

# A Escola Básica e a Educação Política para a Cidadania: provocações para um debate necessário

Alexsandro Santos<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo apresenta uma reflexão a respeito das relações entre qualidade da democracia e educação política para a cidadania, verticalizando sua análise na convocação feita às escolas de educação básica para que assumam parte da responsabilidade pela formação política das crianças, adolescentes e jovens. No esforço analítico, o texto estabelece uma proposta de tipologia em torno de três macrovisões sobre as possibilidades de compreensão da função da escola neste campo a partir da convergência de pesquisadores do campo da educação com pesquisadores do campo das ciências sociais. A título de considerações (não) finais, sugere-se cinco iniciativas importantes para os esforços de educação política para a cidadania na escolarização formal.

**Palavras-chave:** Educação Política para a Cidadania; Escolarização; Educação Básica; Recessão Democrática; Currículo

## Introdução

O indiano Bhaskara Akaria, que desenvolveu estudos avançados na área da matemática e da astronomia no século XII é considerado um dos primeiros pensadores modernos que tentou desenvolver uma máquina de movimento perpétuo (ou moto-contínuo). Depois dele, outros homens do pensamento e da ciência buscaram o mesmo objetivo como Villard de Honnecourt (França, 1200-1250), Leonardo da

---

1 Diretor-Presidente da Escola do Parlamento. É pesquisador, em estágio pós-doutoral junto ao Núcleo de Estudos da Burocracia (NEB-FGV). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor colaborador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicidade e junto ao Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da mesma Universidade e coordenador do curso de Pedagogia da Faculdade do Educador - FEDUC.

Vinci (Florença, 1452 – Amboise, 1519), Edward Somerset (Inglaterra, 1602 – 1667) e o austríaco Nikola Tesla (Austria, 1856, Estados Unidos, 1943).

De modo simplificado, poderíamos dizer que o moto-contínuo seria um sistema ou dispositivo que, uma vez iniciado, seria capaz de permanecer em movimento indefinidamente a partir da energia gerada pelo seu próprio movimento. Até onde avançamos, na Física, esse sistema ou dispositivo não é possível – uma vez que contraria as leis da termodinâmica.

Metaforicamente, podemos dizer que, especialmente após a derrubada do muro de Berlim e o avanço dos regimes democráticos formais (basicamente, com eleições livres e razoavelmente seguras) nas diferentes regiões do planeta, passamos a encarar a democracia liberal (BOBBIO, 2000; OVEJERO, 2008; MACPHERSON, 1978; SANTOS, 2003) como uma espécie de sistema moto-contínuo que, uma vez instalado nas sociedades, manter-se-ia em movimento, gerando as condições para sua própria sustentação, sem qualquer tipo de esforço adicional das comunidades.

Não é que considerássemos a democracia liberal o arranjo perfeito para a governança das sociedades. Pelo contrário, neste mesmo período, uma quantidade gigantesca de estudos e proposições críticas apontando os limites desse modelo de democracia e convocando os povos a aprofundar suas promessas de igualdade e de liberdade foram produzidas em diferentes lugares do planeta. Mas, em todos esses investimentos, a democracia pareceu figurar como um valor universal (SEN, 1999) e como uma realidade tão sólida que seria impossível de se desmanchar no ar. Essas nossas nossas crenças ingênuas numa estabilidade ‘inerente’ ou ‘constitutiva’ da democracia foram pouco a pouco sendo solapadas por uma crise dos fundamentos dos regimes democráticos. Temos enfrentado uma *recessão democrática*, o termo foi mobilizado por Larry Diamond (2015), no artigo *Facing up to the democratic recession*, publicado no *Journal of Democracy*.

