

Políticas públicas de Educação Política na Escola Básica: o desafio da coerência sistêmica

Alexsandro Santos

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de modelo conceitual para a formulação e implementação de políticas públicas de educação política para a cidadania na educação básica. Parte-se do reconhecimento de que a educação política é um dos elementos estruturantes da qualidade das democracias e de que sua insuficiência ou ausência está relacionada à erosão e desconsolidação democrática em curso em diferentes países do mundo. A partir de um diálogo com autores da ciência política e da teoria curricular, o texto argumenta que as políticas educacionais devem ser realizadas a partir de uma perspectiva de coerência sistêmica, estruturada por quatro dimensões: vertical, horizontal, temporal e contextual. Argumenta, ainda que a formação política para a cidadania nas escolas é responsabilidade do Estado e discute as variáveis interdependentes que podem assegurar essa coerência sistêmica para os esforços de formulação e implementação de políticas públicas de educação política para a cidadania.

Abstract

This article presents a proposal for a conceptual model for the formulation and implementation of public policies on political education for

citizenship in basic education. It starts from the recognition that political education is one of the structuring elements of the quality of democracies and that its insufficiency or absence is related to the erosion and deconsolidation of democracy underway in different countries around the world. Based on a dialog with authors from political science and curriculum theory, the text argues that educational policies should be carried out from a perspective of systemic coherence, structured by four dimensions: vertical, horizontal, temporal and contextual. It also argues that political education for citizenship in schools is the responsibility of the state and discusses the interdependent variables that can ensure this systemic coherence for efforts to formulate and implement public policies for political education for citizenship.

Introdução

O início do século XXI tem sido diagnosticado como um tempo de desdemocratização (TILLY, 2007); autoritarismo competitivo (LEVITSKY e WAY, 2010); recessão democrática (DIAMOND, 2011), desconsolidação da democracia (FOA e MOUNK, 2016); retrocesso democrático (WALDNER e LUST, 2018) ou, ainda, erosão democrática (LEVITSKY e ZIBLATT, 2018). Apesar de singularidades de cada um desses conceitos, pode-se dizer que são formas de operacionalizar e explicar um fenômeno experimentado em diferentes países, numa espécie de tendência transnacional, cujos contornos incluem, de modo não exaustivo: (1) o declínio da ideia de democracia como valor universal (SEN, 1999); (2) a fragilização ou captura de instituições que organizam os processos eleitorais, enfraquecendo ou impedindo a livre competição entre grupos e elites políticas; (URBINATI, 2014; HELLMAN, JONES e KAUFMANN, 2000); (3) a crise de confiança nas instituições democráticas como instâncias capazes de mediar conflitos e produzir bem-estar social para todos (NORRIS, 2011; MOUNK, 2018) e (4) conflitos de autoridade política manifestos na relação entre a escala global/transnacional e a escala local, solapando a soberania e a legitimidade dos estados nacionais (MOUFFE, 2018; RODRIK, 2011; FRASER, 2005).

Se parte desses elementos dizem respeito ao funcionamento das instituições políticas, à correlação entre as expectativas mobilizadas pela população na competição eleitoral e os resultados sociais e econômicos da democracia e à reconfiguração da autoridade pública nas tensões entre global/nacional, não é possível se esquivar de reconhecer que parte da explicação desse processo de desdemocratização é o não cumprimento de uma tarefa indispensável para a sustentação dos regimes democráticos: a educação política. (MOUNK, 2018; FOA e MOUNK, 2016; CROUCH, 2004).

