no currículo escolar formal, assim como os parâmetros curriculares (1998) que trazem vários temas importantes como meio ambiente, ética, pluralidade cultural, mas não engloba questões essenciais como organização do Estado, eleições, participação e outras relacionados mais formalmente à política (DANTAS; ALMEIDA, 2015).

Anos depois, em 2014, surge o PNE traçando 24 metas para a educação brasileira, sendo que 4 dessas metas referenciam a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. De maneira macro, a LDB e o PNE trazem indicações e parâmetros para a educação nacional e possuem como base o desenvolvimento de uma formação voltada para o trabalho e para cidadania, a formação ética, o aprimoramento do senso crítico e o ganho de uma autonomia intelectual dos estudantes, ambos apresentam a necessidade de criação de um patamar curricular comum para todo o território brasileiro.

Assim nasce a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que começou a ser construída em 2015 e homologada apenas em 2018 contendo as aprendizagens previstas para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Esta base é o documento que norteia os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas no território brasileiro (BRASIL, 2021). Isto é, ela informa os direitos e objetivos de aprendizagem da educação em todo o território nacional e, por isso, é fundamental para o alcance do propósito de redução das desigualdades educacionais regionais, criando maior integração no sistema de ensino. Ressalta-se, por sua vez, que a BNCC não substitui os currículos das redes municipais e estaduais de ensino, ela serve para auxiliar e complementar a elaboração dos projetos político-pedagógicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o

que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2021).

A BNCC em consonância com a LDB e a DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) reconhece que a educação busca a formação de indivíduos em seus diversos aspectos, não só acadêmicos: “(...) a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BNCC, 2021, p. 16). Assim, estimula o entendimento e a implementação de uma educação menos mecanizada.

5.3 A estrutura da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular está estruturada de modo a deixar explícito as competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa da escolaridade. Apresenta inicialmente 10 competências gerais da educação básica e depois se divide nas três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para a educação infantil que atende a faixa etária de 0 a 5 anos foram pensados 06 direitos de aprendizagem e desenvolvimento e 05 campos de experiências. A partir de cada campo de experiência foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a faixa etária. Para este grupo, o foco está no desenvolvimento e reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós” por meio de interações e brincadeiras, além do desenvolvimento de habilidades motoras, dentre outras.

O ensino fundamental, que compreende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, é organizado em 05 áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Para cada área do conhecimento, as competências são divididas em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), dado as inúmeras mudanças ao longo desse período e os diferentes impactos nas demandas pedagógicas que ele requer. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas e nos casos de linguagens (língua portuguesa, arte, educação física e nos anos finais língua inglesa) e ciências humanas (história e geografia), que contam com mais de um componente, essas competências também

são especificadas para cada um deles. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas que permitem a articulação entre as diferentes áreas do saber.

No ensino médio, foco desta análise, a BNCC se divide em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas apresenta competências específicas às quais se relacionam um conjunto de habilidades a serem garantidas a todos os estudantes do Ensino Médio no Brasil. Esta etapa do ensino deve satisfazer as necessidades de formação geral indispensáveis à prática da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2021, p. 14).

É neste ciclo da educação básica que se inicia o estudo de sociologia e filosofia dentro das Ciências Humanas, demonstrando um maior foco na formação e no exercício da cidadania, assim como uma visão mais atenta aos desafios sociais, os modos de organização e transformação da sociedade.

A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. (BRASIL, 2021, p. 561).

Segundo Westheimer (2020), ainda é consenso que a educação engloba muito mais que assuntos acadêmicos. Pais, professores e gestores públicos reconhecem a importância da escola na formação cidadã dos indivíduos. Independente da ideologia política ou do regime de governo, defende-se que os jovens alunos aprendam a fazer o bem, sejam respeitosos para com os demais e suas comunidades, além de se engajarem em questões de interesse coletivo. A divergência aparece quando se discute o que a escola deve fazer para alcançar tal objetivo, quais tópicos devem ser trabalhados e discutidos em sala ou até mesmo sobre o que seja a formação de um “bom cidadão”. Vale-se, portanto, analisar o documento oficial que rege as diretrizes da educação nacional para se perceber qual é a visão de formação que está expressa.

5.4 Análise do Currículo: Ciências Humanas e Aplicadas

O currículo de Ciências Humanas e Aplicadas do ensino médio problematiza algumas categorias da área, são elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e **Política** e Trabalho. A política se faz presente no texto de maneira central, visto que “A vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas que são mediadas pela política e pelo trabalho.” (BRASIL, 2021, p. 567).

É importante pontuar o caráter positivo e coletivo com que o documento traz o conceito de política. Esta é vista como instrumento de inserção do indivíduo na cidade, na sociedade e no mundo de forma geral, necessária para a organização social e no combate aos autoritarismos e individualismos que enfraquecem a vida pública.

Outros temas também marcantes são o uso da tecnologia e o desenvolvimento da criticidade que perpassam boa parte do texto, evidenciando a atualidade do documento e seu foco no desenvolvimento da consciência crítica individual. A pluralidade de fontes e pontos de vista é outro ponto forte presente nas competências e habilidades, sendo reforçada algumas vezes a necessidade de consideração, avaliação e uso de diversas fontes, narrativas, pontos de vistas e procedimentos epistemológicos (competência 1), científicos e tecnológicos.

