

EDUCAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL:
REFLEXÕES, INICIATIVAS E DESAFIOS

ANO
XVII
2016

1

Cadernos Adenauer

EDUCAÇÃO POLÍTICA
NO BRASIL: REFLEXÕES,
INICIATIVAS E DESAFIOS

EDITOR RESPONSÁVEL

Jan Woischnik

CONSELHO EDITORIAL

Estevão de Rezende Martins

Fátima Anastasia

Humberto Dantas

José Álvaro Moisés

José Mario Brasiliense Carneiro

Lúcia Avelar

Silvana Krause

ORGANIZAÇÃO

Humberto Dantas

COORDENAÇÃO EDITORIAL E REVISÃO

Reinaldo J. Themoteo

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Cacau Mendes

IMPRESSÃO

J. Sholna

ISSN 1519-0951

Cadernos Adenauer XVII (2016), nº1

Educação política no Brasil: reflexões, iniciativas e desafios

Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, março 2016.

ISBN 978-85-7504-200-7

*As opiniões externadas nesta publicação são
de exclusiva responsabilidade de seus autores.*

Todos os direitos desta edição reservados à

FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER

Representação no Brasil: Rua Guilhermina Guinle, 163 · Botafogo

Rio de Janeiro · RJ · 22270-060

Tel.: 0055-21-2220-5441 · Telefax: 0055-21-2220-5448

adenauer-brasil@kas.de · www.kas.de/brasil

Impresso no Brasil

Sumário

- 7 Apresentação
- 15 Pensamento, cultura e educação política no Brasil:
algumas reflexões e propostas
RODRIGO ESTRAMANHO DE ALMEIDA
- 31 A percepção dos estudantes como um meio para pensar a
formação cidadã no ensino médio e caminhos para a educação
política em âmbito escolar
DANILO BASILE FORLINI · MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES
- 49 Potencialidades e limitações da educação política no currículo
escolar brasileiro: um resgate histórico e uma análise de contexto
ANDRESSA PELLANDA
- 69 Oficina Municipal e a formação política de cidadãos e gestores
JOSÉ MARIO BRASILIENSE CARNEIRO · GUSTAVO SANTOS
HUMBERTO DANTAS · EDER BRITO
- 91 Educação política na prática: jogos e dinâmicas participativas
CYNTHIA DE LIMA KRAHENBUHL
- 109 Educação política na prática:
usando empatia e vivência como aprendizado
CARLA MAYUMI · BEATRIZ PEDREIRA
- 123 Educação política nas periferias da Grande São Paulo:
percepções com base na posição de jovens de 15 a 18 anos
em 2015 em ações da Fundação Konrad Adenauer
HUMBERTO DANTAS

- 145 Formando cidadãos democráticos:
considerações sobre os efeitos do Parlamento Jovem mineiro
MARIO FUKS · GABRIEL ÁVILA CASALECCHI
- 165 O Estágio-Visita como Educação para a Democracia: o que
se ensina aos jovens brasileiros na Câmara dos Deputados?
RILDO COSSON
- 181 Das ideias à concretude: a experiência do
Programa Parlamento Jovem Catarinense na última década
MELISSA FIGUEIREDO SILVESTRE
- 195 Conferências nacionais de juventude:
ação coletiva e diversidade como educação política
HEBER SILVEIRA ROCHA · WAGNER DE MELO ROMÃO
- 217 Educação política no Poder Judiciário: uma visão preliminar
DANIELLA CAMBAÚVA
- 231 Educação para a cidadania:
o projeto Parlamento Jovem em Araraquara – SP
ALESSANDRA SANTOS NASCIMENTO · BRUNO SOUZA DA SILVA
EDUARDO SEINO
- 251 A extensão universitária voltada para a educação política
e o Projeto Contraponto: debatendo política nas escolas
PROJETO CONTRAPONTO
- 265 Projeto Politiquê?:
relato de experiências de educação política para jovens
CAMILA CASTRO DE ALENCAR · CAMILLA BORGES PORCINO DA
COSTA · HAÍNA COELHO PEREIRA DA SILVA · NATASHA COELHO
FIGUEIREDO NÓBREGA · RACHEL DUARTE GUEDES DE ANDRADE
- 278 Publicações anteriores dos Cadernos Adenauer