Sem que valores, atitudes e instrumentos cognitivos indispensáveis à compreensão das relações democráticas e à estruturação de subjetividades cidadãs, dificilmente as sociedades serão capazes de se proteger e encontrar alternativas para os conflitos que têm fragilizado a democracia e, muito provavelmente, corações e mentes de seu povo serão capturados por mentalidades e projetos autoritários (DANTAS, 2015, DANTAS, 2019). É preciso, por isso, formular, implementar e institucionalizar uma política pública de educação política, que se caracteriza como um esforço intencional, permanente e sistêmico para inculcar e assegurar a apropriação de uma cultura democrática por parte dos indivíduos que compõem uma dada sociedade. (EMLER e FRAZER, 1999; ICHILOV, 1995; MOUNGNIOTTE, 1994)

Considerando sua função social precípua e o lugar que ocupa na estrutura das sociedades contemporâneas, os sistemas estatais de educação básica (e suas escolas) são parte central desse esforço. No Brasil, desde a consolidação dessas instituições e agências sociais, há um conjunto de altas expectativas em torno de sua responsabilidade e de sua capacidade de inscrever a uma certa configuração de cidadania e os regimes valorativos, cognitivos e atitudinais associados a ela, como elementos indispensáveis para tecer os padrões da convivência comum desejada nos corações e mentes dos sujeitos sociais, independentemente de suas diferenças e desigualdades de origem. A presença permanente de tais expectativas no tecido social produziu efeitos normativos importantes. Nossa Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal nº 9.394/96, que estrutura a educação básica e superior do país são eloquentes na de-

claração de que a função precípua da educação escolar é a preparação para o pleno exercício da cidadania e na explicitação de uma conexão direta entre a formação cidadã e a realização substantiva da democracia. (DANTAS, 1999; SANTOS, 2018)

Entretanto, entre os parâmetros normativos estabelecidos e a materialização da educação política nos sistemas de ensino e nas escolas, há um espaço institucional a ser ocupado pela formulação e implementação da política pública de educação política. As políticas públicas de educação podem ser compreendidas como a mobilização, por parte dos governos, de um conjunto coordenado de instrumentos de ação pública com a finalidade de organizar as interações das estruturas governamentais e não-governamentais com os cidadãos (BUCCI, 2006, LASCOUMES e LE GALE, 2007) para a realização de determinados objetivos vinculados à garantia do direito de acesso e permanência na escola e de um conjunto de direitos de aprendizagem, que expressam as expectativas em torno das capacidades cognitivas, físicas, psicossociais e afetivas necessárias ao pleno exercício da cidadania.

Para que sejam bem-sucedidas, as políticas públicas de educação devem se estruturar para gerar coerência sistêmica (FULLAN e QUINN, 2016; LOONEY, 2021), que considerem o currículo como eixo estruturante do projeto de formação humana que se pretende mover, mas que não ignore o alinhamento deste projeto de formação humana com os esforços e instrumentos de ação pública que respondem pelas outras dimensões da realização finalística do processo educacional e cuja ausência ou desalinhamento impedem ou tornam bastante insuficientes os resultados esperados.

Ao assumir a necessidade objetiva de construir políticas públicas destinadas à educação política e a complexidade de mover-se nessa direção numa realidade de desdemocratização, é ainda mais radical a necessidade de produzir esta coerência sistêmica, elemento estruturante para sua resiliência, sustentabilidade e institucionalização.

Neste artigo, apresenta-se uma proposta de modelo analítico (framework) para a formulação e implementação de políticas públicas

de educação para a cidadania numa perspectiva de coerência sistêmica, mobilizando recursos epistemológicos e conceituais disponíveis na ciência política, na administração pública e nas ciências da educação.

Desenvolvimento

Educação Política na Educação Básica: promessa não cumprida da democracia brasileira

A partir da segunda metade do século XIX, processo de construção de um pensamento social brasileiro entrelaçou-se à produção e disseminação de diferentes projetos de nacionalidade, disputando o imaginário social do passado, do presente e do que seria o futuro do país. A Proclamação da República trouxe elementos novos nessa equação e acelerou o debate em torno da relação entre o Estado e o cidadão. (SANTOS, 2008)

Intelectuais, educadores e lideranças políticas de diferentes origens se debruçaram sobre as conexões entre a construção e fortalecimento do estado nacional e as fragilidades e potencialidades das instituições políticas, econômicas e culturais nesse processo. Na maior parte das propostas formuladas, havia uma espécie de convocação à educação escolar como motor relevante na estruturação da cidadania e na formação de um povo para uma Nação. Essa tópica da ação educativa da escola de educação básica, pública e estatal, para forjar cidadãos brasileiros dispostos a comprometer-se com um projeto comum de sociedade permaneceu tema presente no pensamento social brasileiro desde o século XIX e dela se ocuparam formuladores políticos de diferentes matrizes ideológicas ao longo do século XX.