A competência 2 trata das territorialidades e da formação, produção e transformação dos espaços considerando as relações de poder e o papel de diferentes agentes na sua produção. A competência 3 traz como protagonista o meio ambiente e todas as ramificações que impactam direta ou indiretamente a natureza, isto é, as relações de trabalho, a cultura do consumo, o descarte de resíduos, as práticas industriais, agrícolas e o papel dos governos, das organizações internacionais, das empresas e dos indivíduos na promoção da sustentabilidade. Tal competência é vista por Westheimer como fundamental para a formação cidadã.

A competência 4 trabalha as relações trabalhistas, considerando diferentes contextos históricos, sociais e indicadores como emprego e renda. Ressaltando a importância de discutir o papel da tecnologia e seus impactos para o mundo do trabalho, além de evidenciar as possíveis desigualdades resultantes deste processo.

A habilidade 3 desta competência (EM13CHS403)¹⁴ explicita tal papel:

Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2021, p. 576).

As últimas competências (5 e 6) são as que apresentam explicitamente os termos democracia, cidadania e participação: “Competência Específica 5: Identificar e **combater as diversas formas de injustiça**, preconceito e violência, adotando princípios éticos, **democráticos**, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2021, p. 577) e “Competência Específica 6: **Participar do debate público** de forma crítica, **respeitando diferentes posições** e fazendo escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, **consciência crítica** e responsabilidade.” (BRASIL, 2021, p. 578). Ambas apresentam termos chave (em negrito acima – grifo meu) para o debate da educação política como proposto por Joel Westheimer. Ao abordarem a desnaturalização de condutas, avaliação de ambiguidades e contradições presentes na sociedade, abrindo espaço para análise desses temas em políticas públicas nacionais e internacionais, gera-se um ambiente que incentiva o debate, a criticidade e a criação de alternativas e soluções para os diversos entraves sociais enfrentados na atualidade.

A competência 6, ainda mais alinhada à perspectiva política, revela seu objetivo principal: “os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos (...)” e “reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.” (BRASIL, 2021, p. 578). Vale ressaltar 04 (quatro) habilidades relacionadas a esta competência que expõem de forma mais descritiva o que deve ser abordado:

¹⁴ Todas as habilidades presentes na BNCC possuem um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: as duas primeiras letras indicam a etapa de ensino (EM = Ensino Médio); os dois números que vêm a seguir representam os anos em que tal habilidade pode ser trabalhada (13 = do 1º ao 3º ano), a segunda sequência de letras indica a área ou componente curricular (CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e, por fim, os números finais indicam a competência específica à qual tal habilidade se relaciona (primeiro número) e a sua numeração no conjunto de habilidades daquela competência (dois últimos números) (403 = competência específica 4, terceira habilidade 03). Vale ressaltar que não existe hierarquia de habilidades, esta ordenação é necessária a título de organização.

- (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da **promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos** na sociedade atual.
- (EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, **aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)**.
- (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e **promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo**.
- (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e **propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos** e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia. (BRASIL, 2021, p. 579, grifos próprios).

Apesar de incluir os principais conceitos e habilidades para o fortalecimento de uma sociedade democrática, nota-se a ausência de tópicos contemporâneos e mais locais/específicos igualmente importantes como a legislação e constituição brasileira, sistema eleitoral, o debate sobre partidos, polarização política, dentre outros. Na habilidade 3 da sexta competência (EM13CHS603), ao citar “conceitos políticos básicos” e explicitar alguns deles, o texto ao usar “etc.” abre espaço para o desenvolvimento de outros conceitos, e aqui registra-se a importância de se discutir tópicos que incluíssem temas atuais e controversos enfrentados pelo Brasil hoje, como aqueles citados acima.

A BNCC traz habilidades e competências genéricas que devem nortear a construção dos currículos escolares. Portanto, cabe às equipes pedagógicas das escolas definirem as melhores formas de promover o desenvolvimento de tais capacidades. Um exemplo disso é o próprio conceito de democracia. Durante as especificações das habilidades a “promoção da democracia”, “sociedade democrática” se faz presente, mas como este conceito está sendo trabalhado em sala de aula? Os alunos saberiam definir democracia ou cidadania? Ou até mesmo como exercê-las?

Por isso, se faz extremamente necessário conhecer como está se dando a aplicabilidade dessas diretrizes no ambiente escolar atualmente, quais as dificuldades de implementação e quais os resultados sentidos pelos professores que atuam diretamente com esta área do conhecimento.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo, realizada entre os dias 03 e 10 de janeiro de 2022, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de sociologia de algumas escolas públicas de ensino médio de Fortaleza – Ceará. Para complementar as informações, nas análises apresentadas também foram consideradas as respostas dos questionários enviados e respondidos através da plataforma *google formulário*. O intuito foi responder ao objetivo de verificar como está acontecendo a implementação da educação política nas salas de aula, assim como realizar a triangulação de dados articulando diferentes visões: a perspectiva prática dos professores; o que foi discutido teoricamente a respeito do tema; e a análise da Base Nacional Comum Curricular especificamente das Ciências Humanas do ensino médio.

6.1 Educação Política: uma visão dos sujeitos da pesquisa

Os professores sujeitos do estudo compartilharam um olhar comum em relação à educação política no que concerne à sua relevância e a respeito do arcabouço conceitual que precisa ser desenvolvido para que os alunos consigam se perceber como atores sociais e sujeitos políticos. Atrelado a isto, o tema está intrinsecamente ligado à formação crítica dos cidadãos, a uma conscientização relacionada à realidade social e à inserção dos indivíduos neste contexto.

