

Educação política em escolas públicas: experiências e percepções docentes

Ana Paula Lopes Spinati Macedo¹

Alexsandro do Nascimento Santos²

RESUMO

Este artigo analisa as percepções, crenças e experiências de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio sobre a educação política na escola. O estudo tem como objetivo compreender como esses docentes avaliam a relevância e as condições de implementação desse tema no cotidiano escolar. Adota-se uma abordagem quantitativa, com aplicação de survey seccional a 319 professores de escolas públicas de São Paulo, cujo instrumento foi previamente validado. Os dados foram examinados por estatística descritiva e comparativa. Os resultados indicam amplo reconhecimento da importância da educação política, sobretudo no ensino médio, mas revelam fragilidades em sua implementação, associadas à baixa formação continuada e ao limitado apoio institucional. Conclui-se que há distanciamento entre o currículo prescrito e o praticado, reforçando a necessidade de políticas de apoio e formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Política. Currículo. Percepções docentes. Experiências docentes.

¹ Mestra em Educação. Universidade Cidade de São Paulo - Unid, São Paulo, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6127-1592>. E-mail: anamacedo@tjsp.ius.br.

² Doutor em Educação. Ministério da Educação e Universidade Cidade de São Paulo - Unid, São Paulo, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2337-3104>. E-mail: alexsandrosantos1980@gmail.com.

Political Education in Public Schools: Experiences and Perceptions of Teachers

ABSTRACT

This article analyzes the perceptions, beliefs, and experiences of lower and upper secondary school teachers regarding political education in schools. The study aims to understand how teachers assess the relevance and implementation conditions of this theme in daily school practices. A quantitative approach was adopted, based on a cross-sectional survey conducted with 319 public school teachers in São Paulo, using a previously validated instrument. Data were analyzed through descriptive and comparative statistics. The results indicate that political education is widely recognized as relevant, especially in upper secondary education, but faces fragile implementation conditions, associated with limited continuing education and restricted institutional support. It is concluded that there is a gap between the prescribed and enacted curriculum, highlighting the need for institutional policies and teacher training.

KEYWORDS: Political education. Curriculum. Teacher Perceptions. Teacher Experiences.

Educación política en escuelas públicas: percepciones y experiencias de docentes

RESUMEN

Este artículo analiza las percepciones, creencias y experiencias de profesores de los últimos años de la educación básica y de la educación secundaria respecto a la educación política en la escuela. El estudio tiene como objetivo comprender cómo estos docentes evalúan la relevancia y las condiciones de implementación de este tema en la práctica escolar cotidiana. Se adopta un enfoque cuantitativo, basado en una encuesta transversal aplicada a 319 docentes de escuelas públicas de la ciudad de São Paulo, utilizando un instrumento previamente validado. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva y comparativa. Los resultados indican que la educación política es ampliamente reconocida como relevante, especialmente en la educación secundaria, pero enfrenta

condiciones frágiles de implementación, asociadas a la limitada formación continua y al escaso apoyo institucional. Se concluye que existe una brecha entre el currículo prescrito y el aplicado, lo que refuerza la necesidad de políticas de apoyo y formación docente.

PALABRAS CLAVE: Educación Política. Currículo. Percepciones Docentes. Experiencias Docentes.

* * *

Introdução

Nas últimas décadas, a educação política tem assumido centralidade nos debates educacionais, especialmente em contextos marcados por crises democráticas, crescimento de discursos autoritários e intensificação de conflitos sociopolíticos (Dahl, 2001; Levitsky & Ziblatt, 2018; Mounk, 2019). Em diferentes países, observa-se simultaneamente o enfraquecimento de instituições democráticas, a deslegitimação do debate público e a ampliação de formas de intolerância, fenômenos que recolocam a escola como espaço estratégico para a formação política das novas gerações (Diamond, 2015; Brown, 2015). Nesse cenário, a educação política emerge como um campo tensionado, atravessado por disputas normativas, ideológicas e pedagógicas.

No Brasil, esse debate assume contornos particulares. Documentos normativos da educação básica reafirmam o compromisso da escola com a formação cidadã, a participação democrática e o desenvolvimento do pensamento crítico (Dantas, 2019; 2021; 2025; Santos, 2021). Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico com temas políticos tem sido crescentemente associado a controvérsias públicas, disputas morais e tentativas de controle externo sobre a prática docente (Penna, 2018). A construção de um ambiente de vigilância e insegurança incide diretamente sobre as condições de realização da educação política no cotidiano escolar.

A literatura educacional tem demonstrado que a presença formal de conteúdos nos currículos não garante sua efetiva realização na prática

pedagógica. Entre o currículo prescrito e o currículo vivido interpõem-se mediações institucionais, culturais e subjetivas que moldam aquilo que efetivamente chega à sala de aula (Gimeno Sacristán, 2000; Pinar, 2012). Nessa perspectiva, a implementação curricular é compreendida como um processo não linear, atravessado por interpretações, negociações e adaptações produzidas nos contextos de prática.