Sob diferentes nomenclaturas, o esforço por construir uma consciência cívica (ou cidadã) a partir da mobilização do trabalho pedagógico realizado nas escolas de educação básica foi uma pauta permanente e contínua que atravessou toda primeira metade do século XX, mesmo que com

variações em torno das inspirações mais adequadas para que ele fosse efetivado. Seja a partir de propostas inspiradas mais próximas da defesa da democracia liberal, na trilha dos esforços epistemológicos de John Dewey e seus seguidores (como a aposta de Anísio Teixeira) ou a partir de propostas que dialogavam com as experiências socialistas, na esteira das apropriações do marxismo em contexto nacional (como as elaborações de Clarkson de Melo Menezes, Estevão Pinto e Otavio Brandão); a defesa de que a escola básica era um lugar incontornável para a formação política das pessoas e para garantir que elas se apropriassem das ferramentas necessárias à sua inserção consistente e emancipada na vida social não foi ignorada. (SANTOS, 2021, p. 175)

Com o golpe militar de 1964 e a instauração da ditadura cívico-militar, uma outra forma de estruturar essa conexão entre educação básica e projetos de nação se configurou: tratava-se, sobretudo, do esvaziamento da pluralidade de debates construídos ao longo da primeira metade do século XX e do deslocamento da noção de formação cívica para o polo autoritário, mediante construção de um dispositivo curricular que combinava, no ensino fundamental e no ensino médio (à época, escola de primeiro e escola de segundo grau), a chamada educação moral e cívica (EMC) e o estudo da organização social e política do Brasil (OSPB)

Em particular, o regime instaurado pelo golpe militar de 1964 assumiu como uma de suas bandeiras a realização de um esforço nacional de educação cívica e de formação moral patriótica de seus cidadãos para a defesa da ordem social e política vigente, e para combater os perigos da propaganda comunista para a família e os costumes brasileiros. Nesse sentido, os currículos da educação básica experimentaram um processo de revisão de modo a responderem à convocação de formar as gerações mais jovens no amor à pátria. Parte da pauta dos movimentos de educadores progressistas e democráticos que se organizaram para destituir a ditadura civil-militar brasileira nos anos 1980 se esforçou para denunciar essa apropria-

ção e deslocamento do conceito de Educação Cívica e sua utilização para operacionalizar um processo de disseminação de valores avessos à democracia e de fabricação e defesa de um simulacro de cidadania calcado na obediência à ordem autoritária estabelecida. (SANTOS, 2021, p. 175).

Na luta contra o regime militar, os educadores e educadoras progressistas estabeleceram uma crítica a esse arranjo curricular e denunciaram seus prejuízos na formação das subjetividades e na captura da escola por uma ideologia autoritária. No processo de redemocratização, o país logrou êxito na supressão desse arranjo curricular. Mesmo antes da aprovação da [nova] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, reformas curriculares empreendidas nos estados e municípios eliminaram essas disciplinas em praticamente todas as escolas do país e reorientaram a presença dos temas da educação política:

As reformas curriculares propostas a partir da metade dos anos 1990 passaram a endereçar, ao menos no nível normativo, o campo da educação política para a democracia a partir de duas soluções. Uma parte dos conteúdos típicos do letramento político foi acomodado nas disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, compreendendo que a educação cívica poderia ser realizada com o ferramental analítico e conceitual dessas áreas do conhecimento. Uma outra parte desses conteúdos passou a figurar como arranjos temáticos transversais, que deveriam ser assumidos como responsabilidade de todos os professores e de todas as áreas do conhecimento. (SANTOS, 2021, p. 176).

Esta solução curricular foi acionada na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica após a LDB de 1996. Também foi o modelo eleito na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), durante a gestão Fernando Henrique Cardoso. A mesma escolha de política curricular presidiu a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada durante a gestão da presidenta Dilma Rousseff e concluída na gestão de Michel Temer.