Apresentação

■ O Brasil atravessa um dos momentos mais delicados de sua história política recente. Um conjunto de interpretações, muitas delas caminhando em sentidos distintos, dá conta de apontar o quão complexo é o presente de nossa democracia. Parte significativa do que se verifica carrega avanços entremeados a ressalvas, nos apresentando dúvidas que se erguem como desafios profundos para pensarmos nosso futuro. Exemplos não faltam: fala-se do funcionamento do presidencialismo de coalizão, travado momentaneamente, ao mesmo tempo em que se debatem reformas, mudanças e uma série de arranjos capazes de fazer o país “funcionar” novamente sob um novo desenho institucional. Voltamos ao debate do parlamentarismo, que a despeito de seu valor, foi rechaçado em 1963 e 1993 pelo voto em consultas populares. Desenham-no como salvação, mas ignora-se a necessidade de pensá-lo sob uma lógica sistêmica, nos faltando a combinação com os partidos e legislativos fortes, por exemplo. Ademais, defensores de “saídas fáceis” parecem ignorar as travas desse modelo, os problemas enfrentados atualmente pela Espanha e tradicionalmente pela Bélgica. Fosse o Brasil um parlamentarismo, dizem alguns, e o governo já teria sido afastado, debelando a crise. A primeira afirmação pode até ser verdadeira, mas a segunda está longe de ser simples e ofertar toda essa esperança. Que governo seria formado? Quem governaria advindo de um Congresso Nacional desacreditado e extremamente casuísta, clientelista, corporativista e fisiológico? Que governo seria possível? O amadurecimento do cidadão passaria, nesse caso, por uma compreensão infinitamente mais complexa do que efetivamente é um Legislativo.

Notemos assim o quanto nos faltam de elementos vitais para o funcionamento de uma clássica democracia. Devemos questionar se efetivamente precisa-

mos de tantos partidos políticos nacionais (35), muitos deles a despeito da liberdade de associação existindo apenas para a realização de manobras pessoais. O caso mais recente é o do PMB (Partido da Mulher Brasileira) que além de não dialogar com a temática central de seu nome nasce com cerca de 20 parlamentares, tem contra si escândalos de venda regional da legenda, e após uma janela constitucional casuísta de troca de partidos entre parlamentares cai para apenas duas cadeiras na Câmara dos Deputados e mantém regalias proporcionais associadas ao uso de recursos públicos. Custa questionar, nesse sentido, se partidos políticos em geral devem efetivamente ter o direito, indiscriminadamente, sem representar formalmente sequer um brasileiro nos organismos políticos formais, de receber dinheiro público. As regras são essas, os princípios é que parecem estar distorcidos.

E nesse caso o Brasil também discute privilégios, sobretudo no serviço público. Criados sob o manto de uma legalidade imoral, buscamos entender porque é tão fácil passar por cima das regras, e porque pagamos tanto por instituições que primam pela ineficiência. Deparamos-nos com milhares de agentes recebendo vantagens ilegais, acima de tetos fragilmente criados. Não existe qualquer dúvida acerca do fato de que os valores que o governo procura para fechar suas contas em meio a uma crise econômica profunda se encontram depositados mensalmente nas contas daqueles que se arvoram em dizer que defendem a nação. O país da corrupção também é a nação do privilégio fácil e questionável à luz do republicanismo e aparentemente inquestionável à sombra de um pacto de conveniência e afastamento em relação ao zelo pela coisa pública. Para completar, é a corrupção que ainda nos incomoda, nos esfacela nos três poderes e nos três entes federativos.

Em meio a todos esses desafios nos encanta e assombra o conjunto de atitudes recentes de nossa justiça. Em ritmo absolutamente atípico e aparentemente positivo assistimos ao dismantelar de grandes esquemas de corrupção que, ao contrário de anos recentes, e de praticamente toda a nossa história, encarcera e condena os sempre protegidos donos do capital no Brasil. No entanto, pairam dúvidas sobre os procedimentos e muitos questionam se parcelas do Judiciário têm coloração partidária que desafia o universalismo esperado da justiça. O tempo, nesse caso, é quem dirá se tudo está voltado para um partido ou grupo no poder em atitude assombrosa, ou se podemos respirar aliviados com o início da consolidação e fortalecimento desse terceiro poder, capaz de arbitrar aberrações que sempre foram resolvidas nos arranjos entre Legislativo e Executivo, deixando à margem o povo e parcela das leis. O Judiciário estaria pronto para punir de forma generalizada quem expropria o Estado brasileiro? Antes dessa consolidação,

no entanto, ainda nos resta entender se temos justiceiros, se estamos construindo uma perigosa justicocracia ou se de fato teremos um aparato eficiente de justiça. O que nesse instante ainda é cedo para saber.