Uma preocupação presente no discurso da maioria dos docentes foi a necessidade de distinção entre política e política partidária. Há um entendimento de que tudo que se faz é política e que não é possível uma neutralidade ou uma prática pedagógica apolítica, o que vai ao encontro do que Paulo Freire declarava. No entanto, percebe-se que os alunos relacionam frequentemente política apenas à questão partidária, o que gerou um alerta: “Busco desfazer na cabeça dos alunos que político é ser partidário. Você pode não ter partido, mas político você é.” (P4, 43a, 13exp).

A escola é vista como um ambiente de formação geral dos indivíduos, uma ponte para o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida dos jovens, o que inclui fundamentalmente a formação política e crítica. De

maneira ampla, os professores enxergam o meio escolar como um microuniverso da sociedade, o que permite ser um espaço prático de educação política. Alguns deles conseguem visualizar a prática democrática a partir de ferramentas participativas que a própria escola pode proporcionar. Para P6 (36a, 10exp), “Você observa a política se estabelecendo na gestão da escola. (...) É interessante que todas as escolas tenham um grêmio¹⁵, conselho escolar, organismos colegiados e os alunos tenham participação efetiva no grêmio e no conselho.” Se dentro da escola é possível fomentar nos jovens práticas participativas democráticas, o que seria uma das formas de materializar a educação política, também se faz necessário articular estes processos com o contexto fora da escola. Freire (2015) defendia a escola aberta à comunidade e participativa, criada a partir do coletivo, contando com estruturas leves, descentralizadas e disponíveis à mudança. Para ele, era desta maneira que se fortalecia a democracia:

É que, para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiura do mundo e anunciando um mundo mais bonito. (FREIRE, 2015, p. 90).

É válido acrescentar aqui que para os sujeitos da pesquisa é evidente a responsabilidade compartilhada pelos diversos atores presentes na escola em relação à formação política (alunos, corpo docente, gestão e demais funcionários). De acordo com P6 (36a, 10exp), “Se esse aluno tem a liberdade de escolher, de se posicionar ou não se posicionar, é aí quando você junta teoria e prática, que não deve ser só do professor de sociologia.” Outro professor afirmou “Mas as outras áreas devem reforçar essa ideia, outras disciplinas.” (P4, 43a, 13exp). Notadamente, existe a consciência de que certas competências relacionadas à educação política devem ser compartilhadas por todo o ambiente escolar, assim como defende Westheimer:

Teaching students that They can be a part of making a better world is not the job of only civics teacher. (...) But more often They take place throughout the

¹⁵ Grêmio estudantil é a representação dos estudantes perante a direção escolar. Ele surge em 1902, um ano após a criação da Federação dos Estudantes Brasileiros. E, inicialmente, estava relacionado aos temas: esporte, lazer e cultura. UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. História UBES: 40 milhões de estudantes, ideias e sonhos. Disponível em: <<https://ubes.org.br/memoria/historia/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

school, in every classroom, hallway, cafeteria, and gymnasium. ¹⁶
(WESTHEIMER, 2020, p. 12).

Quando questionados sobre o que eles entendem por cidadão ideal e quais ações eles deveriam realizar, todos mencionaram de alguma forma o conhecimento e a reivindicação de direitos e deveres. Para todos os entrevistados um “cidadão ideal”, para usarmos a nomenclatura de Westheimer, é aquele que sabe quais são seus direitos e deveres, mas para além disso reivindica e cobra quando esses direitos não são assegurados. Outro conceito apresentado por quase todos os professores foi o de criticidade. O cidadão ideal é crítico, consciente e reflexivo, isto é, consegue pensar sua realidade, é consciente do seu papel social e, ademais, considera o coletivo em detrimento de interesses pessoais. Esta ideia fica bem clara no depoimento do P4 (43a, 13exp), “Consciência, não importa o que você faça, você sabe seu papel, direitos e deveres, o melhor para todo mundo, o que eu preciso fazer para garantir esses direitos para todo mundo. Não apenas limitado ao pessoal, ao individual.”

A questão da participação também foi levantada pelos educadores não apenas indiretamente quando citam a reivindicação de direitos, que é possível relacionar a atitudes mais práticas, mas também diretamente por meio do voto. O voto foi, no entanto, o único mecanismo de participação direta citado pelo grupo de professores pesquisado quando defrontados com a pergunta a respeito das atitudes do cidadão ideal. “O voto consciente é uma das principais ações que esse cidadão tem que ter. Votar em si não é suficiente, tem que ter a consciência.”, afirmou P1 (36a, 9exp). Nota-se a associação espontânea entre a participação e as eleições, o voto. Todos citam direta ou indiretamente a participação, capacidade de agir, disposição de lutar, mas não mencionaram diretamente nenhuma outra forma de participar para além do voto, como fez o P6 (36a, 10exp) “Esse cidadão ideal seria aquele que não é alheio a tudo o que está acontecendo, que de alguma forma participa. (...) Seria aquele que queira participar e decidir de forma consciente.” A exceção se deu por este mesmo professor (P6) que, em momento posterior da conversa, indicou a eleição de grêmios e líderes de sala como forma de colocar em prática a política nas escolas e gerar o debate, aliando teoria e prática.