Após a sanção da BNCC, os estados, os municípios e o Distrito Federal empreenderam a revisão de seus currículos, alinhando-os às determinações presentes no documento nacional, assegurando que os conteúdos e temas da educação política também estivessem presentes nas normas curriculares subnacionais, dos diferentes sistemas de ensino.

Trata-se de reconhecer, portanto, que o Brasil não carece de uma diretriz ou norma curricular para a implementação da educação política na educação básica. Ao mesmo tempo, importa explicitar que, apesar disso, outros elementos necessários à produção de uma política pública com coerência sistêmica, capaz de estruturar e sustentar esse esforço de formação cidadã.

Coerência Sistêmica para Políticas Públicas de Educação e a Educação Política para a Cidadania

O conceito de coerência sistêmica emerge no campo de estudos sobre políticas educacionais a partir da análise dos elementos comuns de sucessivos fracassos de reformas educacionais no último quartel do século XX e no início do século XXI e da formulação de uma crítica epistemológica a modelos de formulação e implementação de políticas educacionais organizados a partir da segregação artificial de elementos específicos da estrutura de ação, dos arranjos institucionais e da configuração dos sistemas de ensino e de sua reificação como portadores da resposta definitiva aos desafios impostos pela complexidade dos processos educativos em larga escala. A formulação mais elaborada do conceito de coerência sistêmica foi produzida pelos pesquisadores Michael Fullan e Joanne Quinn, em 2015:

Para ir direto ao ponto, coerência consiste em **uma compreensão profunda e compartilhada sobre o propósito e a natureza do trabalho**. Coerência, portanto, está na mente e nas ações das pessoas, sobretudo em seu agir coletivo. É fácil ver por que a coerência é difícil de alcançar em contextos de sobrecarga, fragmentação e volatilidade de políticas públicas.

Mas é possível realizá-la. Há apenas uma forma de promover maior coerência: **ação intencional e interação contínua**, focada em desenvolvimento de capacidades, clareza, precisão na prática, transparência, acompanhamento do progresso e correções contínuas. Tudo isso exige **a combinação certa entre “pressão e apoio”**: o estímulo ao progresso dentro de culturas que sejam ao mesmo tempo focadas e acolhedoras. (FULLAN e QUINN, 2015, p. 33, tradução nossa, grifos no original)

Em nossas investigações, temos assumido que, para reconhecer coerência sistêmica, é necessário identificar quatro componentes: a) a clareza compartilhada de propósito de uma dada política educacional, manifesta em elevado grau de compreensão comum, por parte de todos os agentes que participam de sua realização; b) corresponsabilização entre os atores que implementam a política, compreendida como a aliança estratégica e a colaboração tática e operacional entre líderes políticos/tomadores de decisão, gestores educacionais, professores/as e comunidade escolar; c) alinhamento entre os objetivos definidos pela política e as condições objetivas disponibilizadas para sua implementação, considerando as capacidades institucionais e os recursos humanos e técnicos necessários; d) capacidade adaptativa, compreendida com a relação ótima entre contextualização das ações a partir das demandas e necessidades locais e a sustentação de procedimentos comuns, estruturantes da política e, portanto, invariáveis.

Também temos considerado, em diálogo com Elmore (2004) e Looney (2021), a coerência sistêmica a partir da manifestação de quatro dimensões de coerência, como é possível identificar no Quadro 1 a seguir.

A produção da coerência sistêmica é um processo dinâmico, iterativo e iterativo. Não há um momento em que a coerência sistêmica se estabelece e não mais se transforma. Ela depende de um esforço intencional e permanente, da tomada de decisões por parte da gestão dos sistemas de ensino que provoquem e fortaleçam seus elementos constitutivos.