Os professores ocupam posição central nesse processo. Enquanto responsáveis pela tradução cotidiana das políticas educacionais, exercem graus variados de discricionariedade ao planejar, selecionar e conduzir suas práticas de ensino (Lipsky, 2019). Esse exercício ocorre em contextos marcados por restrições materiais, expectativas normativas e avaliações de risco. No caso da educação política, tais condições tendem a se intensificar, uma vez que o trabalho com temas sensíveis pode gerar conflitos em sala de aula, tensões com famílias e questionamentos por instâncias externas à escola (Westheimer & Kahne, 2004; Apple, 2006).

Apesar da crescente produção acadêmica sobre educação política, ainda são relativamente escassos os estudos que investigam como os professores percebem esse campo de ensino e quais experiências acumulam em sua implementação cotidiana, especialmente a partir de uma abordagem que articule currículo, implementação e ação docente (Santos, 2025). Compreender essas percepções e vivências é fundamental para iluminar os mecanismos que contribuem para a presença irregular da educação política na escola.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar as percepções, crenças e experiências de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em relação ao trabalho pedagógico com educação política em escolas públicas da cidade de São Paulo. A partir de uma abordagem quantitativa, baseada em survey com 319 docentes, o estudo busca evidenciar as condições sob as quais esse campo de ensino é reconhecido, tensionado e, em muitos casos, fragilizado no cotidiano escolar.

Fundamentação Teórica

Educação Política

A reflexão sobre educação política para a cidadania está intrinsecamente associada aos debates que articulam Estado, democracia, cidadania, direitos e participação social. Marshall (2002) destaca a constituição histórica da cidadania a partir da articulação entre direitos civis, políticos e sociais, indicando que sua efetividade depende não apenas do reconhecimento formal de direitos, mas das condições materiais e simbólicas que possibilitam seu exercício. Nesse quadro, a educação assume papel estratégico ao viabilizar a apropriação de códigos, valores e competências necessários à participação na vida pública.

No mesmo sentido, Bobbio (1986) argumenta que a democracia moderna pressupõe cidadãos informados e capazes de exercer controle público sobre o poder, ao mesmo tempo em que evidencia o hiato recorrente entre democracia formal e democracia substantiva. Essa tensão desloca a educação política para o campo das condições necessárias — ainda que não suficientes — à efetivação da vida democrática. De modo convergente, Sen (1999) amplia essa compreensão ao situar a educação no âmbito da expansão das capacidades humanas, destacando que a participação democrática requer não apenas direitos formais, mas condições cognitivas e sociais que permitam aos indivíduos agir, deliberar e escolher de maneira informada.

No campo da educação cívica comparada, estudos conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) demonstram que a aprendizagem política se distribui de forma desigual entre contextos sociais e escolares, sendo favorecida em ambientes que promovem debate, participação estudantil e discussão de temas controversos (Amadeo et al., 2002). Nessa direção, autores como Print e Milner (2009) defendem uma concepção de educação política orientada para a ação democrática, articulando conhecimento sobre instituições, desenvolvimento de competências participativas e formação de valores democráticos. Tais perspectivas convergem ao enfatizar que a educação

política não se reduz à transmissão de conteúdos, dependendo das práticas pedagógicas e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

No contexto brasileiro, o campo é marcado por significativa pluralidade conceitual e terminológica. Jardim (2018) evidencia a coexistência de diferentes denominações — como educação política, letramento político, educação para a cidadania e educação cívica — que, embora diversas, compartilham a compreensão de que esse processo formativo envolve conhecimentos, valores, atitudes e disposições para a participação democrática. Essa multiplicidade reflete tanto diferentes tradições disciplinares quanto disputas normativas sobre os sentidos da formação cidadã.

Essa disputa assume contornos específicos na trajetória histórica brasileira. Conforme argumenta Santos (2018; 2021), os debates sobre educação para a cidadania estiveram presentes desde o século XIX, mas foram profundamente tensionados durante o período da ditadura civil-militar, quando a formação cívica foi apropriada por projetos de inculcação ideológica autoritária. A retomada de uma perspectiva democrática ocorre a partir da redemocratização e da consolidação de marcos normativos nas décadas seguintes, embora os sentidos da educação política permaneçam instáveis e em disputa.

Nesse cenário, autores como Westheimer e Kahne (2004) problematizam os modelos normativos de educação para a cidadania, distinguindo entre concepções centradas em comportamentos individuais, participação e justiça social. Essa tipologia evidencia que diferentes projetos de educação política implicam distintas formas de compreender o papel da escola na formação democrática. Em diálogo com essa perspectiva, abordagens críticas enfatizam a necessidade de reconhecer as relações de poder, as desigualdades estruturais e as disputas epistemológicas que atravessam o campo, defendendo uma educação política comprometida com o pensamento crítico, a justiça social e a participação ativa (Andreotti, 2014; Torres, 2023).

Em conjunto, essas contribuições permitem compreender a educação política como um processo formativo amplo, multidimensional e atravessado por disputas de sentido. Longe de se restringir à transmissão de conteúdos, ela envolve a articulação entre conhecimento, valores, práticas e experiências que possibilitam a participação na vida pública e a construção da democracia no cotidiano social e escolar.

Dantas (2017, p. 26), argumenta que a “educação política exerce papel crucial para a consolidação do regime democrático” principalmente porque ela permitiria que os indivíduos pudessem se apropriar de valores democráticos e de participação política, “um processo essencial para que se consolide uma cultura democrática - especialmente no Brasil onde o processo de redemocratização ainda se apresenta como relativamente recente”. O autor não circunscreve os processos de educação política às experiências formais de escolarização. Embora reconheça que as escolas podem e devem ser espaços de formação cidadã, Dantas considera que diferentes outras formas e arranjos institucionais são importantes na constituição de um ecossistema social comprometido com essa tarefa.