O que temos a certeza que vigora, ainda, é a espera por heróis. O Brasil do século XXI ainda parece carregar os vícios vindos da Coroa no século XVI. Nesse caso específico ainda esperamos Dom Sebastião voltar da guerra para nos salvar, incorporado em papel pessoal. Clamamos por heróis sem notarmos nosso desafio numa sociedade democrática. Para além disso, é indiscutível que a despeito do que desejamos de um líder vivemos efetivamente uma crise de ausência de lideranças políticas. A questão não se restringe ao Brasil, mas para uma sociedade que carece tanto de ícones essa ausência é mais sentida. O país não reconhece figuras numa desgastada e puída política capaz de nos conduzir. Surgem as ameaças, os velhos falsos ídolos que nos conduziram (e podem voltar a conduzir) por caminhos tão heterodoxos e ameaçadores. O país atravessa um instante em que as capacidades gerenciais de idealizados políticos são exaltadas, mas quem se aprofunda em conhecer o perfil de um presidente, por exemplo, sabe que gerentes não presidem nada. A habilidade política parece desprezada num país em que ela, a política, desafiou todos os limites éticos e legais. Mas não parece possível, no meio empresarial, por exemplo, encontrar uma boa descrição para o cargo de CEO (nome que se dá ao presidente no mundo corporativo) que não carregue consigo desafios políticos e a capacidade de ser visionário. Quem é visionário hoje em nossa política? Quem tem um plano para o país? Que partido? Que grupo? E que figura consegue canalizar votos para se legitimar nesse processo? Pesquisa recente mostrava que os políticos de projeção nacional no país enfrentavam taxas de rejeição na casa dos 50 pontos percentuais. Ou seja: em qualquer eleição os candidatos perderiam para eles mesmos, aprofundando no eleitor o sentimento de que votam, efetivamente, no “menos pior”.

Diante desse desafio fica a dúvida: e a juventude? E a geração atual? Políticos mais tradicionais criticam e buscam entender como fazer para acordar esses cidadãos. Será mesmo que estão dormindo? Aqui está o desafio maior dessa edição da Revista Cadernos, e sobretudo a melhor de todas as notícias depois de algumas páginas iniciais repletas de um diagnóstico que soa pessimista. Os jovens estão se localizando no debate político brasileiro, e têm em comum uma pauta que reforça a ideia de democracia. É bastante forte nas pesquisas que dialogam com esse público o desejo por EDUCAÇÃO POLÍTICA. Aquilo que Norberto Bobbio chamou de “a promessa não cumprida da democracia”, e inunda as teorias que perduram faz séculos, começa a fazer sentido na sociedade brasileira. Manifestos

nas ruas são essenciais, apontam para a liberdade de expressão e de associação, mas por vezes se mostram vazios e em parte desnordeados por falta de conhecimento acerca da lógica pública. É disso que falamos: sem educação a probabilidade de nos perdermos é maior. E é essa a resposta desejada pelos jovens: eles querem ENTENDER. E para tanto estão agindo.

A educação política, tema central da missão da Fundação Konrad Adenauer no planeta, é assim trazida e debatida nessa publicação. Esta é a primeira edição da série Cadernos Adenauer sob a gestão do novo diretor da Fundação Konrad Adenauer no Brasil, Jan Woischnik. Uma de suas prioridades será justamente aprofundar o trabalho da Fundação em educação política. E um ponto aqui merece destaque: em 2010 organizamos o primeiro volume sobre esse assunto (número 3/2010). Com relativa dificuldade àquela ocasião, conseguimos reunir dez textos que tratavam de casos dessa natureza no Brasil, além de reflexões teóricas. Agora parece que demos um salto expressivo: 15 trabalhos reunidos e, o mais impressionante, pelos menos outros cinco bons exemplos que não puderam ser trazidos aqui por razões de espaço e tempo. Estaríamos no caminho? Rumando no sentido de percebermos o quanto devemos preparar formalmente nossa sociedade para a vida conjunta? Estaríamos finalmente notando o quanto esse desafio nos deve ser caro, seguindo o exemplo de diversos outros países conforme pesquisas da IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), um organismo sediado na Holanda e na Alemanha, especificamente criado para compreender o quanto devemos desenvolver ações de educação para a cidadania? É cedo para dizer.