QUADRO 1. Dimensões da coerência sistêmica

Tipo	Breve descrição
Coerência Vertical	Alinhamento entre os níveis de um mesmo sistema educacional, expressos na conexão integrada entre os direcionadores (propósitos, estratégias estruturantes, arranjos comuns de implementação) considerando o nível nacional de gestão, o nível de gestão de cada rede de ensino, o nível da gestão escolar e o nível da gestão de sala de aula.
Coerência Horizontal	Alinhamento entre os diferentes componentes (ou instrumentos de ação pública) escolhidos para implementar a política a partir do projeto formativo e curricular que se deseja realizar (formação de gestores e professores, materiais didáticos, instrumentos de avaliação, protocolos e estratégias de alocação do tempo e organização da infraestrutura e do ambiente educacional, processos de pactuação e legitimação democrática junto à comunidade escolar)
Coerência Temporal	Alinhamento estratégico na longa duração, expresso na continuidade dos propósitos compartilhados e na manutenção dos elementos estruturantes da política, inclusive em conjunturas de transição governamental
Coerência Contextual	Alinhamento entre o reconhecimento, manutenção e compartilhamento dos padrões estruturais estratégicos da política e as características, necessidades e instrumentos que emergem em cada localidade, articulando processos de aprendizagem cruzada entre o comum e o específico, o geral e o singular.

Fonte: elaboração própria.

Coerência Sistêmica para Políticas Públicas de Educação Política

Como formular e implementar uma política pública de educação cidadã na perspectiva da coerência sistêmica?

Inicialmente, importa assinalar que centro gravitacional da coerência sistêmica é o currículo, cuja robustez se constitui no alinhamento, conexão e equilíbrio entre prescrições normativas, recursos didáticos, práticas pedagógicas e processos de avaliação orientados por uma visão clara sobre a progressão das expectativas de aprendizagem ao longo da trajetória escolar, elementos que traduzem o currículo em prática educativa intencional e compartilhada por todos os agentes responsáveis por sua materialização.

Uma matriz curricular para a educação política é a expressão de um projeto formativo e a declaração de um conjunto de direitos e aprendizagens que se pretende que os estudantes desenvolvam. Entretanto, sem sustentar o alinhamento, a conexão e o equilíbrio entre os elementos anteriormente apontados, este projeto formativo se esvaia ou mantém-se apenas no nível das boas intenções (MARCELO, 2012; SCHMIDT e PRAWAT, 2006)

A realização última deste projeto formativo acontece na **relação pedagógica** estabelecida entre os educandos e seus professores, como sujeitos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, que – em interação – produzem práticas pedagógicas e processos de avaliação formativa, mediados por recursos didáticos definidos a partir dos direcionadores do currículo.

A existência de recursos didáticos de qualidade, que traduzam o projeto formativo previsto e o currículo prescrito decorrente desse projeto formativo é um elemento crítico na coerência sistêmica de uma política pública para a educação política. Os recursos didáticos devem estar a serviço das práticas pedagógicas e de processos de avaliação consistentes e sua elaboração e distribuição deve estar atenta às especificidades, singularidades, necessidades e características sociodemográficas da população a que se destina, bem como ajustados às condições de uso pedagógico, considerando o tempo disponível para as aulas, o formato das turmas, a quantidade de alunos e o fato de os professores apresentarem diferentes graus de autonomia e desenvolvimento profissional, podendo necessitar de maior ou menor detalhamento das propostas existentes nesses materiais.

Outro cuidado indispensável é assegurar que os materiais não sejam veículos fomentadores de distúrbios e conflitos que prejudiquem a mediação pedagógica e o trabalho em sala de aula. O campo da educação política na educação básica se inscreve em uma dimensão pluralista e suprapartidária, afastando-se de uma abordagem proselitista, que escapando da finalidade precípua de formar para o exercício pleno da cidadania, queira conquistar a adesão de educandos e de educadores a determinado programa partidário ou ideologia política.