A necessidade de entender a teoria a partir da prática e vice-versa, tão

¹⁶ “Ensinar aos alunos eu eles podem fazer parte da construção de um mundo melhor não é um trabalho apenas para os professores de educação cívica. (...) Mas mais frequentemente esses assuntos se dão por toda a escola, em toda sala de aula, nos corredores, na cafeteria, e na quadra.” (Tradução própria).

presente no pensamento freiriano, é uma preocupação trazida pelos professores. Alguns deles citaram a importância de se pensar estratégias, e trabalhá-las na formação dos professores, que permitam uma aproximação entre o conceito e o dia a dia do estudante como tentativa de despertar o interesse e a curiosidade deles. Foi sinalizada também a importância dos cursos de licenciatura prepararem os professores para “lidar bem com a relação entre conhecimento técnico-científico de suas matérias, incluindo ciência política e filosofia política, e a dinâmica de sala de aula.” (Q1, 32a, 6exp).

Em relação aos princípios a serem trabalhados em sala de aula, as posturas já foram mais assertivas e detalhadas, inclusive em consonância com muitos conceitos defendidos por Westheimer. Liberdade, Democracia, Estado, Poder e Pluralidade foram exemplos trazidos pelos docentes como fundamentais a serem fomentados em sala para a formação de um cidadão ideal. A política dentro da BNCC, em acordo com a visão dos entrevistados, é colocada a partir desta perspectiva que integra o indivíduo à sociedade e ao mundo, isto é, à coletividade (BNCC, 2021). É possível dizer que teoricamente os professores estão alinhados ao que traz a Base Nacional Comum Curricular, pois não só trazem os conceitos reforçados pelo documento em relação às questões de poder, Estado, organização social, como também evidenciam a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e o favorecimento da heterogeneidade de visões de mundo. Alguns conceitos, por outro lado, ficaram ausentes das respostas dos professores, alguns deles são: sustentabilidade, consumo e tecnologia. A BNCC explicita:

Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia de decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (BNCC, 2021, p. 569).

De forma geral, os princípios citados pelos professores e que também estão presentes no documento norteador dos currículos escolares nacionais estão em consonância com o que Westheimer apresenta em seus estudos. No entanto, em relação à prática, verificam-se posicionamentos ainda muito analíticos e teóricos, diferentemente do que defende o autor. A BNCC expressa a importância dos alunos compreenderem a relevância da sua participação e de atuarem como cidadãos críticos, citando o debate público como exemplo, mas sem trazer ferramentas ou outras formas de estímulos que promovam essa prática para os alunos (BNCC,

2021). Então, pode-se concluir que deve ficar a cargo dos docentes buscarem meios que possam estimular essa participação real dentro e fora da escola para que não se atenham apenas a análises teóricas.

6.2 Relatos de vivências pessoais

O segundo bloco de perguntas se refere às experiências dos entrevistados ao trabalharem tópicos de educação política em sala. Ao serem questionados sobre quais os desafios enfrentados atualmente que limitam sua atuação em sala de aula, principalmente no desenvolvimento dos conteúdos alusivos à educação política, os professores citaram mais comumente: as redes sociais e as *fake news*, a falta de criticidade em relação ao que os estudantes consomem e acreditam na internet, o conservadorismo crescente que traz consigo uma postura intolerante, e a questão do currículo com a reforma do ensino médio¹⁷. Um dos professores conseguiu trazer um aspecto positivo que surgiu apesar do contexto adverso:

Há uns anos eu reclamava que o povo brasileiro não falava sobre política, não ligava para a política. Hoje, eu pensaria duas vezes antes de falar essa frase. Hoje eu vejo que o povo liga muito para a política. As pessoas não discutiam em bares, restaurantes etc. sobre política. Hoje se fala mais sobre política (...), o problema é que a política veio, está vindo de uma forma muito rápida para essa população e vem sem filtro. As pessoas estão vivendo um período de consumo de política, de um bombardeio de ideologias políticas, mas não estavam preparadas para isso. (P1, 36a, 9exp).

Os discursos autoritários, o desrespeito à ciência e a aversão à política propagada por políticos eleitos recentemente encontram nas redes sociais um ambiente de proliferação de ideias, muitas vezes sem correspondência com a realidade, mas que pela falta de criticidade de muitos jovens e pelo apoio de certos setores conservadores da sociedade, como a igreja, geram a desinformação e um meio hostil para se trabalhar determinados conceitos político sociais em sala de aula. Um dos entrevistados afirmou: “Hoje em dia, os meninos acreditam em tudo” e acrescentou “Não é opinião deles, é uma opinião que eles trazem de outro canto, que eles nem sabem de onde veio, acreditam cegamente no que ouviram e acham

¹⁷ Segundo o Ministério da Educação, a reforma do ensino médio deriva da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu “uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2018b).

que aquilo é verdade. (...) É tanta coisa absurda que surge.” (P4, 43a, 13exp). Quando o professor esclarece ou apresenta conteúdos que vão na contramão do que estes alunos viram nas redes ou nos seus círculos sociais, ele passa a ser visto como inimigo ou, segundo o termo usado pelos próprios entrevistados, doutrinador que quer impor ideologias em sua aula, ao que muitos professores relatam uma atitude já reativa, defensiva e por vezes ofensiva de alguns alunos e pais. Outro docente compartilhou:

Existe uma vigilância. De 2013 para cá, o conservadorismo tem avançado, escola sem partido, os debates que vieram à tona influenciaram o processo de educação como um todo. Professores xingados, porque foram trabalhar temas como aborto e sexualidade. (P5, 32a, 8exp).