Mas já parece que temos um corpo de pesquisadores e agentes levando adiante esse desafio. A exemplo da edição de 2010 esse volume de Cadernos está dividido em duas partes. Na primeira, três estudos sobre aspectos teóricos e estruturais da educação política no Brasil.

Rodrigo Estramano faz uma reflexão acerca de crença corrente segundo a qual apenas atividades de educação política teriam efetividade no enfrentamento da defasagem de entendimento sobre política dos brasileiros. Nesta empreitada o autor investiga como se articulam conceitos como educação política, cultura política e pensamento social, lançando mão, em sua análise, de algumas das mais representativas obras da literatura brasileira sobre o tema, de modo a realizar um exercício de caracterização de elementos fundamentais do pensamento político do país.

Danilo Basile Forlini e Maria José da Silva Fernandes se dedicam em seu capítulo a identificar a maneira como os alunos de escolas públicas de Ensino

Médio de Araraquara percebem a educação política no cotidiano escolar, bem como qual o entendimento dos jovens sobre como ela deveria ser. Para alcançar tal intento os autores ressaltam a necessidade da educação política na escola em sentido amplo e também enquanto obrigação prevista em lei. A metodologia utilizada é apresentada, sendo seguida por considerações sobre a crise que o Ensino Médio enfrenta quanto ao seu próprio sentido, e sua possível relação com a educação política. Por fim são enumerados caminhos que possam cooperar na efetuação da educação Política em âmbito escolar.

Andressa Pellanda investiga os potenciais e as limitações da educação política no Brasil, sob a ótica do currículo escolar. Nesta empreitada a autora empreende um resgate histórico e uma análise contextualizada de tópicos fundamentais, como o surgimento e o caso das disciplinas Educação Moral e Cívica e OSPB, bem como a entrada de Filosofia e Sociologia no currículo escolar, analisando os respectivos contextos históricos e levando em consideração a legislação pertinente.

Na segunda parte reunimos doze ações efetivas de educação política ou pesquisas a elas associadas. E aqui encontramos exemplos extremamente ricos, alguns longevos, em organizações/ações públicas e do terceiro setor.

José Mario Brasiliense Carneiro, Gustavo Santos, Humberto Dantas e Eder Brito apresentam as atividades da Oficina Municipal. Parceira da Fundação Konrad Adenauer desde sua fundação em 2002, a Oficina Municipal é uma escola de cidadania e gestão pública que prima por um enfoque eminentemente prático. Neste artigo os autores explicitam os valores e os princípios norteadores das atividades da organização, discorrendo sobre as variadas atividades de formação política realizadas pela Oficina Municipal.

Cynthia de Lima Krahenbuhl nos apresenta a história e as atividades da Associação Bê-a-bá do Cidadão, entidade que teve origem em 1998, como projeto do Centro Acadêmico da Faculdade de Direito da PUC-SP. Este capítulo compreende duas partes: na primeira é relatada a história da Associação Bê-a-bá, além de serem elucidadas as metodologias utilizadas nas atividades desenvolvidas; na segunda é apresentado um dos projetos da Associação, o Projeto Cidadania na Escola.

Com o título “Educação política na prática: usando empatia e vivência como aprendizado”, o capítulo escrito por Carla Mayumi e Beatriz Pedreira apresenta o projeto Jogo da Política, o qual nasce a partir da pesquisa Sonho Brasileiro da Política. Lançando mão de metodologia quantitativa e qualitativa, nesta pesquisa foram ouvidos 1.428 jovens em todos os estados brasileiros, investigando as mo-

tivações que os levaram às ruas, nas manifestações de junho de 2013. Neste artigo são apresentadas e analisadas as metodologias utilizadas no projeto, incluindo o Jogo do Executivo, do Legislativo e do Judiciário.

O capítulo da autoria de Humberto Dantas objetiva entender o pensamento dos jovens que participaram dos cursos de iniciação política realizados pela Fundação Konrad Adenauer nas periferias da Grande São Paulo, desde 2008. O autor mostra a trajetória deste projeto que desde o seu surgimento formou 4.083 jovens, e por meio da investigação dos dados colhidos nos formulários preenchidos pelos alunos, traz reflexões que mostram o que os jovens participantes pensam sobre política, fazendo uma reflexão sobre a importância das iniciativas de educação política no Brasil.