O manejo desses recursos didáticos, na realização de práticas pedagógicas e processos de avaliação da aprendizagem exigem que professores e professoras participem de processos de formação inicial e continuada orientados para prepará-los para os desafios técnico-pedagógicos, relacionais e atitudinais presentes na sala de aula quando se move um currículo em torno da educação política. Nos cursos de li-

cenciatura (para todas as áreas do conhecimento) é preciso que sejam mobilizadas algumas aprendizagens fundamentais para todo e qualquer professor, que lhes permita reconhecer sua responsabilidade com este tema transversal. Ao mesmo tempo, os sistemas e redes de ensino precisam organizar processos de formação continuada com seus profissionais para aprofundar, atualizar e ampliar essas aprendizagens.

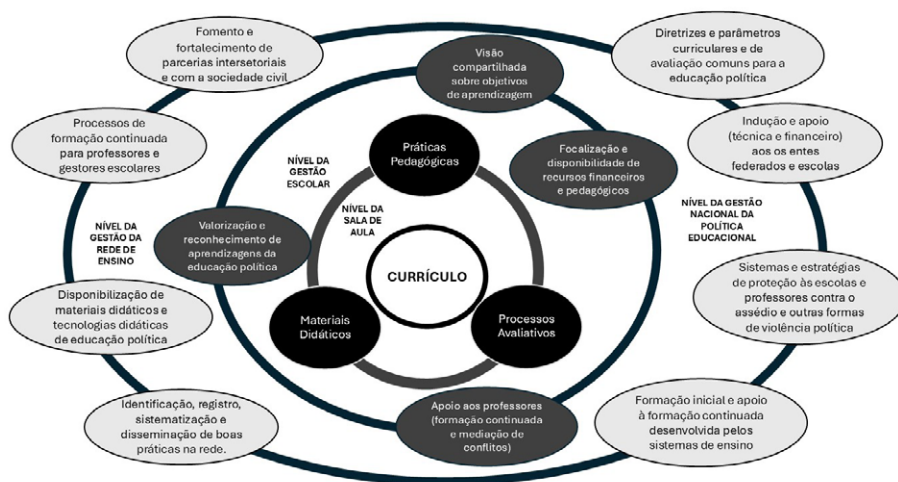
Deslocando-se da sala de aula para o nível da gestão escolar, importa assinalar que as possibilidades e os limites para a qualidade e efetividade das práticas pedagógicas são dependentes do processo de liderança institucional e pedagógica realizado pelas equipes gestoras das escolas (coordenadores pedagógicos, diretores escolares), que tem a responsabilidade de organizar o ambiente escolar para favorecer a aprendizagem. Esse trabalho tem elementos que são comuns a qualquer tipo de projeto formativo, tais como a infraestrutura física, a disponibilidade e condições dos insumos pedagógicos, a qualidade do clima escolar, a relação democrática e participativa com as famílias dos estudantes na construção da proposta pedagógica, a mediação de conflitos institucionais, a gestão dos recursos financeiros disponíveis e elementos que se adicionam quando se trata da implementação da educação política para a cidadania, dentre os quais destacamos: a) a construção compartilhada de metas e objetivos claros para toda a escola a respeito das aprendizagens que se deseja garantir a cada estudante (alinhamento estratégico das aprendizagens no currículo); b) o apoio aos educadores, mediante estratégias de formação continuada, para ampliar sua capacidade de ação e mediante estratégias de proteção e mediação de conflitos que emergem quando os temas da educação política encontram resistências junto à comunidade escolar; c) a focalização de recursos estratégicos de natureza financeira e pedagógica para apoiar atividades intraescolares e extra escolares; d) a valorização das aprendizagens da educação política como entregas relevantes da escola para sua comunidade, realizando eventos de compartilhamento e disseminação das produções dos estudantes e de seus professores.

Por seu turno, os gestores responsáveis pela liderança dos sistemas de ensino devem organizar instrumentos de política educacional que

estimulem, apoiem e reconheçam esforços de suas unidades educacionais no campo da educação política, mobilizando três estratégias; a) a criação e fortalecimento de ações intersetoriais para ampliar as possibilidades e arranjos possíveis para a educação política a partir da escola (como por exemplo, a celebração de convênios e parcerias com escolas do legislativo, escolas do poder judiciário, das defensorias públicas e dos tribunais eleitorais e de contas); b) a elaboração e implementação de estratégias de formação continuada para professores e gestores escolares, fortalecendo sua ação cotidiana; c) disponibilização de materiais e tecnologias pedagógicas para o trabalho de educação política nas diferentes etapas de ensino; e d) a criação de estratégias para identificar, registrar, sistematizar, disseminar e reconhecer práticas inspiradoras de educação política existentes em sua rede e que podem alcançar escala com o apoio da gestão educacional.