A discussão sobre qual a responsabilidade dos sistemas educacionais na realização da educação política para a cidadania é tema discutido por Santos (2018; 2021). Para o autor, as propostas de educação para a cidadania que articulavam a formação dos cidadãos como elemento estruturante da constituição da democracia e da forma de estado Republicana estiveram presentes desde a segunda metade do século XIX. Entretanto, no contexto da ditadura civil e militar instaurada com o Golpe de Estado de 1964, houve uma progressiva captura dessa discussão por segmentos antidemocráticos instalados dentro do Estado, mas também no tecido social, e a fabricação de instrumentos curriculares que, sob o argumento de que estavam contribuindo para a formação cívica dos estudantes, se mostraram empreendimentos de inculcação ideológica de matriz autoritária e de justificação política do próprio regime ditatorial vigente e de seus crimes. O traço mais explícito desse processo foi a

imposição das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) na educação básica.

Ainda segundo o autor, esse interregno autoritário nos debates sobre a educação política é uma variável-chave para interpretar as dificuldades de retomar a tradição democrática dos processos de educação política nos sistemas educacionais. Somente com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na segunda metade dos anos 1990 e com a edição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica, também neste período, é que o país passou a contar com uma legislação orientadora desses esforços em todo o território nacional. Mesmo com essa retomada, os sentidos e significados em torno da educação política ainda estão em disputa e instáveis. Perspectivas mais ingênuas, onde comportamentos individuais, associados a metrificacão de habilidades exclusivamente cognitivas e combinados à transmissão acrítica valores morais são o centro gravitacional da formação cidadã convivem com propostas de matriz crítica e emancipadora, nas quais os educandos são convidados a compreender e analisar os dilemas, ambiguidades e conflitos existentes em sua sociedade e no mundo, a interpretar e agir para o fortalecimento e melhoria contínua das instituições políticas e sociais e a assumirem a corresponsabilidade pela vida comum.

Essa constatação dialoga com as contribuições de Joel Westheimer, que problematiza os modelos normativos de educação para a cidadania predominantes em diferentes sistemas educacionais. O autor distingue entre concepções de cidadania pessoalmente responsável, participativa e orientada para a justiça social, chamando atenção para o fato de que muitas iniciativas educacionais enfatizam comportamentos individuais e valores morais, em detrimento da análise crítica das estruturas sociais e das desigualdades. Para Westheimer, uma educação política comprometida com a democracia substantiva deve fomentar a capacidade dos estudantes de questionar relações de poder, identificar injustiças e participar de processos coletivos de transformação social (Westheimer; Kahne, 2004).

Essa perspectiva crítica é ampliada pelas contribuições de Vanessa de Oliveira Andreotti, especialmente no campo da educação para a cidadania global. A autora alerta para os riscos de abordagens ingênuas ou normativas que promovem uma cidadania global despolitizada, baseada em noções abstratas de tolerância, diversidade e responsabilidade individual. Andreotti defende uma educação política que reconheça as assimetrias globais de poder, os legados coloniais e as disputas epistemológicas que estruturam o mundo contemporâneo, propondo práticas pedagógicas que estimulem a reflexividade, o dissenso e a responsabilidade ética situada (Andreotti, 2014).

Educação Política, Escolarização e Ação Curricular Docente

Os documentos normativos que organizam a educação básica no Brasil estabelecem que o trabalho pedagógico das escolas deve comprometer-se com a formação cidadã, explicitando habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio da ação intencional dos professores com conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal (Santos, 2018; 2021).

Entretanto, currículos são “conversas complicadas” (Pinar, 2012), e sua realização não se dá de forma linear. Entre o currículo prescrito, as experiências de ensino-aprendizagem produzidas em sala de aula (Dewey, 1938; Jackson, 1968) e a relação com o saber construída pelos estudantes (Charlot, 2000), interpõem-se mediações institucionais e contextuais que moldam aquilo que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar. Nesse sentido, a perspectiva multinível proposta por Gimeno Sacristán (2000; 2013) permite compreender o currículo como um processo que envolve diferentes momentos de realização — do prescrito ao efetivamente aprendido — atravessado por interpretações, negociações e traduções.

Essa realização curricular ocorre por meio da ação de sujeitos inseridos em instituições. Entendidas como sistemas relativamente estáveis de normas, valores e práticas, as instituições organizam expectativas,

reduzem a imprevisibilidade das interações e delimitam possibilidades de ação. É nesse enquadramento que professores e professoras atuam como agentes centrais da implementação curricular.

Tal compreensão dialoga com a literatura sobre implementação de políticas públicas, especialmente com a noção de burocratas de nível de rua como atores que exercem certa discricionariedade no encontro entre o Estado e os cidadãos (Lipsky, 2019). No campo educacional, os professores realizam essa discricionariedade ao traduzir, na prática cotidiana, prescrições curriculares e diretrizes institucionais em ações pedagógicas concretas. Esse processo envolve decisões situadas, realizadas em contextos marcados por restrições materiais, pressões normativas e ambiguidades.