Ao serem questionados acerca de já terem se sentido intimidados em trabalhar algum tópico em sala de aula, a maioria relatou que já sofreu algum episódio de tentativa de intimidação principalmente pelos alunos ou pais, ou conhecem algum colega que passou por tal situação. Um dos professores afirmou que colegas já foram inclusive ameaçados de morte. Percebeu-se que temas alvo de notícias falsas e debates sociais mais presentes nas redes sociais como a ditadura militar, temas como gênero e raça acabam gerando mais animosidade. Por outro lado, no que concerne à escola e sua gestão, os entrevistados afirmaram receber muito apoio e liberdade para a prática docente.

Professores denunciados pelo Ministério Público, pais que pedem esclarecimento sobre assuntos tratados em sala de aula, alunos que fazem piadas nos corredores e que afrontosamente questionam o professor buscando ridicularizá-lo são algumas das experiências retratadas pelos entrevistados. Tais situações, no entanto, não são episódios limitados a certas localidades. Westheimer (2004, 2008 e 2019) relata inúmeros casos de censura nos ambientes escolares nos Estados Unidos não só em relação a atuação dos professores, mas também restringindo à liberdade de expressão de alunos, principalmente em casos de manifestações de pautas progressistas como aborto e antiguerra. “In New Mexico, five teachers were recently suspended or disciplined for promoting discussion among students about the Iraq war and for expressing antiwar views.”¹⁸ (WESTHEIMER, 2004, p. 232). Outro caso, “Florida is perhaps the first state to ban historical interpretation in public

¹⁸ “No Novo México, cinco professores foram recentemente suspensos ou disciplinados por terem promovido entre os estudantes discussões sobre a guerra no Iraque e por terem expressado visões antiguerra.” (Tradução própria).

schools, thereby effectively outlawing critical thinking.”¹⁹ (WESTHEIMER, 2008, p. 4).

Constata-se, desta forma, não apenas pelos relatos dos professores entrevistados, mas também pelos exemplos apresentados por Joel Westheimer em diversos dos seus trabalhos, um crescimento do discurso de ódio e o controle cada vez maior em se discutir fatos históricos e temas contemporâneos a partir de diferentes perspectivas. Este clima de intolerância, autoritarismo e censura foram citados repetidamente pelos docentes como impedimentos ao seu trabalho.

Outro fator limitante de sua atuação é a carga horária das disciplinas, principalmente sociologia e filosofia (1 aula por semana), além da falta de valorização de tal conhecimento em relação ao avanço de uma mentalidade cada vez mais tecnicista da educação. Um dos entrevistados deixa explícita a situação: “A baixa carga horária nas disciplinas de sociologia e filosofia dificulta o desenvolvimento de uma educação política dentro dessas disciplinas, entendo que a opção por uma educação mais tecnicista gera essa dificuldade.” (Q1, 32a, 6exp). Outro professor (Q2, 34a, 5exp) confirma o sentimento “Como professores da área, gostaríamos de aumentar a carga horária, sobretudo, de Filosofia e Sociologia, algo que ficou ainda mais difícil com o novo ensino médio, que cada vez mais coloca as Ciências Humanas em posição secundária.” Percebe-se a expansão de escolas profissionalizantes e o crescimento da ideia de uma educação voltada para o mercado de trabalho, que atenda às demandas de mão de obra, o que reflete na desvalorização percebida pelos professores de ciências humanas que se sentem à frente de disciplinas tidas como secundárias em relação a português e matemática, por exemplo.

Graças à estrutura de entrevista semiestrutura, abriu-se espaço para adicionar uma pergunta motivada por tais comentários e que se relaciona especificamente à disposição atual das disciplinas de ciências humanas, por isso questionou-se: “*As disciplinas de ciências humanas, como estão dispostas atualmente, são capazes de dar conta do desenvolvimento dessas competências?*” E, neste momento, respostas diversas apareceram. Alguns responderam positivamente ao questionamento, ressaltando a qualidade da atuação dos professores, a busca constante de aprimoramento e o esforço em fornecer aos alunos pelo menos uma base sólida de conhecimento nesta etapa de ensino. As

¹⁹ “Florida é talvez o primeiro estado a banir a interpretação histórica nas escolas públicas, desta forma efetivamente proibindo o pensamento crítico.” (Tradução própria).

respostas negativas foram atreladas aos problemas já expostos anteriormente: baixa carga horária, falta de valorização das disciplinas, falta de parâmetros claros e a incerteza com o novo ensino médio.

Dentro das respostas à pergunta acima, novos tópicos foram suscitados, o primeiro em relação ao livro didático, alguns professores fizeram questão de pontuar a qualidade do material usado em sala, além da articulação positiva entre os professores de ciências humanas e a importância da atuação em equipe. O segundo ponto inédito foi negativo e se associou à falta de estrutura (material e recursos financeiros) que possibilitem aulas de campo e atividades diferentes que requerem materiais específicos. A falta de um projeto político pedagógico que valorize essas questões também apareceu nas respostas dos professores.

Westheimer (2019) reconhece esta desvalorização comentada pelos professores, como também o corte no currículo de estudos sociais, história e outras disciplinas de humanas em detrimento do aumento em matemática e linguagem para atender à padronização de testes. O autor canadense chama atenção para a uniformização da educação, o crescimento do foco em testes padronizados e avaliação de professores, tornando a educação uma atividade técnica, sem espaço para criatividade e para o desenvolvimento de habilidades emocionais e abstratas como o trabalho em equipe. Paulo Freire dentro deste âmbito critica a educação engessada, a que ele chama de bancária, que percebe o aluno como um objeto que recebe conhecimento baseado na memorização e repetição. A educação bancária que Freire (2020) combate é marcada pela ausência de criticidade, criatividade e participação do educando. Apesar deste contexto adverso comentado pelos professores, e também reconhecido pelos autores, eles ressaltam que ainda há autonomia e apoio da gestão para o desenvolvimento alguns tópicos relacionados à educação política e eles sentem que conseguem minimamente atingir este objetivo.