Considerando, a estrutura do pacto federativo brasileiro, importa reconhecer o papel de indução, coordenação nacional e assistência técnica e financeira do governo federal para a implementação de políticas públicas para a educação cidadã. Afastando-se de uma visão centralizadora, cabe à União, através do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, principalmente para: a) delimitar as diretrizes gerais para guiar os esforços dos entes federados na formulação e implementação de seus programas e políticas para a educação política na educação básica; estabelecendo parâmetros curriculares e de avaliação comuns em todo o território nacional; b) induzir e apoiar técnica e financeiramente as escolas e os entes federados na implementação de ações de educação política; c) atuar diretamente na formação inicial de professores e gestores e colaborar com os entes subnacionais na formação continuada de seus profissionais de educação e d) estruturar sistemas e estratégias de apoio e proteção aos profissionais de educação e às escolas, contra o assédio e outras formas de violência mobilizadas por grupos de interesse e movimentos contrários à educação política para a cidadania na escola, supervisionando e atuando para evitar a captura das ações de educação política por interesses setoriais da sociedade e

originados em diferentes agregações do espectro político e ideológico. A comunicação clara e assertiva de que a educação política é uma prioridade do sistema de ensino e deve ser assumida em todas as escolas como elemento obrigatório do currículo e indispensável para a formação cidadã.



Considerações finais

Neste artigo, partimos da constatação de processos de fragilização e erosão democrática no cenário contemporâneo para argumentar em torno da necessidade de estruturação de políticas públicas de estado no campo da Educação Política. Tendo em vista este enquadramento inicial, propomos um marco analítico para a formulação e implementação de tais políticas públicas considerando o conceito de coerência sistêmica e suas declinações. O marco analítico proposto sinaliza oito variáveis complementares e interdependentes para assegurar a coerência sistêmica dos esforços no campo da educação política estruturadas a partir do centro gravitacional do currículo como projeto formativo e do reconhecimento da educação política como elemento estruturante da realização do direito humano à formação cidadã, expresso em nosso

arcabouço normativo a partir do marco constitucional de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Este artigo dialoga com: a) o esforço de gestoras e gestores públicos que, sem esperar as condições ideais, mas comprometidos com mover o Estado na direção certa, iniciaram esforços intencionais, articulados e promissores de políticas públicas de educação política, b) o esforço de empreendedores de políticas públicas e construtores de pontes, que se movimentam há algumas décadas na sociedade civil e por dentro das estruturas do Estado, atuando pela ampliação dos espaços, das oportunidades e dos modos de fazer educação política com as escolas; c) o esforço de coalizões e redes, envolvendo uma multiplicidade de organizações da sociedade civil que atuam tanto na dimensão do *advocacy* por políticas públicas de estado para a educação política quanto na ideação, formulação e implementação “mão na massa” de programas e projetos em parcerias promissoras com as escolas e com as redes de ensino e d) o esforço do campo democrático da sociedade brasileira na defesa de um projeto social inclusivo, equitativo, inspirado pela visão de responsabilidade comum pela vida comum e que se posiciona intransigentemente pela defesa das instituições democráticas e do valor inegociável da cidadania ativa.

Espera-se contribuir com investimentos de pesquisadores e gestores públicos tanto no sentido de ampliar a compreensão de variáveis críticas para a formulação e implementação das políticas públicas de educação política quanto para a melhoria do trabalho já desenvolvido no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas de educação básica. Tais esforços movimentam propósito e inteligência comum e, no processo de formulação e implementação de políticas públicas de estado, esses são ingredientes bastante poderosos para ampliar a coerência sistêmica das ações e produzir os resultados desejados na formação dos educandos e das educandas brasileiras.