Recuperando a periodização estabelecida por HUNTINGTON (1991), Diamond assinala que o último quartel do século XX assistiu entusiasmado a chamada terceira onda da democratização, inaugurada com a Revolução dos Cravos, em Portugal:

Quando a terceira onda [de democratização global] começou em 1974, apenas cerca de 30% dos países do mundo cumpriam os critérios de democracia eleitoral – um sistema em que os cidadãos, por meio do sufrágio universal, podem escolher e substituir suas lideranças políticas por meio de eleições regulares, livres, justas e legítimas. Naquela época, havia apenas 46 democracias no mundo. (...) Nas três décadas seguintes, a democracia teve uma

expressiva trajetória de crescimento global, já que o número de democracias permaneceu estável ou se expandiu todos os anos no período de 1975 a 2007. Jamais esse crescimento contínuo da democracia havia sido identificado na história do mundo. (DIAMOND, 2015, p. 141)

Todavia, para Diamond, o início do século XXI trouxe outra realidade. O autor assinala que “por volta de 2006, o crescimento da democracia e das liberdades no mundo experimentou uma estagnação” uma vez que “desde 2006, não houve expansão líquida no número de democracias eleitorais, que oscilou entre 114 e 119 nações (cerca de 60% dos países do mundo)”. Além disso, o autor assinala que as mensurações internacionais mais consolidadas a respeito do grau de liberdade nos países demonstram que houve uma leve deterioração dessas condições e que vivemos, também uma estagnação no processo de ampliação e expansão desse componente das democracias liberais.

Em 2016, na edição de julho do mesmo *Journal of Democracy*, Robert Stefan Foa e Yascha Mounk formularam uma hipótese segundo a qual as raízes da estagnação ou recessão identificadas por Diamond poderiam estar localizadas alguns anos antes, ao menos nos países que julgavam viver uma democracia estável e de alto desempenho:

Ao longo das três últimas décadas, a confiança em instituições políticas como os parlamentos ou os tribunais de justiça sofreu uma queda abrupta entre as democracias consolidadas da América do Norte e Europa Ocidental, assim como o comparecimento às urnas. À medida que a identificação partidária enfraqueceu e a filiação partidária declinou, os cidadãos tornaram-se menos dispostos a apoiar os principais partidos. Em vez disso, passaram a apoiar movimentos com um único tema, votar em candidaturas populistas ou apoiar partidos ‘antissistemas’ que se definem em oposição ao status quo. Mesmo em algumas das regiões mais ricas e politicamente estáveis do mundo, parece que a democracia encontra-se numa situação verdadeiramente desanimadora. (FOA & MOUNK, 2016, p. 6)

Efetivamente, a crise das democracias tem sido assumida como uma característica marcante do início do terceiro milênio e uma série de estudos e pesquisas vêm se debruçando sobre suas causas e buscando alternativas para seu enfrentamento. Nos últimos anos, essa temática, inclusive, superou os limites estritos do debate acadêmico de especialistas e ocupou a esfera pública de modo mais intenso, levando livros como “Como as democracias morrem”, de Steven Levitsky e Daniel Ziblatt e “O povo contra a democracia”, de Yascha Mounk às listas dos mais vendidos em diferentes lugares do mundo.

Aparentemente, o que as análises mais recentes nos indicam é que estamos forçados a compreender que a democracia não é um sistema de movimento perpétuo e que, portanto, ela depende de condições estruturantes para se manter viva e em funcionamento estável.

A discussão sobre essas 'condições estruturantes' para a sobrevivência e expansão das democracias varia um pouco entre os diferentes autores mas, em geral, são sempre sublinhados: i. o grau de responsividade da democracia (ou seja, o quanto os regimes democráticos conseguem satisfazer as necessidades de bem estar social das populações); ii. as condições internas e externas da economia e decisões tomadas no campo da política econômica (sobretudo no que diz respeito à condição de emprego e à expectativa razoável de progressão de renda ou mobilidade social intergeracional); iii. o status mais ou menos consistente da relação de representação política que se estabelece entre os atores da disputa eleitoral e as bases sociais distribuídas na população; iv. o grau de confiança nas instituições organizadoras do estado democrático de direito (o sistema de justiça, o sistema eleitoral, o sistema de proteção às liberdades individuais) e v. o grau de compreensão, internalização e vivência de valores democráticos alcançado pelos cidadãos.