A reforma do ensino médio, bastante mencionada nas entrevistas, gera nos entrevistados uma incerteza sobre o futuro. Citada como um possível limitador da atuação dos professores de sociologia, a reforma do ensino médio é tida como "(...) muito grande, que ainda está muito incerta. É possível que não tenha mais a disciplina de sociologia." (P6, 36a, 10exp). Alguns professores acreditam que as disciplinas de sociologia e filosofia ficarão em segundo plano, como disciplinas não obrigatórias na formação curricular. Um dos entrevistados (P5, 32a, 8exp) se destacou ao mencionar bastante sua participação na formatação da BNCC e afirmou

com propriedade que o currículo já nasce deixando de lado alguns tópicos importantes.

A formação dos professores foi mencionada como um problema, mas também como uma solução para o possível avanço/desenvolvimento da educação política nas escolas. Atualmente, a licenciatura é percebida como desvalorizada e insuficiente para a atuação dos professores, especialmente em se tratando de fornecer ferramentas para o dia a dia. Os professores se sentem confiantes em sua atuação, principalmente porque todos mencionaram o esforço individual para o aprendizado contínuo e a busca pela melhoria de sua prática docente. No entanto, ao serem perguntados sobre como capacitar os professores para esse tipo de debate, foi reforçado a necessidade de se aliar a teoria e prática na Universidade, o Estado fornecer capacitações para os professores em ciência política, além da realização de concursos públicos para professores efetivos. “Professores efetivos tem mais liberdade e autonomia para construir seus percursos. Contratos temporários se sentem fragilizados, o peso da censura é muito maior.”, afirmou um dos entrevistados (P2, 36a, 4exp).

Um dos professores foi categórico em seu posicionamento sobre como melhorar e desenvolver a educação política nas escolas para além da formação docente, P5 (32a, 8exp) disse: “Educar e formar professor é importante, mas ainda mais importante é que a escola tenha isso como política educacional escolar. Esteja no programa da escola que aquilo é importante.” É fundamental que o currículo e o plano político pedagógico estejam comprometidos com a educação política, assim é possível o desenvolvimento de um ambiente que se propõe aberto à participação, ao debate, ao diálogo e, de forma geral, à democracia.

Por fim, apenas um dos entrevistados (P3, 30a, <1exp) mencionou a questão econômica como limitador do desenvolvimento dos alunos, principalmente durante a pandemia, quando muitos precisam de acesso à internet e a equipamentos para assistirem as aulas. Este mesmo docente, também trouxe a questão emocional como fator importante ao lidar com os educandos e que podem representar um desafio a todo o corpo escolar.

6.3 Percepções gerais

É notório como a carga horária reduzida da disciplina afeta a qualidade de

vida e o trabalho dos professores, uma vez que muitos deles precisam atuar em mais de uma instituição de ensino ou acabam tendo que lecionar outras disciplinas para atingirem uma carga horária mínima para um salário adequado. Um dos entrevistados nesta pesquisa leciona em 06 escolas diferentes, dentre elas públicas e privadas. Ademais, quando da procura pelos entrevistados, muitos professores que ensinam sociologia não tinham formação na área. Um dos docentes entrevistados inclusive menciona isto como como desafio que dificulta o desenvolvimento dos tópicos de educação política em sala de aula. Houve até relato de professores de exatas (física, matemática) que já atuaram como professores de sociologia.

Ao passo que muitos desafios foram constatados no dia a dia desses profissionais, a disposição em continuar atuando e defendendo a importância de suas disciplinas cria uma espécie de unidade entre os profissionais de humanas que se ajudam e buscam particularmente seu desenvolvimento e a melhora da sua atuação. Há, portanto, uma relação entre como os teóricos estudados veem o tema da educação política, como ela está presente na Base Nacional Comum Curricular e como os professores que atuam com esta questão trabalham em sala de aula. O ponto de atenção se dá à questão da prática, como inserir de maneira mais evidente ferramentas e estratégias que auxiliam os docentes a aproximarem a teoria da prática e que despertem nos alunos a vontade de exercerem sua cidadania para além do voto.

Atentar para o currículo e para a formação dos professores é muito importante, principalmente preparando-os para o uso das mídias sociais e novas tecnologias que já fazem parte da realidade de seus alunos e por meio dos quais eles se informam. Capacitar os professores e atualizá-los em relação a estas ferramentas é essencial para diminuir os riscos trazidos pelo bombardeio de informações característicos deste século e a difusão das *fake news* que impactam diretamente o trabalho dos professores de humanas. Reverter esta situação é um papel de toda a sociedade que precisa apoiar e valorizar o trabalho desses profissionais da linha de frente que diariamente se dedicam ao fortalecimento democrático ao formar cidadãos críticos e participativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se debate ultimamente sobre uma possível crise da democracia ao redor do mundo. O modelo que se expandiu no século passado com bases principalmente representativas sofre duras críticas, principalmente com o avanço das discussões sobre participação como uma alternativa ou possível complemento à representação. Esta participação, por sua vez, precisa ser qualificada e, para isso, a educação política nas escolas é uma política pública essencial que permite aos estudantes o desenvolvimento de habilidades necessárias para se viver em uma sociedade democrática.