Nesse sentido, a discricionariedade pode ser entendida como o espaço de julgamento e decisão que esses agentes mobilizam ao interpretar regras e definir cursos de ação diante de situações concretas (Lipsky, 2019; Maynard-Moody & Musheno, 2003). No âmbito curricular, ela se expressa nas escolhas que os professores fazem ao selecionar conteúdos, definir abordagens e gerir situações de ensino, a partir de repertórios acumulados ao longo de suas trajetórias e das condições presentes na cena de implementação.

Toda essa dinâmica é mediada por crenças e percepções docentes. A literatura indica que tais crenças constituem estruturas relativamente estáveis, ancoradas em experiências prévias, valores e contextos socioculturais, que orientam a interpretação das prescrições e influenciam as decisões pedagógicas (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). Elas funcionam como filtros que delimitam o que os professores consideram legítimo, possível ou desejável no trabalho pedagógico.

Além disso, professores mobilizam experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional, que se configuram como saberes práticos construídos na ação e na reflexão sobre a ação (Schön, 1991). Esses saberes, como argumenta Tardif (2002), são plurais e resultam da articulação entre formação inicial, prescrições curriculares e vivências concretas do cotidiano

escolar. Marcadas por interações, conflitos e improvisações, essas experiências constituem referências centrais para a tomada de decisão e para a forma como o currículo é efetivamente implementado.

É nesse enquadramento que se insere a presente pesquisa, que busca compreender as crenças, percepções e experiências de professores em relação à educação política nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tomando a implementação curricular como chave analítica para interpretar esse processo.

Metodologia

A presente investigação adota uma abordagem predominantemente quantitativa, estruturada a partir da aplicação de um survey seccional, cujo objetivo foi analisar percepções e experiências docentes relacionadas ao trabalho pedagógico com educação política na escola. Embora o desenho da pesquisa tenha incorporado, em sua fase inicial, procedimentos qualitativos de caráter exploratório, são os dados produzidos pelo survey que constituem o núcleo empírico das análises apresentadas neste artigo.

Optou-se pela realização de um survey seccional por se tratar de uma estratégia metodológica particularmente adequada à investigação de percepções valorativas, crenças e vivências profissionais, permitindo identificar padrões de resposta, regularidades e tensões internas a um grupo social específico (Babbie, 2001).

A população de referência é composta por professores de escolas públicas da cidade de São Paulo que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A amostra, definida por conveniência, envolveu 10 escolas que aceitaram participar da pesquisa, dentre 18 inicialmente contatadas. Ao todo, 437 professores foram convidados a responder ao questionário, resultando em 319 respondentes válidos, correspondentes a aproximadamente 73% do corpo docente das unidades

participantes. Ainda que não probabilística, a amostra apresenta diversidade em termos territoriais, etários, de gênero e de áreas de docência.

O instrumento de coleta consistiu em um questionário autoadministrado, aplicado por meio da plataforma Google Forms. Sua elaboração foi orientada por uma etapa exploratória qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com nove professores, que permitiram identificar categorias relevantes e subsidiar a construção dos itens. A versão preliminar do instrumento foi submetida a pré-teste, possibilitando ajustes quanto à clareza e à adequação das escalas.

O questionário final organiza-se em três módulos: (i) caracterização sociodemográfica e profissional; (ii) experiências e vivências relacionadas à educação política; e (iii) percepções docentes sobre a relevância, desafios e condições de implementação desse trabalho. Os itens dos módulos de experiências e percepções foram estruturados em escalas ordinais de quatro pontos, sem ponto neutro.

Para fins analíticos, as respostas foram recodificadas em categorias dicotômicas, agrupando níveis mais baixos e mais altos de frequência ou concordância. No módulo de percepções, os itens foram organizados em cinco dimensões analíticas: relevância curricular, materiais didáticos, conflitos e interdições, vieses no trabalho docente e preparo e suporte institucional. Para cada dimensão, foi calculado um Índice de Concordância por Dimensão (ICD), obtido a partir da média dos percentuais de concordância dos itens correspondentes.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2023, mediante convite aos professores por meio de e-mail institucional, com garantia de participação voluntária e anonimato. Todos os procedimentos éticos relativos à pesquisa com seres humanos foram observados.

A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva e comparativa. Inicialmente, avaliou-se a consistência interna dos conjuntos de itens por meio do coeficiente alfa de Cronbach, que apresentou níveis satisfatórios de confiabilidade. Em seguida, foram analisadas distribuições

de frequência e comparações entre subgrupos definidos por gênero, faixa etária e área de docência, com caráter exploratório.

As análises comparativas tiveram caráter exploratório e interpretativo, buscando identificar diferenças de padrão entre grupos, sem recorrer a testes inferenciais estritos de hipótese. Essa opção metodológica decorre tanto do desenho amostral quanto do objetivo central da pesquisa, que privilegia a compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes ao trabalho com educação política e das condições sob as quais esse trabalho se realiza no cotidiano escolar.

Embora os resultados não permitam generalizações estatísticas para o conjunto dos professores da rede pública, o rigor na construção do instrumento, os procedimentos de validação adotados e a consistência das análises conferem robustez aos achados, possibilitando inferências analíticas relevantes sobre os processos de implementação da educação política na escola e sobre as percepções e experiências dos professores que atuam nesse campo.