O artigo de Mario Fuks tem por objetivo examinar duas questões: qual seria o tipo de comportamento dos cidadãos mais compatível com os princípios democráticos, e qual formação pode levar pessoas a tais comportamentos. Partindo da análise do conceito de cidadão democrático o autor discute o processo de socialização que colabora para a formação deste agente. Além desta parte mais ampla e conceitual, o autor apresenta os resultados do projeto Parlamento Jovem Mineiro, um programa de socialização que tem por objetivo a formação de cidadãos democráticos.

Rildo Cosson apresenta em seu artigo um projeto criado em 2003 pela Câmara dos Deputados de Brasília: o Estágio-Visita de Curta Duração. São mostrados os diversos conhecimentos que se fazem presentes na programação das atividades, desde o contexto do surgimento do Estágio-Visita e a justificativa para a sua criação, descrevendo as variadas atividades que preenchem os cinco dias de duração de cada uma das dez edições que são realizadas a cada ano. Como culminância do capítulo o autor faz uma análise crítica dos principais aspectos do projeto, incluindo formato e conteúdo.

Melissa Figueiredo Silvestre apresenta em seu artigo um programa de educação para a cidadania desenvolvido no estado de Santa Catarina, chamado Parlamento Jovem Catarinense. Em atividade há dez anos, o Parlamento jovem visa à proporcionar aos estudantes do Ensino Médio de escolas das redes pública e privada a oportunidade de vivenciarem a rotina de um parlamentar.

Heber Silveira Rocha e Wagner de Melo Romão analisam as Conferências Nacionais de Juventude realizadas em 2008, 2011 e 2015, mostrando-as enquanto espaços de educação política, para além de sua missão político-institucional. Avanços nas agendas e diversidade de temáticas e oportunidades de debate se destacam na narrativa.

Daniela Cambaúva investiga, em seu artigo, primeiro a partir de um enfoque mais teórico, a relação entre educação política e qualidade das democracias, e apresenta, em seguida, iniciativas de educação política realizadas pelo Poder Judiciário através da Justiça Eleitoral organizada em todos os estados brasileiros.

Alessandra Santos Nascimento, Bruno Souza da Silva e Eduardo Seino analisam os resultados do projeto Parlamento Jovem da Câmara municipal de Araraquara, realizado em parceria com a Unesp. Inicialmente são pontuados os tópicos mais importantes nas discussões teóricas sobre democracia e educação para a cidadania, e logo após é feita uma reflexão sobre a relevância do debate teórico diante da experiência do Parlamento Jovem de Araraquara.

O capítulo seguinte apresenta o Projeto de Extensão universitária Contraponto: debatendo política nas escolas. Escrito coletivamente pelos integrantes do projeto, neste artigo são mostradas a missão, a metodologia e como se deu a implementação deste projeto que constitui um exemplo de que é possível realizar iniciativas que ultrapassem os muros da universidade, integrando o mundo acadêmico à sociedade, estabelecendo pontes de diálogo e questionamento.

Camila Castro de Alencar, Camilla Borges Porcino da Costa, Haína Coelho Pereira da Silva, Natasha Coelho Figueiredo Nóbrega e Rachel Duarte Guedes de Andrade discorrem sobre o Projeto Politiquê?, uma iniciativa social desenvolvida desde 2014 por estudantes universitários e recém-formados, com o objetivo de promover atividades junto a alunos de escolas da rede pública da cidade de Recife. Os autores descrevem as metodologias utilizadas, e em seguida analisam os resultados alcançados nas atividades desenvolvidas.

Seria esse o caminho para a solução de nossa crise política? Difícil dizer e importante separar as coisas. Crises agudas precisam de ações de curto prazo, enquanto a educação é desafio para horizonte distante que pode evitar novos colapsos. O verbo “começar”, no entanto, tem sentido imediato, e essa esperança parece que esse volume de Cadernos carrega.

HUMBERTO DANTAS
REINALDO J. THEMOTEO
JAN WOISCHNIK

Pensamento, cultura e educação política no Brasil: algumas reflexões e propostas

RODRIGO ESTRAMANHO DE ALMEIDA

■ Nesse ensaio tentaremos desenvolver, de forma sintética, algumas reflexões e propostas relacionadas à debatida necessidade do desenvolvimento de atividades de educação política no Brasil e a afirmação corrente de que só ações do tipo seriam capazes de fazer superar a histórica defasagem que o brasileiro comum enfrenta na busca da compreensão sobre questões de ordem política; ainda: que um programa de educação política eficiente contribuiria de maneira decisiva na superação de atitudes e comportamentos que, no senso comum, revelam, ora desprezo, ora desinteresse, senão mesmo aversão, a questões cotidianas da política.¹

Nesse sentido, a fim de perscrutar algumas hipóteses de ‘como’ se pensa a política no País, ensaiaremos alguma caracterização da cultura política nacional, suas relações com o que Octávio Ianni (2002) chamou ‘tipos’ e ‘mitos’ do pensamento brasileiro ancorados na produção intelectual contemporânea, bem como relacionaremos essas ponderações com aspectos da atualidade e com os objetivos da educação política.