É justamente esse último aspecto que gostaríamos de explorar neste artigo. Compreendemos que o processo permanente e intergeracional de educação política vocacionada para a formação cidadã (compreendida como a aprendizagem profunda dos mecanismos fundamentais do regime democrático, a aderência aos valores estruturantes da democracia e prática cotidiana de comportamentos condizentes com esse conjunto de valores) é um dos elementos centrais para o aprofundamento e aperfeiçoamento das democracias e para sua sustentação ao longo do tempo.

Estamos convencidos quanto ao fato de que a qualidade das democracias está relacionada, entre outras variáveis, ao quanto os homens e mulheres que compõem uma dada sociedade estão conscientemente engajados e orientam seu comportamento cotidiano na defesa de uma organização democrática para a vida em comum. Esse engajamento consciente exige, ao mesmo tempo, compromisso ético-político (ou seja, um conjunto de crenças e uma adesão forte a valores tipicamente democráticos, com disponibilidade para a defesa das regras do jogo democrático) e uma competência técnico-operativa (ou seja, conhecimentos conceituais/procedimentais e habilidades indispensáveis à participação democrática consistente e emancipada).

Compreendemos também que esse processo de engajamento consciente não é algo natural e não surge simplesmente da convivência/socialização informal. Para nós, as democracias contemporâneas são regimes exigentes e seu funcionamento conta com processos sofisticados, de tal modo que a aprendizagem dos valores, comportamentos e habilidades indispensáveis à participação cidadã requer que se estabeleçam processos educativos intencionais, qualificados e de longa duração, capazes de permitir às crianças, adolescentes, jovens e adultos, a internalização de valores democráticos juntamente com o domínio progressivo das ferramentas e a compreensão sistêmica das regras que sustentam a própria democracia enquanto regime de governo. Em outras palavras, estamos afirmando que a educação política para a cidadania é uma estratégia radicalmente **relevante** para a defesa, fortalecimento e sustentação perene da democracia.

### **Educação política para a cidadania em defesa da democracia**

No apagar das luzes do século XIX, o filósofo americano John Dewey foi convidado para integrar o corpo docente da recém instalada Universidade de Chicago. Ali, construiu uma experiência de educação básica conhecida como *Laboratory School*. Os fundamentos que sustentavam o projeto pedagógico da escola podem ser identificados a partir de uma interlocução entre os campos da filosofia e da educação que Dewey vinha alimentando desde seus estudos de doutoramento, na Universidade Johns Hopkins (1882-1884).

Após uma década de exitosos resultados na *Laboratory School* da Universidade de Chicago, Dewey decidiu se desligar da instituição, por conflitos inconciliáveis com a estrutura de gestão do Departamento de Educação. Imediatamente, foi convidado a compor o corpo docente da Universidade Columbia, onde criou sua segunda escola experimental: a Lincoln School.

O que estava em jogo nessas duas experiências era a vivência prática de um conjunto de ideias pedagógicas defendidas pelo autor. Coerente com sua matriz de pensamento, Dewey produziu, a partir da análise, tematização e sistematização dessas experiências, alguns clássicos da pedagogia, como *A escola e a sociedade* (primeira edição em 1899), *A criança e o currículo* primeira edição em 1900) e *Democracia e Educação* (primeira edição em 1916).