Resultados e Discussão

Esta seção apresenta e discute os principais resultados da pesquisa, organizados em dois grandes eixos analíticos: (i) as experiências e vivências dos professores no trabalho com educação política na escola e (ii) suas percepções sobre a relevância, as condições e os desafios desse trabalho pedagógico. Sempre que pertinente, os resultados são discutidos à luz da literatura sobre implementação de políticas educacionais, currículo e discricionariedade docente.

Do total de 437 professores convidados a participar da pesquisa, 319 responderam integralmente ao questionário, o que corresponde a uma taxa de resposta de 73%, considerada elevada para surveys educacionais aplicados por meio eletrônico. A distribuição dos respondentes entre as dez escolas participantes mostrou-se relativamente equilibrada, evitando a concentração excessiva de respostas em poucas unidades escolares.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

Variável	Categoria	Percentual
Gênero	Mulheres	54,9%
	Homens	45,1%
Área Curricular em que leciona	Linguagens	25,1%
	Ciências Humanas	28,8%
	Ciências da Natureza	18,2%
	Matemática	16,6%
	Eletivas/Optativas	11,3%

Fonte: dados coletados na pesquisa

A amostra é composta majoritariamente por mulheres (54,9%), o que reflete a composição de gênero característica do magistério na educação básica. Em termos raciais, observa-se uma presença expressiva de professores autodeclarados pardos e pretos, que, somados, correspondem a aproximadamente metade da população respondente. No que se refere à faixa etária, predomina o grupo entre 46 e 55 anos, seguido pelos professores entre 36 e 45 anos, indicando uma amostra composta majoritariamente por docentes com trajetória profissional consolidada. Gênero e área de docência foram as variáveis sociodemográficas identificadas como mais relevantes para a compreensão das experiências e percepções relacionadas à educação política na escola na amostra estudada.

Experiências e Vivências

Os dados relativos às experiências e vivências docentes revelam um cenário de baixa institucionalização do trabalho com educação política nas escolas. A Tabela 2 apresenta a distribuição das experiências e vivências docentes relacionadas à educação política, incorporando explicitamente a variável gênero. Os dados revelam um padrão geral de elevada exposição a conflitos e baixa participação em processos formativos e projetos institucionais, com diferenças relativamente discretas entre homens e mulheres. Observa-se que as docentes mulheres declaram, com maior frequência, o desenvolvimento

de iniciativas individuais e a vivência de conflitos em sala de aula, enquanto os docentes homens apresentam percentuais ligeiramente mais elevados de participação em situações de formação continuada. Em relação às interferências negativas — tanto por parte da gestão escolar quanto de movimentos externos —, os percentuais são bastante próximos entre os dois grupos, sugerindo que as restrições e pressões associadas ao trabalho com educação política incidem de forma transversal sobre homens e mulheres no exercício da docência.

Tabela 2 – Experiências e Vivências (alta frequência)

Experiência/Vivência	% Alta Freq.	% Alta Freq. (Homens)	Alta Freq. (Mulheres)
Participação em formação continuada	18,5%	20,8%	16,6%
Participação em projetos institucionais	11,9%	7,6%	15,4%
Desenvolvimento de projetos individuais	23,8%	20,8%	26,3%
Conflitos em sala de aula	73,4%	68,1%	77,7%
Conflitos com famílias	70,5%	71,5%	69,7%
Orientação da gestão para evitar o tema	22,9%	19,4%	25,7%
Questionamentos/perseguições externas	58%	57%	58,9%

Fonte: dados coletados na pesquisa

Do ponto de vista da distribuição por áreas de docência, também é possível observar algumas diferenças relevantes. A Tabela 3 apresenta os dados com este recorte. Observa-se que os professores de Ciências Humanas concentram os maiores percentuais de participação em iniciativas pedagógicas, tanto institucionais quanto individuais, enquanto docentes de Matemática e Ciências da Natureza apresentam menor envolvimento com esse tipo de atividade. Ao mesmo tempo, os conflitos em sala de aula aparecem como experiência recorrente em todas as áreas, indicando que a exposição a tensões não se restringe aos professores que mais frequentemente desenvolvem projetos nesse campo.

Tabela 3 – Experiências e Vivências por área curricular

Experiência/Vivência	LING.	C.N.	C.H	MAT	OP/EL
Participação em formação continuada	22,5%	12,7%	27,18%	11,32%	8,34%
Participação em projetos institucionais	10%	12,7%	16,31%	7,54%	11,12%
Desenvolvimento de projetos individuais	27,5%	13,79%	39,13%	9,43%	13,9%
Conflitos em sala de aula	76,25%	81,03%	77,17%	71,69%	52,77%
Conflitos com famílias	22,5%	13,8%	28,72%	9,62%	5,72%
Orientação da gestão para evitar o tema	22,5%	14,6%	28,72%	10,7%	8,34%
Questionamentos/perseguições externas	70%	48,28%	67,4%	41,5%	47,22%

Fonte: dados coletados na pesquisa

Os dados coletados também indicam que os processos de formação continuada, que são elementos centrais para a implementação de ações de educação política, não estão sendo priorizados pelos sistemas de ensino e pelas escolas. A insuficiência desses processos fragiliza não só a capacidade técnica dos professores, mas também sua disponibilidade e engajamento na implementação dessa dimensão do currículo.