Esse roteiro crítico sugere que é preciso pensar constantemente o processo e os conteúdos de ações de educação política para não incorrer no que parece ser reiterado no senso comum e numa certa linha de reflexão sobre e da produção intelectual brasileira: a ideia de que o cidadão brasileiro médio não possui o cabedal de informações necessário para viver a democracia, entre outras ideologias que fazem refletir pouco sobre ‘como’ o brasileiro – mormente os mais jovens que,

1 Sobre esse aspecto ver Dantas, 2010. Ainda, é bastante sugestiva uma entrevista de Renato Janine Ribeiro por Daniel Buarque em março de 2015 que está disponível em: <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/03/28/brasil-precisa-de-educacao-politica-disse-janine-dias-antes-de-nomeacao.htm>>> Acessado em fev. de 2016.

em geral, são o público-alvo de atividades de educação política – pensa e vive a política.

Destarte, por trás dessa concepção, parece haver um equívoco, qual seja o de deixar de considerar que o processo de formação da cultura política no Brasil está, de certa forma, ancorado em uma proposição que subjuga a capacidade do cidadão de refletir sobre os problemas de ordem cotidiana por meio de uma gramática que guarda relações com diagnósticos generalizantes fartamente reproduzidos pelo pensamento brasileiro e absorvidos, em outros termos, pelo senso comum. Ainda, devemos considerar que eventos recentes na política e nas mobilizações nacionais somam novos ingredientes ao problema.

Assim, nossa sugestão é de que é preciso desatar os nós de certas concepções típicas e míticas da política nacional para avançar na composição de um programa de educação política mais conveniente e, por isso mesmo, menos assimétrico. Isto é, fazer dialogar, a contrapelo, o senso comum sobre política com questões históricas, éticas e institucionais, desconstruindo alguns lugares comuns que, muitas vezes, ações de educação política, pensamos, podem, ao privilegiar a ideia de sua necessidade antes de seu lugar, acabar por reforçar.²

EDUCAÇÃO E CULTURA POLÍTICAS

■ Atividades de educação política são cada vez mais comuns no Brasil e podem ser consideradas uma prática de pesquisa e intervenção de profissionais das humanidades, sobretudo de educadores e cientistas sociais.³ Esta prática, entretanto, não possui uma regulamentação educacional específica, tampouco está definida como disciplina que deva ocupar o currículo formal de ensino, mas está prevista de forma transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que propõem que o objetivo do ensino de política é o de:

ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual. Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais

2 Algo do assunto foi abordado por Almeida; Dantas, 2015.

3 Duas recentes iniciativas editoriais relatam casos, experiências e intervenções pedagógicas em Educação Política. Trata-se do *Cadernos Adenauer*, a. 11, n. 3 de agosto de 2010 e *Revista E-Legis*, n.7 de 2011.

cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. (MEC, 1999, p. 41)

Para além da orientação dos PCNs, caracterizamos atividades de educação política como aquelas ações de caráter didático-pedagógico, desenvolvidas para os mais diversos públicos, mormente o de jovens, que visa a transmissão do conhecimento e da informação para o estabelecimento do debate sobre questões de ordem teórica sobre política, valores democráticos, ética, cidadania, bem como a abordagem de assuntos relacionados a história política e ao funcionamento da instituições e sua relação com a representação e a participação políticas.