Esse trabalho pretendeu entender como a educação política está sendo implementada nas escolas públicas para, desta forma, fazer uma análise articulada entre o que os estudiosos do tema defendem como ideal, o que está exposto nas diretrizes educacionais brasileiras e o que está realmente acontecendo na prática. Para tanto, fez-se uso de uma pesquisa qualitativa e exploratória, empregando como procedimentos técnicos e ferramentas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a entrevista semiestruturada e questionários que permitiram colher as informações necessárias para a triangulação de dados.

A compreensão, a partir da sequência dos objetivos propostos, permitiu a verificação do encontro entre diferentes autores e a materialização de suas ideias na realidade pesquisada. Constatou-se que as categorias utilizadas são muito úteis para a análise de como os currículos escolares estão formatados para a formação ou não de cidadãos participativos, conscientes e realmente democráticos.

A aproximação à Base Nacional Comum Curricular, de forma específica à educação política presente nela, permitiu concluir que, de maneira geral, o documento apresenta diversos avanços e temas contemporâneos como a tecnologia, o uso de diversas fontes de pesquisa e análise, destacando a política de maneira positiva, assim como a diversidade e a participação. No entanto, deixa de fora ou não especifica tópicos importantes como discussões de gênero, formação dos partidos políticos, legislação eleitoral e também não explicita formas de promover a participação em sala de aula ou no ambiente escolar, apesar de reconhecer tal relevância.

As entrevistas e questionários foram imprescindíveis, porque revelaram diversos obstáculos à promoção da educação política nas escolas, dentre eles a

carga horária insuficiente (1 aula semanal) para trabalhar todo o conteúdo com profundidade; a censura e o avanço da intolerância e do conservadorismo na sociedade depois das eleições de 2018, que levou muitos alunos e pais a questionarem a atuação dos docentes e acusa-los de doutrinadores; as notícias falsas aliadas à falta de criticidade dos alunos; e a promoção de um visão de educação cada vez mais tecnicista que coloca em segundo plano as ciências humanas.

Diante de um panorama tão desafiador, foi importante constatar que os professores possuem uma visão de educação política positiva e compartilham sobre sua imprescindibilidade. Eles dispõem também de um conhecimento teórico bastante extenso e buscam garantir que seus alunos saiam do ensino médio minimamente com esses conteúdos internalizados, no entanto percebe-se que falta uma profundidade em relação à participação, ainda reduzida ao voto. Apesar de terem reconhecido a relevância do envolvimento ativo dos cidadãos nas questões sociais, ainda se faz necessário fornecer ferramentas, além de treinamento e formação, que auxiliem e ampliem a perspectiva dos docentes em relação ao tema e como promovê-lo no dia a dia de forma prática. Afinal, para além do fomento à criticidade e ao reconhecimento dos direitos e deveres, a participação por meio da construção de políticas públicas, por exemplo, se faz fundamental.

Ao mesmo tempo, os docentes, como formadores de cidadãos críticos, precisam de condições que contemplem os novos cenários e contextos complexos, nos que se valorize o seu papel dentro da sociedade e sejam oferecidas as ferramentas necessárias para sua atuação. Aperfeiçoar a formação de professores, valorizando sua atuação desde a licenciatura, difundir ferramentas e técnicas que aliem teoria e prática, institucionalizar nas escolas o ensino dessas competências e realizar concursos que atraiam profissionais formados na área são algumas possibilidades desveladas pela pesquisa que podem contribuir para um avanço da educação política nas instituições de ensino.

Com isso, foi possível reforçar alguns pontos levantados pelos teóricos, mas também identificar as defasagens nos discursos dos professores, por exemplo, e na BNCC. De todo modo, evidenciou-se a importância e a relevância de se trabalhar a educação política nas escolas como uma política pública, de maneira a promover discussões atuais que desenvolvam habilidades basilares para o exercício da cidadania e para a defesa da democracia em todo o território nacional, ressaltando a

participação e a conscientização sobre as injustiças sociais históricas e estruturais.

Vale salientar, porém, que este trabalho não pretende esgotar os argumentos sobre o tema, afinal, ao longo do trabalho foi constatado a diversidade de atores envolvidos no processo de formulação, implementação e avaliação que podem adicionar diferentes perspectivas enriquecedoras do debate. Nesse sentido, em pesquisas futuras, pode-se ampliar a visão sobre o assunto, investigando outras partes interessadas neste processo como alunos, a gestão das escolas e gestores públicos. Outra possibilidade que se abre é a análise da implementação dos currículos de ciências humanas nas diferentes instituições de ensino, com o intuito de colher as similitudes e divergências sobre o objeto de estudo.

Diante do exposto, é possível afirmar que este campo de estudo, além de vasto, é substancial para o avanço da sociedade democrática contemporânea e que, apesar dos avanços da educação política, ainda é necessário garantir a correta implementação em todas as escolas, oferecendo ferramentas que permitam a prática dos conteúdos, o incentivo à valorização dos docentes e das disciplinas de humanidades, e uma participação qualificada dos cidadãos nas decisões públicas.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. São Paulo: Editora Civilização brasileira, 2016.

AVRITZER, Leonardo; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para ampliar o cânone democrático**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

AZEVEDO, C. E. F. et al. **A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo**. In: **ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**, IV, 2013, Brasília. Anais... Brasília: ANPAD, 2013.