Crenças e Percepções

A análise das crenças e percepções docentes acerca da educação política evidencia um quadro marcado por ambivalências estruturais. De modo geral, os professores reconhecem a relevância desse campo de ensino para a formação dos estudantes, mas expressam insegurança quanto às condições concretas de sua realização no cotidiano escolar. Essa tensão entre reconhecimento simbólico e fragilidade institucional atravessa os diferentes grupos analisados e ajuda a compreender por que a educação política, embora prevista nos documentos curriculares, apresenta baixa densidade de implementação nas escolas.

A Tabela 4 sintetiza as percepções docentes sobre a relevância curricular da educação política. Esta dimensão foi operacionalizada por três afirmativas frente às quais os professores deveriam sinalizar sua concordância ou discordância mediante uma escala likert de quatro pontos. As afirmativas são: S.1. “É importante que o currículo das escolas dos anos finais do ensino fundamental preveja conteúdos e temas de educação política”; S.2. “É importante que o currículo das escolas de ensino médio

preveja conteúdos e temas de educação política” E S.14. “Desenvolver conteúdos e temas de educação política é algo que foge ao que deveria ser prioritário na escola”. Com base nas respostas para cada questão, calculamos o Índice de Concordância por Dimensão (ICD), com estratificação por gênero e por área de conhecimento.

Tabela 4 – Crenças e Percepções profissionais por área curricular

Variável	Categoria	% CONC S.1	% CONC S.2	% CONC S.14	ICD
Gênero	Homens	55,61%	74,61%	31,38%	55,49%
	Mulheres	69,71%	70,14%	36,81%	54,18%
Área Curricular que leciona	Linguagens	67,5%	81,25%	38,75%	62,5%
	Ciê. Natureza	44,83%	62,07%	39,66%	48,85%
	Ciê. Humanas	84,07%	98,91%	22,87%	68,61%
	Matemática	41,51%	50,94%	41,02%	44,65%
	Opt./Elet.	36,11%	58,78%	11,11%	35,33%

Fonte: os autores, pesquisa de campo

Os dados indicam que a maioria dos professores concorda, total ou parcialmente, com a importância da presença de conteúdos e temas de educação política no currículo, sobretudo no ensino médio. As diferenças observadas entre homens e mulheres são relativamente discretas, sugerindo que o reconhecimento da relevância do tema atravessa o conjunto da categoria docente, independentemente do gênero. Por outro lado, a estratificação por área de conhecimento revela clivagens mais consistentes.

Professores de ciências humanas apresentam os maiores índices de concordância quanto à relevância curricular da educação política, seguidos por docentes da área de Linguagens. Em contraste, professores de Matemática e de disciplinas eletivas/optativas registram os menores índices de concordância. Esses resultados sugerem que a proximidade disciplinar com conteúdos políticos, sociais e históricos influencia a forma como a educação política é percebida no currículo, indicando a presença de culturas disciplinares distintas que moldam as crenças docentes sobre o que deve ou não ser priorizado no trabalho escolar. Ao mesmo tempo, mesmo entre os

grupos com menores índices de concordância, não se observa rejeição absoluta à educação política. A discordância aparece de forma mais matizada, expressando cautela, reserva ou condicionamento, e não uma negação do papel da escola na formação política dos estudantes.

O reconhecimento da relevância curricular não se converte automaticamente em sensação de capacidade ou disposição para a ação. Essa distância torna-se evidente quando se analisam as percepções docentes relativas ao preparo profissional e ao suporte institucional, sintetizadas na Tabela 5. A operacionalização desta dimensão foi realizada a partir de quatro afirmativas do instrumento de pesquisa: S.9: “Sinto que estou preparado/a com as ferramentas didáticas para trabalhar com os conteúdos e temas de educação política com meus alunos”; S.10. “Sinto que estou preparado/a para lidar com os conflitos e questionamentos das famílias dos alunos caso eu escolha trabalhar com os conteúdos e temas de educação política”; S.11. “Sinto que a equipe gestora da minha escola apoiaria qualquer professor para o trabalho com os conteúdos e temas da educação política” e S.12 “Sinto que a Secretaria de Educação apoia os professores para o trabalho com os conteúdos e temas da educação política”.

Tabela 5 – Crenças e percepções profissionais por área curricular

Variável	Categoria	% CONC S.9	% CONC S.10	% CONC S.11	% CONC. S.12	ICD
Gênero	Homens	36,81%	28,75%	46,67%	34,72%	36,74%
	Mulheres	30,28%	28,86%	48,34%	41,14%	37,16%
Área Curricular que leciona	Linguagens	67,50%	62,00%	40,06%	38,66%	52,06%
	Ciê. Natureza	44,83%	38,52%	51,45%	32,76%	41,89%
	Ciê. Humanas	84,78%	77,34%	38,52%	54,35%	63,75%
	Matemática	41,51%	39,88%	62,30%	18,86%	40,64%
	Opt./Elet.	36,11%	32,64%	48,32%	30,55%	36,91%

Fonte: os autores, pesquisa de campo

Os percentuais de concordância com as afirmativas relativas ao domínio de ferramentas didáticas, à capacidade de lidar com conflitos e ao apoio institucional situam-se em patamares moderados ou baixos, indicando

que a insegurança profissional constitui um elemento estruturante das crenças docentes nesse campo. As diferenças observadas entre homens e mulheres são discretas, com valores de ICD bastante próximos, o que sugere que a percepção de fragilidade das condições de implementação atravessa o conjunto da categoria docente, independentemente do gênero.