Quase um século depois, a conexão entre educação formal e democracia (ou, entre escolarização e aprendizagem da democracia) segue sendo uma questão em pauta nas diferentes sociedades. Efetivamente, ao longo do século XX, a educação escolar foi sistematicamente convidada (ou convocada) a exercer um papel ativo na formação cívica (ou política) das crianças, adolescentes e jovens e

a conferir-lhes o conjunto de aprendizagens consideradas relevantes para a inserção social e participação ajustada no conjunto das instituições que estruturam a vida social. (Emler & Frazer, 1999; Hahn, 1998; Hadjar & Beck, 2010; Ichilov, 1998; Verba, Schlozman & Brady, 1995, Stockemer, 2014)

A resposta a esse convite/convocação encontrou diferentes arranjos, orientados basicamente por três macrovisões que discutiremos a seguir.

Em uma primeira macrovisão, defende-se que a educação política para a cidadania que a escola deve promover é aquela que transmite às crianças, adolescentes e jovens o conjunto de valores, práticas sociais e limites de conformação cidadã que sustentam a organização social vigente para que sejam preservadas como estão as relações sociais estabelecidas, como uma espécie de ‘antídoto’ àquilo que consideram ameaças internas e externas à ‘identidade nacional’ ou ao ‘mundo como ele é e sempre foi’. Tal perspectiva de educação política reivindica para si o papel de preservação dos valores nomeados como tradicionais nas instituições sociais em funcionamento na sociedade, pois considera que formar as pessoas para a defesa da democracia é torná-las aptas a compreender as regras que organizaram a sociedade desde sua fundação e que devem ser observadas para a manutenção da ordem, da paz social e da coesão entre as pessoas, evitando que processos de cisão e de questionamento da autoridade produzam o caos e a destruição da própria comunidade. Nessa macrovisão podem ser identificadas tanto as propostas que, na segunda metade do século XIX pretendiam fazer da escola um lugar para forjar a ‘cidadania nacional’ a partir da (re)definição dos territórios e dos estados nacionais europeus e latino-americanos, quanto propostas de viés mais radical e autoritário modeladas sob a égide de regimes de exceção ao longo do século XX, em diferentes democracias do mundo. (ANDERSON, 1989, ANDERSON, 1991, BOTELHO, 2002; MOLLIER & DUTRA, 2006, HANSEN, 2007; HOBSBAWM, 1991, 1995)

Em uma segunda macrovisão, defende-se que a educação política para a cidadania que a escola deve promover é aquela que oferece às crianças, adolescentes e jovens um conjunto de ferramentas para a crítica profunda e inexorável do conjunto de valores, práticas e limites de conformação cidadã que sustentam a organização social vigente. A aposta, neste caso, é na transformação radical das estruturas sociais a partir do questionamento profundo das visões de mundo estabelecidas, das relações e hierarquias sociais até então sustentadas e das próprias formas de organização e distribuição do poder político numa dada sociedade. Tal perspectiva de educação política reivindica para si o papel de vanguarda numa espécie de revolução cultural, justificada pela necessidade urgente de criar uma

sociedade nova, sem os defeitos e vícios da sociedade herdada dos mais velhos. Presente nessa perspectiva está a narrativa que considera que a criação de uma sociedade nova passa, necessariamente pelo enfrentamento ostensivo e destituição dos grupos/ classes sociais que, no presente arranjo social, ocupam posições de dominação nas diferentes dinâmicas de opressão e hierarquização, a partir de marcadores como classe, raça e gênero, por exemplo. Em certa medida, essa macrovisão pretende, além de realizar a educação política propriamente dita, colocar a escola como lugar de operacionalização de um projeto político específico de sociedade – o que pode, dependendo das formas escolhidas – abrir espaço para que se questione se o que está em jogo é a educação política para valores democráticos ou – em algum grau – a formação de quadros ideológicos a partir de uma determinada posição do espectro político desta sociedade. (KRUPSKAYA, 2017; ABREU & LIMA, 2013; MANACORDA, 2007; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012; PISTRAK, 2009, SHLGIN, 1924)