Ações de educação política podem ser implementadas de forma transversal a outros conteúdos escolares formais, ou – o que é mais comum no caso brasileiro – ocupar o calendário de ações de formação de instituições públicas e/ou privadas ou de entidades ou organizações da sociedade civil organizada. Ainda, com o advento das Escolas do Legislativo⁴, não é incomum a presidência das câmaras municipais e estaduais organizarem, ou até mesmo formar departamento específico, atividades de formação ou educação política abertas livremente para o conjunto da sociedade. Outros órgãos de governo também têm se ocupado na promoção de ações dessa espécie e não são raros os partidos políticos e as organizações da sociedade civil que promovem sistematicamente atividades do tipo.⁵

Em geral, o objetivo de atividades de educação ou formação política, expressos em programas ou na opinião de seus promotores estão quase sempre voltadas a uma ideia prévia de que o cidadão brasileiro necessita de melhor preparo para viver o sistema representativo e os imperativos políticos colocados pela vida comunitária. Depreende-se daí que a educação política é algo fundamental no fortalecimento da democracia e na transformação/valorização da representação e da participação na cultura política do brasileiro.

Por cultura política entendemos as expressões subjetivas dos indivíduos em relação às instituições e processos da vida nacional. Diz respeito, portanto, a

4 Sobre Escolas do Legislativo e seu papel na educação política há conteúdo no site da Associação Brasileira das Escolas do Legislativo. <http://www.portalabel.org.br>>> Acessado em fev. 2016.

5 Idem a nota 4.

como pensamos e representamos simbolicamente o País e, porque não dizer, nós mesmos, em opiniões e atitudes que se desdobram em comportamentos.

A cultura política está expressa em quase tudo que seja representação artística, discursiva e institucional. É possível encontrar indícios da cultura política brasileira nos quadros de Pedro Américo, nos romances de Machado de Assis, nos famosos ensaios sobre a formação do Brasil, nas personagens e tramas das novelas de televisão, no perfil dos poucos ‘heróis nacionais’, no resultado das pesquisas de opinião, nos artigos jornalísticos, na produção acadêmica, na ideia que fazemos da carreira pública, dos órgãos de Estado etc.

De modo geral, tudo que é resultado da ação que objetiva, de algum modo ou forma, refletir sobre o país, sua formação, desigualdade, grandeza, a qualidade de seus serviços, instituições etc., pode, se colocado sobre o prisma da cultura política, ser bom objeto em análises nas quais se busca desvelar o “conjunto de atitudes, crenças e sentimentos que dão ordem e significado a um processo político, pondo em evidência as regras e pressupostos nos quais se baseia o comportamento de seus atores” (Carneiro; Kuschner, 1999, p. 227)

Esse conceito multidisciplinar que alia conhecimentos da antropologia, da sociologia e da psicologia foi cunhado nos anos 1960 por Gabriel Almond e Sidney Verba no livro *The Civic Culture* no qual, apesar de orientar as conclusões em um sentido normativo cuja base de referência seria a democracia estadunidense, os autores definiram a cultura política como “expressão do sistema político de uma determinada sociedade nas percepções, sentimentos e avaliações de sua população” (Almond; Verba, 1963, p. 13)

Ora, quais os sentimentos, percepções e avaliações de senso comum do brasileiro sobre política? Para responder a essa pergunta podemos recorrer às frases recorrentes nas conversas cotidianas entre cidadãos que sugerem que política não é uma esfera da vida a qual se deva muita valorização. Pelo contrário, essa seria a seara típica dos oportunistas, enganadores, demagogos e de todo tipo de prática onde os fins justificam os meios. Haja visto que na própria elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alhures citado, o objetivo da educação política deva ser “dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação.” (MEC, 1999, p. 41)

Para reforçar esse argumento vale lembrar algumas expressões cotidianas de veras conhecidas: “política é coisa de bandido”; “é só cercar Brasília que ela vira um presídio”; “é tudo culpa dos políticos”; até a famosa e representativa “política, religião e futebol não se discute” que é reveladora de uma cultura política, con-

traditoriamente, pelo menos em superfície, adversa à política. A isso se soma as conhecidas alegorias que projetam o país como “atrasado” e onde “tudo demora a acontecer”, ou ainda imperam as desigualdades e a vontade das elites, além, é claro, do famigerado “jeitinho brasileiro” resultado da indolência e da malandragem das gentes, única saída para sobrevivência em um ambiente onde reina a “pilantragem”, a “roubalheira” e onde política é, enfim, sinônimo de vantagem e corrupção dos que governam. Em tempo, vale lembrar, a incansavelmente repisada ideia de que os males políticos do Brasil advêm de uma especificidade nacional na qual as esferas pública e privada da vida estão promiscuamente imbricadas, como se isso não ocorresse em outras nações.⁶

Daí que nessa concepção geral sobre política no Brasil, “eles”, os políticos, são algozes, e “nós”, o povo, não passamos de vítima. A representação é tida, pois, mais como dever do que como direito. Afinal o voto é obrigatório. Nesse campo da representação política as frases de senso comum que revelam muito de como pensa a política no País não são, também, muito animadoras: “o brasileiro não sabe votar”; “cada povo tem o governo que merece”, etc.