Em contraste, a estratificação por área curricular revela diferenças mais expressivas. Professores de Ciências Humanas apresentam os maiores índices de concordância em quase todas as afirmativas, resultando no ICD mais elevado entre as áreas analisadas, enquanto docentes de Matemática, Ciências da Natureza e de disciplinas eletivas/optativas registram os menores níveis de percepção de preparo e de apoio institucional. Esse padrão indica que as crenças docentes sobre a viabilidade do trabalho com educação política estão fortemente associadas às culturas disciplinares e aos repertórios formativos específicos de cada área, contribuindo para uma distribuição desigual das condições percebidas de atuação e para a retração do trabalho pedagógico com esse tema em determinados campos curriculares.

Em conjunto, os resultados das seções 3.2 e 3.3 sugerem que a educação política ocupa nas escolas um lugar curricular simultaneamente legítimo e frágil: ela é reconhecida como relevante por ampla parcela do professorado, mas encontra condições restritivas de institucionalização e implementação. Essa fragilidade se expressa em três movimentos convergentes: (i) a baixa incidência de formação continuada e de projetos institucionais, que sinaliza um campo pouco sustentado por políticas de desenvolvimento profissional; (ii) a alta frequência de conflitos e interdições — vividas na sala de aula, na relação com famílias e por pressões externas — que elevam os custos simbólicos e operacionais do trabalho pedagógico; e (iii) a percepção disseminada de insuficiente preparo didático e de suporte institucional, sobretudo quando o tema se torna controverso ou conflituoso. A combinação desses fatores ajuda a explicar por que a educação política, embora prescrita e reconhecida como parte do currículo, tende a aparecer de modo irregular e descontínuo no cotidiano escolar.

A análise estratificada contribui para refinar essa interpretação. As diferenças por gênero são, em geral, discretas, sugerindo que o conjunto da categoria docente compartilha, com variações pontuais, o mesmo horizonte de restrições e inseguranças. Já as diferenças por área curricular são mais sistemáticas e indicam que a implementação da educação política se distribui de modo desigual entre culturas disciplinares. De um lado, professores de Ciências Humanas — e, em menor medida, de Linguagens — apresentam maiores índices de concordância quanto à relevância do tema e maior percepção de preparo e suporte, além de maior incidência de iniciativas pedagógicas; de outro, docentes de Matemática, Ciências da Natureza e de componentes eletivos/optativos revelam menor engajamento e menor sensação de viabilidade, mesmo quando reconhecem a importância geral do tema. Essa assimetria sugere que a educação política tende a se apoiar, na prática, em áreas mais próximas de seus conteúdos e repertórios, o que pode gerar um efeito de “concentração disciplinar” do tema e, conseqüentemente, limitar sua transversalidade.

Do ponto de vista da implementação curricular, os dados permitem sustentar que a realização da educação política depende menos da presença normativa do tema e mais das condições institucionais e do cálculo prático que os docentes realizam diante dos riscos e possibilidades do contexto. Em cenários marcados por baixa oferta de formação, apoio incerto e alta exposição a conflitos, a discricionariedade docente pode operar como uma estratégia de contenção e autoproteção: professores selecionam conteúdos, modulam abordagens, evitam situações potencialmente conflituosas e, em alguns casos, deixam de realizar atividades antes mesmo de iniciá-las. Assim, a distância entre currículo prescrito e currículo vivido não aparece aqui como mero descompasso, mas como um produto de condições concretas de trabalho e de um ambiente institucional que não oferece suporte suficiente para sustentar o ensino de temas politicamente sensíveis. Esses achados reforçam a necessidade de políticas que articulem formação

continuada, produção de materiais e respaldo institucional às escolas e aos professores, sob pena de manter a educação política como um componente curricular formalmente reconhecido, mas pragmaticamente vulnerável.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender como professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio percebem a educação política e quais experiências e vivências acumulam no trabalho pedagógico com esse campo de ensino. Ao articular dados empíricos produzidos por meio de um survey com uma abordagem analítica centrada na implementação curricular, os resultados permitem iluminar os modos pelos quais a educação política se realiza — ou deixa de se realizar — no cotidiano escolar, para além de sua presença formal nos documentos normativos.

Os achados evidenciam que a educação política ocupa um lugar paradoxal no currículo vivido. Por um lado, é amplamente reconhecida pelos professores como relevante para a formação dos estudantes, especialmente no ensino médio, o que indica a legitimidade simbólica desse campo de ensino no interior da escola. Por outro, esse reconhecimento não se converte automaticamente em práticas pedagógicas sistemáticas, em grande medida devido à fragilidade das condições institucionais que sustentariam sua implementação. A baixa incidência de formação continuada, a recorrência de conflitos e interdições e a percepção de apoio institucional limitado compõem um cenário pouco favorável ao trabalho com temas politicamente sensíveis.