Em uma terceira macrovisão, defende-se que a educação política para a cidadania que a escola deve promover é aquela que permite aos educandos o acesso amplo e plural ao conjunto de conhecimentos necessários à interpretação crítica da realidade social, à interpretação da dialética existente entre passado e presente, à compreensão das dinâmicas históricas que atualizam as estruturas sociais e à identificação, crítica e combate às diferentes manifestações de hierarquização e opressão presentes de modo contraditório no arranjo democrático e que oferece aos estudantes a possibilidade de conhecer e manejar as ferramentas disponíveis para que os sujeitos (individual ou coletivamente) interfiram na conformação das estruturas e instituições sociais, quer seja para manter e preservar determinadas tradições, práticas ou valores condizentes aos valores democráticos e inclusivos, quer seja para questionar, eliminar, transformar ou reinventar outras tradições, práticas e valores que considerem ferir um projeto de sociedade democrático e inclusivo. Em certa medida, tal macrovisão considera que a contribuição da educação política para o avanço dos processos de transformação social e de confirmação de valores democráticos se organiza mais pela garantia da apropriação efetiva das ferramentas de compreensão crítica e plural da realidade social a partir de valores democráticos que não se afiguram como propriedade ou patrimônio exclusivo de um único setor do espectro político de uma dada sociedade. Ao encarar desta forma a educação política para a cidadania, os defensores desta macrovisão podem – dependendo dos caminhos que escolherem para operacionalizá-la – assumir uma perspectiva ingênua que deixa de enxergar as determinações econômicas, sociais e culturais que impedem que a pluralidade de visões

e formas de compreender a realidade seja efetivamente visibilizada no currículo, uma vez que a escola tende a reproduzir o arbitrário cultural dos grupos/classes dominantes numa dada formação societária. (LIBANEO, 1985; SAVIANI, 1985; SAVIANI, 2000; PUTMAN, 1994; MOUGNIOTTE, 1994, 2002; MARSHALL, 1967, COMPARATO, 1987; AZANHA, 1996; CORREIA, 1999)

Evidentemente, o modo como apresentamos essas três macrovisões, nos limites deste artigo, produz certa simplificação na sua caracterização. Nosso objetivo não é aprofundar essa discussão nem apresentar as nuances de cada perspectiva, mas, antes, dar a ver as disputas que se colocam em evidência quando passamos do consenso superficial em torno da necessidade de a escola educar para a democracia e tentamos definir como esse processo deveria ser feito. Todavia, parece razoável supor que, dado o conjunto de evidências acumuladas pelas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, a macrovisão segundo a qual a educação política para a cidadania deva se restringir à transmissão de valores, práticas e comportamentos que estruturaram a vida social brasileira ao longo de sua história e que são apresentados como uma espécie de repertório de características da 'alma brasileira' e de sua conformação imanente não interessa àqueles interessados no aprofundamento e aperfeiçoamento da democracia e na construção de uma sociedade efetivamente inclusiva, organizada a partir do conceito de cidadania. O racismo estrutural, a aceitação ampla e quase pública da violência contra as mulheres, o patrimonialismo, o clientelismo, a aporofobia e a resistência à cultura de direitos humanos, elementos presentes e em plena vigência na organização social brasileira nomeada de tradicional não são condizentes com os princípios fundamentais de uma democracia. Aceitar, na escola, que eles sejam transmitidos ou, ainda, aceitar que não sejam questionadas as relações sociais que se organizam a partir deles, não é, definitivamente, realizar educação política para a cidadania e para a democracia.

Elementos presentes na segunda e na terceira macrovisão parecem apontar para caminhos mais consistentes no campo da educação política para a cidadania e para a aprendizagem de valores democráticos na escola, sobretudo a partir de quatro convergências:

- Tanto na segunda quanto na terceira macrovisão sobre a educação política para a cidadania está presente um pressuposto em torno das realidades sociais como formações históricas, como construções não naturais nem imanes e, portanto, como arranjos passíveis de transformação e deslocamento pela ação dos sujeitos individuais e coletivos do presente. Tal pressuposto é importante porque torna o processo de produção

compartilhada do presente e do futuro algo consciente para as crianças, adolescentes e jovens e lhes permite imaginar e se engajar na construção dos 'inéditos viáveis' numa dada sociedade.