Os limites deste artigo não permitiram que fossem explorados desafios postos no campo social mais amplo e que restringem as capacidades institucionais para mobilizar políticas públicas de educação nesta

direção. Elementos presentes nas disputas e na polarização/calcificação ideológica da sociedade brasileira ou elementos históricos presentes na arquitetura institucional da formação inicial e continuada de professores, entre outros condicionantes abrangentes e estruturais, certamente precisam ser investigados com maior profundidade para que a interpretação deste modelo analítico não produza uma simplificação exagerada da complexidade do tema. Do mesmo modo, o aprofundamento de cada uma das variáveis, mobilizando experiências empíricas e explicitando de modo detalhado seus elementos constitutivos deve ser objeto de futuros investimentos de pesquisa.

Bibliografia

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CROUCH, Colin. **Post-democracy**. Cambridge: Polity Press, 2004.

DIAMOND, Larry. Facing up to the democratic recession. **Journal of Democracy**, v. 26, n. 1, p. 141–155, 2015.

DANTAS, Humberto. **Educação política**: sugestões de ação a partir de nossa atuação. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2017.

ELMORE, Richard F. **School reform from the inside out**: policy, practice, and performance. Cambridge: Harvard Education Press, 2004.

EMLER, Nicholas; FRAZER, Elizabeth. Politics: the education effect. **Oxford Review of Education**, v. 25, n. 1-2, p. 251–273, 1999.

FOA, Roberto Stefan; MOUNK, Yascha. The danger of deconsolidation: the democratic disconnect. **Journal of Democracy**, v. 27, n. 3, p. 5–17, 2016.

FRASER, Nancy. Reframing justice in a globalizing world. **New Left Review**, n. 36, p. 69–88, 2005.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coherence**: the right drivers in action for schools, districts, and systems. Thousand Oaks: Corwin Press, 2016.

HELLMAN, Joel S.; JONES, Geraint; KAUFMANN, Daniel. Seize the state, seize the day: state capture, corruption, and influence in transition economies. **Journal of Comparative Economics**, v. 31, n. 4, p. 751–773, 2003.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. Introduction: understanding public policy through its instruments—from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. **Governance**, v. 20, n. 1, p. 1–21, 2007.

LEVITSKY, Steven; WAY, Lucan A. **Competitive authoritarianism: hybrid regimes after the Cold War**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **How democracies die**. New York: Crown Publishing Group, 2018.

LOONEY, Janet. Policies for educational inclusion. **L4WB Magazine**, n. 2, 2021.

MARCELO, Carlos. Currículo y professionalidad docente. **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madrid, nº 60, vol. 1, p. 1-15, maio, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a01.pdf>

MOUFFE, Chantal. **For a left populism**. London: Verso, 2018.

MOUGNIOTTE, Alain. **Eduquer à la démocratie**. Paris: Les Éditions du Cerf, 1994.

MOUNK, Yascha. **The people vs. democracy: why our freedom is in danger and how to save it**. Cambridge: Harvard University Press, 2018.

NORRIS, Pippa. **Democratic deficit: critical citizens revisited**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

RODRIK, Dani. **The globalization paradox: democracy and the future of the world economy**. New York: W.W. Norton & Company, 2011.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. A escola básica e a educação política para a cidadania: provocações para um debate necessário. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, n. 11, p. 17–31, 2018.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. Pátria, nação e povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SEN, Amartya. Democracy as a universal value. **Journal of Democracy**, v. 10, n. 3, p. 3–17, 1999.

SCHMIDT, William H.; PRAWAT, Richard S. Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue? **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 38, n. 6, p. 641–658, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270600682804>

TILLY, Charles. **Democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

URBINATI, Nadia. **Democracy disfigured: opinion, truth, and the people**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

WALDNER, David; LUST, Ellen. Unwelcome change: coming to terms with democratic backsliding. **Annual Review of Political Science**, v. 21, p. 93–113, 2018.

Alexsandro Santos. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, cumpriu estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Administração Pública e Governo da EAESP FGV. Atualmente, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Básica no Ministério da Educação.