A análise estratificada contribui para refinar essa interpretação. As diferenças observadas segundo gênero são, em geral, discretas, sugerindo que as restrições e inseguranças associadas ao trabalho com educação política atravessam o conjunto da categoria docente. Em contraste, as variações por área de conhecimento mostram-se mais estruturantes. Professores de Ciências Humanas — e, em menor medida, de Linguagens — apresentam maior engajamento e maior percepção de preparo e suporte,

enquanto docentes de Matemática, Ciências da Natureza e de componentes eletivos ou optativos revelam maior cautela e menor sensação de viabilidade. Esses resultados indicam que a implementação da educação política tende a se apoiar de forma desigual sobre culturas disciplinares específicas, o que pode limitar sua transversalidade no currículo escolar.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam a importância de compreender a educação política a partir da lente da implementação curricular e da ação dos professores enquanto agentes que exercem discricionariedade em contextos marcados por ambiguidade e conflito. A distância observada entre o currículo prescrito e o currículo vivido não se explica por resistência docente ou por ausência de reconhecimento normativo, mas por um conjunto de condições institucionais e simbólicas que moldam o cálculo prático dos professores diante dos riscos envolvidos. Nessa perspectiva, a discricionariedade docente aparece menos como espaço de livre escolha e mais como estratégia de adaptação, contenção e, em alguns casos, autoproteção.

Este estudo apresenta limites que devem ser considerados. A amostragem por conveniência e o recorte territorial circunscrito a escolas públicas de uma grande cidade impõem cautela quanto à generalização dos resultados. Ainda assim, o rigor na construção do instrumento, a elevada taxa de resposta e a consistência interna das escalas conferem robustez analítica aos achados e permitem inferências relevantes sobre processos mais amplos de implementação da educação política no contexto escolar.

Como implicação, os resultados sugerem que o fortalecimento da educação política na escola requer políticas que ultrapassem a mera prescrição curricular, envolvendo investimento em formação continuada e respaldo institucional claro às escolas e aos professores. Na ausência dessas condições, a educação política tende a permanecer como um campo curricular formalmente reconhecido, mas pragmaticamente vulnerável, dependente da iniciativa individual e das disposições subjetivas de um número restrito de docentes.

Referências

- AMADÉO, J. et al. Civic knowledge and engagement: an IEA study of upper secondary students in sixteen countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2002.
- ANDREOTTI, V. O. de. Soft versus critical global citizenship education. In: MCCLOSKEY, S. (org.). Development education in policy and practice. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 21-31.
- APPLE, M. W. Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality. New York: Routledge, 2006.
- BABBIE, E. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BOBBIO, N. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BROWN, W. Undoing the demos: neoliberalism’s stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAHL, R. A. Sobre a democracia. Brasília: Editora UnB, 2001.
- DANTAS, H. Educação política: sugestões de ação a partir de nossa atuação. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2017.
- DANTAS, H. A importância da conscientização política e a democracia. In: NASCIMENTO, P. (org.). Educação política: conhecer para participar. Campina Grande: Editora Leve, 2019. p. 19-31.
- DANTAS, H. A educação política: um caminho menos radical? Cadernos Adenauer, São Paulo, v. 24, p. 43-56, 2019.
- DANTAS, H. Democracia, cidadania e educação. In: DANTAS, H.; LUZ, J. (org.). Ciência política e políticas de educação. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2021. p. 16-34.
- DANTAS, H. Educação política no Brasil: um panorama. Cadernos Adenauer, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 9-38, 2025.
- DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1938.
- DIAMOND, L. O espírito da democracia: a luta pela construção de sociedades livres em todo o mundo. Curitiba: Atuação, 2015.

- FIVES, H.; BUEHL, M. M. Teachers' beliefs. In: HARRIS, K. R. et al. (eds.). APA educational psychology handbook. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. v. 2, p. 471-499.
- JACKSON, P. W. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- JARDIM, L. B. S. O que se entende por educação política no Brasil. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 1-12, jul./dez. 2018.
- LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. Como as democracias morrem. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LIPSKY, M. Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: ENAP, 2019.
- MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2002.
- MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. Cops, teachers, counselors: stories from the front lines of public service. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.
- MOUNK, Y. O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- PENNA, F. de A. O discurso reacionário de defesa do projeto "Escola sem Partido". Quaestio – Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>.
- PINAR, W. F. What is curriculum theory? 2. ed. New York: Routledge, 2012.
- PRINT, M.; MILNER, H. (org.). Civic education and youth political participation. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, A. do N. A escola básica e a educação política para a cidadania. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 17-31, jul./dez. 2018.
- SANTOS, A. do N. Uma promessa não cumprida da democracia. In: DANTAS, H. (org.). Ciência política e políticas de educação: conceitos e referências. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2021. p. 169-184.
- SANTOS, A. do N. Políticas públicas de educação política na escola básica. Cadernos Adenauer, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 39-56, 2025.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. London: Routledge, 1991.

SEN, A. Development as freedom. New York: Anchor Books, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, C. A. Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica. Caxias do Sul: Educs, 2023.

WESTHEIMER, J.; KAHNE, J. What kind of citizen? American Educational Research Journal, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.

Recebido em abril de 2026.

Aprovado em junho de 2026.