- Tanto na segunda quanto na terceira macrovisão, há um compromisso com a oferta intencional, sistemática e sincera de um repertório de conhecimentos e ferramentas para a leitura crítica e interpretação da realidade social, capazes de permitir aos educandos o questionamento de valores, práticas, comportamentos e relações sociais que enxergam em sua sociedade a partir de um eixo ético organizado a partir da democracia e da noção de cidadania. Tal compromisso reafirma a conexão entre o domínio de conhecimentos científicos e de ferramentas analíticas próprias do patrimônio cultural acumulado pela humanidade para a assunção de um lugar emancipado de participação na vida comum.
- Tanto na segunda quanto na terceira macrovisão, existe uma relação assumida entre as aprendizagens construídas no campo da educação política para a cidadania e a atuação consciente e consistente nas dinâmicas sociais, com um vetor forte de engajamento cívico e de responsabilização pela manutenção ou transformação de aspectos da realidade social. Esta perspectiva reafirma um elemento estruturante da escola básica na sua formação moderna: seu grau de responsividade frente aos desafios e questões postas pela sociedade na qual ela está inserida.
- Tanto na segunda quanto na terceira macrovisão, os sistemas estruturais de dominação que ainda se fazem presentes nas democracias liberais contemporâneas são visibilizados, questionados e criticados. Em ambas as visões, há um compromisso com seu enfrentamento e sua superação e em ambos os casos, explicita-se a relevância de preparar as crianças, adolescentes e jovens para rejeitarem as narrativas e valores autoritários que sustentam esses sistemas de dominação e para produzirem outras dinâmicas mais horizontais de convivência cidadã.

## **Educação política para a cidadania e para a democracia na escola: algumas considerações não-finais**

Uma vez reconhecida a relevância da educação política para a cidadania e para a internalização de valores democráticos, e assumindo a perspectiva de que uma parte desse processo precisa ser mobilizado no âmbito da escola básica, em

processos de educação formal, nos limites deste artigo ousaremos propor algumas reflexões sobre os desafios e oportunidades que se colocam para este campo.

Inicialmente, vale assinalar uma certa análise alternativa sobre a participação política juvenil. Analisando essa questão, estamos inclinados a assumir que:

Embora os últimos anos, com uma multiplicidade de manifestações e tentativas de ensaiar novas formas de fazer política (Ekman & Amnå, 2012; Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Norris, 2002), tenham sido pródigos em contrariar os discursos sobre o aparente desinvestimento e apatia políticos dos jovens, tanto em democracias emergentes como tradicionais (e.g., Amadeo et al., 2002), há uma *mathesis* instalada sobre o déficit de participação dos jovens e uma recorrente ênfase na responsabilidade das escolas como contexto para resolver este “problema”. (RIBEIRO & MENEZES, 2015, p. 71)

Apesar dessa compreensão – que poderia, no limite, tornar mais efetivos os investimentos no campo da educação política para a cidadania – as políticas públicas orientadas para essa finalidade são exíguas (ou mesmo inexistentes).

Em estudo robusto, conduzido no âmbito da União Europeia, com a participação de 127 organizações não-governamentais representativas de 41 países, MENEZES & FERREIRA (2012) puderam identificar uma avaliação consensual dos diferentes participantes do inquérito quanto à falta de investimento político que sustenta práticas consistentes deste tipo nas escolas. Além disso:

Representantes destas ONG na maioria destes países consideram que a visão dominante de educação para a cidadania tende a valorizar a promoção de “bons” cidadãos, “informados”, que “respeitam as leis”, são “indivíduos” “responsáveis” e “competentes” – ou seja, assente num modelo individualista e conservador da cidadania, que parece conceber os cidadãos como, essencialmente, espectadores e consumidores. Afirmam, ainda, que há uma ênfase dos conteúdos da educação para a cidadania em conhecimentos sobre as instituições políticas e as formas de participação convencional, pouco contribuindo para uma perspectiva crítica, coletiva e empoderante, que articule experiências dentro e fora da escola e que atenda, efetivamente, às vivências do quotidiano (democrático?) dos jovens (RIBEIRO & MENEZES, 2015, p. 73)

No Brasil, a situação é ainda mais desalentadora, para além da declaração vaga presente nos documentos normativos de orientação curricular (como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular ou os currículos assumidos pelos diferentes sistemas de

ensino): os conteúdos e aprendizagens mais relevantes do campo da educação política para a cidadania são pouco presentes tanto nos livros didáticos quanto nas práticas pedagógicas empreendidas por professoras e professores ao longo da educação básica. Em que pese localizarmos, sobretudo nas disciplinas de história e sociologia, no ensino médio, uma discussão superficial que toca na história das instituições de Estado e na descrição mínima das institucionalidades políticas e das formas de participação convencional na democracia, o caminho percorrido ainda é curto e repleto de obstáculos.

As razões que explicam essa dificuldade de aprofundar e ampliar o espaço e a qualidade da educação política para a cidadania no ensino fundamental e médio ainda carecem de maior investigação sistemática. Todavia, ousamos sinalizar quatro elementos que contribuem para essa lacuna: a) a ausência de situações e estratégias de formação orientados para essa finalidade nos programas de formação inicial e continuada para o magistério; b) a inexistência de materiais curriculares de orientação e de materiais didático-pedagógicos para mediação em sala de aula que abordem os conteúdos da educação política para a cidadania nas diferentes etapas da educação básica<sup>2</sup>; c) a indução para a concentração dos esforços de gestão pedagógica e de prática de ensino nas áreas de língua portuguesa e matemática como forma de responder às dinâmicas de avaliação externa que privilegiam essas disciplinas no currículo; d) a dinâmica política de polarização ideológica, com vetor de aprofundamento no campo da negação da política que se estruturou a partir da segunda metade da década de 2010 e ganhou substância pública em iniciativas como o movimento “Escola sem partido”.

Parece-nos urgente, a partir dessa breve leitura diagnóstica, que sejam assumidas iniciativas consistentes e permanentes para a superação desses obstáculos, tais como:

- A construção de orientações curriculares explícitas destinadas a dar contorno às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que devem ser mobilizados ao longo da educação básica para promover a aprendizagem e internalização dos valores democráticos e a compreensão profunda da democracia como regime de organização da vida comum.

---

2 Algumas experiências têm sido desenvolvidas neste campo, como o trabalho da organização não governamental Politize!, que tem liderado a construção de propostas de itinerários formativos para o ensino médio na área da educação política para a cidadania.

- A construção e implementação de iniciativas abrangentes de formação de professores, tanto nos cursos de licenciatura, quanto nas ações desenvolvidas pelas redes no campo da formação continuada que possam permitir a eles o desenvolvimento dos saberes, competências e habilidades necessárias para o trabalho pedagógico seguro e consistente no campo da educação política para a cidadania.
- O investimento na produção de materiais didáticos voltados ao campo da educação política para a cidadania e destinados às crianças, adolescentes e jovens de diferentes faixas etárias, com plena distribuição nas escolas públicas de todas as redes de ensino.
- A adoção de estratégias de indução curricular para que as escolas efetivamente incluam a educação política para a cidadania no campo prioritário de seus projetos políticos pedagógicos e organizem os tempos, espaços e interações do cotidiano escolar para movimentar essas aprendizagens.
- A proteção explícita das escolas contra os ataques de movimentos e/ou organizações que se pautam pelo silenciamento do debate democrático ou pela negação da aprendizagem sobre cidadania e democracia na Escola, com a previsão de mecanismos ágeis e consistentes de orientação, restrição e, nos casos devidos, punição para aqueles que delas se valem como forma de intimidação ao cumprimento efetivo da função social da escola.