BANKS, James A. Failed Citizenship and Transformative Civic Education. **Educational Researcher**, v. 46, n. 7, p. 366–377, Oct. 2017.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e democracia**. Lua Nova, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2021. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Filosofia e sociologia no ensino médio**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Ap%C3%B3s%20quase%2040%20anos%2C%20as,vigor%20da%20Lei%20n%C2%BA%2011.684.&text=Elas%20havam%20sido%20banidas%20do,por%20educa%C3%A7%C3%A3o%20moral%20e%20c%C3%ADvica.>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASILEIROS não se sentem representados por políticos em exercício, aponta pesquisa. **G1**, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/brasileiros-nao-se-sentem-representados-por-politicos-em-exercicio-aponta-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 26^o ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020.
- DAHL, Robert. **Poliarquia: Participação e Oposição**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1997.
- DANTAS, Humberto; ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. Educação política no Brasil: desafios aos 30 anos de democracia. **Conexão Política**, Teresina (PI), v. 4, n. 1, p. 11-28, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LATINOBARÓMETRO. **Informe Latinobarómetro 2021**. Buenos Aires: Corporación Latinobarómetro, 2021. Disponível em: <<https://www.latinobarometro.org/lat.jsp?Idioma=0&Idioma=0>>. Acesso em: 31 nov. 2021.
- LEVITSKY, Steve; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias Morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- MARS, Amanda. Francis Fukuyama: “Nem todos os eleitores de partidos populistas são racistas ou xenófobos.” **El País**, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/12/cultura/1555084475_066112.html>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: Consensos e Controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.
- MOISÉS, José Álvaro. **A democracia pós-autoritária na berlinda**. In: MOISÉS, J. Á. E WEFFORT, F. **Crise da democracia representativa e neopopulismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2020.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. *In: GRUPO DE ESTUDOS DE POLÍTICA DA AMÉRICA LATINA, GEPAL* – Simpósio, 3, 2008, Londrina–PR. Anais... Londrina: 2008. p.1-11. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PEW RESEARCH CENTER. Site do Pew Research Center, 2021. About Pew Research Center. Disponível em: <<https://www.pewresearch.org/about/>>. Acesso em: 31 nov. 2021.

PEW RESEARCH CENTER. **Globally, Broad Support for Representative and Direct Democracy**. Washington DC: Pew Research Center, 2017. Disponível em: <<https://www.pewresearch.org/global/2017/10/16/globally-broad-support-for-representative-and-direct-democracy/>>. Acesso em: 31 nov. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **História UBES**: 40 milhões de estudantes, ideias e sonhos. Disponível em: <<https://ubes.org.br/memoria/historia/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

WESTHEIMER, J. Introduction: The Politics of Civic Education. **Political Science and Politics**, v. 37, n. 2, p. 231– 234, abr. 2004. Disponível em: <<https://www.apsanet.org/PS>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

WESTHEIMER, J. No Child left thinking: Democracy at risk in American Schools. **Democratic Dialogue**, n.17. University of Ottawa, Canada. mai. 2008.

WESTHEIMER, J. Plus Ça Change: Democratic goals for civic education in the digital age. **Education Canada**, p. 23-27, dez. 2018.

WESTHEIMER, J. Civic education and the rise of populist nationalism. **Peabody Journal of Education**, v. 94, n. 1, p. 4–16, 2019.

WESTHEIMER, J. Can Education Transform the World? **Kappa Delta Pi Record**, v. 56, n. 1, p. 6-12, 2020.

WESTHEIMER, J.; KAHNE, J. Educating the ‘good’ citizen: political choices and pedagogical goals. **Special Topics**, General. 113. abr. 2004. Disponível em: <<https://digitalcommons.unomaha.edu/slcestgen/113>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ZAPPELLINI, M. B., FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015.

ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PERGUNTAS ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO

Esta entrevista será utilizada como ferramenta metodológica para o trabalho de conclusão de curso do discente Wesley Braga Sá do curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. A temática da pesquisa é a educação política e tem como um de seus objetivos investigar como este assunto está sendo abordado nas escolas públicas do ensino médio de Fortaleza a partir da visão de professores de sociologia. Peço permissão para que esta entrevista seja gravada, mas ressalto que seus dados pessoais são confidenciais. Agradeço a disponibilidade e a ajuda.

Perfil

Nome:

Idade:

Escolaridade (graduação, pós...):

Profissão:

Anos de experiência como docente:

Tempo de atuação como professor de sociologia:

Disciplina(s) que já lecionou e leciona atualmente:

Como está organizada a disciplina de sociologia em sua escola:

Escola em que atua:

Aos professores:

- 1. Para você, o que é educação política?**
- 2. Qual o papel da escola em relação à educação política?**
- 3. Para você, o que seria um cidadão-ideal? Quais características ou ações ele teria?**
- 4. Quais conceitos, valores, práticas de sala de aula ou outros estímulos devem ser fornecidos ou fomentados nos alunos para a formação de um cidadão-ideal?**
- 5. Quais os desafios que você percebe atualmente que impedem ou limitam o desenvolvimento da educação política, desses tópicos, nas escolas / na sala de aula?**
- 6. As disciplinas de ciências humanas, como estão dispostas atualmente, são capazes de dar conta do desenvolvimento dessas competências?**

7. Você já se sentiu intimidado/a ou impedido de trabalhar algum tópico em sala de aula?

8. Você se sente capacitado para trabalhar esses temas em sala de aula? Como capacitar os professores para esse tipo de debate?