## Referências Bibliográficas

ABREU, M.G.R.; LIMA, F.C.S. O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 6, n. 1, p. 119-138, jan./jun.2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/>

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOTELHO, A. **Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

COMPARATO, F. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

- CORREIA, José Alberto. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 12, nº 1, pp. 81-110, 1999.
- DAHL, Robert A. **Poliarquia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. (Edição Comemorativa) Lisboa: Relógio d'Água, 2002.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica, 2007
- DIAMOND, L. Facing Up to the Democratic Recession. **Journal of Democracy**. 2015; vol. 26, p. 141-155
- EMLER, N. & FRAZER, E. Politics: The education effect. **Oxford Review of Education**, 25, 251-274, 1999
- FOA, R. S., & MOUNK, Yascha. The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect. **Journal of Democracy**, 2016, vol. 27, no. 3 pp. 5-17.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio pedagógico**. In Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- HADJAR, A. & BECK, M. Who does not participate in elections in Europe and why is this? A multilevel analysis of social mechanisms behind non-voting. **European Societies**, 12(4), 521-542. <https://doi.org/10.1080/14616696.2010.483007>
- HAHN, C. Becoming political: **Comparative perspectives on citizenship education**. Albany, NY: State University of New York Press, 1998
- HANSEN, P. S. **Brasil: um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na primeira república**. Tese de doutorado. Departamento de História (História Social) da FFLCH-USP.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HOBSBAWM, Eric. **Nações e Nacionalismos desde 1780: Programa, Mito e Realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991
- HUNTINGTON, S. P. (1991), **The third wave: democratization in the Late Twentieth Century**. Norman, University of Oklahoma Press.
- ICHILOV, O. **Citizenship and citizenship education in a changing world**. London: Woburn Press, 1998 in **American politics**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.
- KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

- LEVITSKY, S. & ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018
- LIBÂNEO, J. C., **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.
- MANACORDA, M. A.. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MENEZES, I. & FERREIRA, P. **Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar**. Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Autores, 2012
- MOLLIER, J. & DUTRA, E. **Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política**. São Paulo: Annablume, 2006.
- MOUGNIOTTE, A. **Éduquer à la démocratie**. Paris: Les éditons du CERF, 1994.
- MOUGNIOTTE, A. **La démocratie : idéal ou chimère... quelle place pour une éducation ?** Paris : L'Harmattan, 2002.
- MOUNK, Yascha. **The people vs. democracy: Why our freedom is in danger and how to save it**. Harvard University Press, 2018.
- OVEJERO, Felix. **Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanismo**. Madrid: Katz, 2008.
- PISTRAK, M. M. **Comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PUTNAM, Hilary (1994): Una reconsideración de la democracia de Dewey. In: **Cómo renovar la filosofía**, Madrid: Cátedra, pp. 247-271.
- RIBEIRO, A. B. & MENEZES, I. Educação e Democracia: Potencialidades e Riscos da parceria entre escolas e ONG. In: **Interações**, n° 36, pp. 68-83, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- SAVIANI, Dermeval, **Escola e democracia**. (8ª ed). Campinas: Autores associados, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações**. (9ª ed.) Campinas: Autores associados, 2000
- SEN, A. Democracy as a Universal Value. **Journal of Democracy**. 1999; vol. 10, p. 3-17.

- SHULGIN, V. N.. **Questões fundamentais da educação social**. Moscou: Institut Kommunikticheskovo Vospitaniya. Izdatelstvo Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.
- STOCKEMER, D. What drives unconventional political participation? A two level study. **The Social Science Journal**, 51, 2, 201-211, 2014
- VERBA, S., SCHLOZMAN, K. L. & BRADY, H. **Voice and equality civic voluntarism in American politics**. Cambridge, MA Harvard University Press, 1995