Frente a essas afirmações cotidianas, alegorias da imagem e da autoimagem que se projeta sobre a esfera política da vida, fica a impressão de que, embora nos vejamos como vítimas, há uma parcela de culpa, de responsabilidade do povo nos resultados da política nacional. Afinal, vivemos em uma democracia e, a despeito do que isso de fato signifique, a ideia de representação, de escolha do governante, é mais do que apurada para grande parte dos brasileiros. A frase “somos nós que colocamos eles lá”, ou “o povo precisa aprender a votar” são, ao mesmo tempo, certa *mea culpa* com consciência do valor do voto.

Sobre esse aspecto uma recente pesquisa do Ibope revelou que 50% dos brasileiros concordaram com a afirmação de que o país onde vive é governado de acordo com a vontade da população e que 73% acreditam que a democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo.⁷ Outra levantamento, realizado em janeiro de 2016, pelo mesmo instituto, registrou que apenas 14% dos entrevistados acham que o Brasil está no rumo certo.⁸ Por esses dados percebemos que a cultura política vigente valoriza a democracia e assume em parte uma cer-

6 O sociólogo Jesse Souza tem provocado instigante debate sobre temas correlatos com interessante e fundamentada pesquisa. Seus argumentos, lastreados com debate teórico e ampla pesquisa empírica, vão muito além e em outra direção que os nossos. Ver em Souza, 2015.

7 Verem: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/apesar-dos-problemas-democracia-e-o-melhor-sistema-de-governo-apontam-brasileiros/>>> Acessado em fev. 2016.

8 Ver em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/oito-em-cada-dez-brasileiros-acham-que-pais-esta-no-rumo-errado/>>> Acessado em fev. 2016.

ta responsabilidade para com os rumos do país. Em todo caso não é desprezível o percentual de indivíduos (22%) que desconfia do sistema democrático e mais ainda os 70% que dizem que o país está no rumo errado – o que pode ser conjuntural (o rumo) em face de um valor mais amplo e pleno (a democracia).

O Índice de Confiança nas Instituições de 2015⁹ registrou, em uma escala onde 100 indica “muita confiança”; 66 “alguma confiança”; 33 “quase nenhuma confiança” e; o “nenhuma confiança”, que quase todas as instituições relacionadas diretamente à política ficam abaixo do nível de confiança positivo. Os partidos políticos alcançaram 17 pontos, o Congresso Nacional, 22, o Governo Federal, 30 e o Sistema Eleitoral 33 pontos de confiança – tais números são os piores da série histórica anual que começou em 2009. Com níveis de confiança acima de 60 pontos figuram apenas as forças armadas (63), as igrejas (71) e o corpo de bombeiros (81). Leia-se, em poucas palavras e a título de provocação, que o brasileiro confia muito mais na ‘autoridade’, na ‘fé’ e no ‘socorro’, do que nos deputados e senadores, na presidência, nos ministros e nas eleições. Aliás, sobre essas últimas, surpreende que mesmo totalmente informatizado e com a divulgação plena e quase automática de resultados, o sistema eleitoral apresente tanta desconfiança. Estaria aí um mecanismo talvez de ‘redução de culpa’ quase como se disséssemos “não que não saibamos votar, mas assim como tudo que é sinônimo de política no Brasil, as eleições não são confiáveis.” Eles, “os políticos, controlam as eleições e estão, pois, fraudando e interferindo no resultado delas”. Mais uma vez é a ideia de vítima que é projetada.

Esse é, grosso modo, o caráter geral da cultura política no País: algo entre uma atitude refratária, de responsabilização do outro, desconfiada das instituições representativas, embora esperançosa com a democracia, mas, em todo caso, vitimada pelo descaso e pela corrupção. Em suma: o cidadão parece ser sinônimo de vítima e o político de enganador e, para o senso comum, o brasileiro parece não saber votar e por isso o país é atrasado e caminha no rumo errado. Seria isso?

Essas alegorias reunidas aqui, ao sabor da memória, no campo empírico do imaginário brasileiro não carecem de citação que as comprovem, pois elas podem ser ouvidas nas ruas, nas praças, nos almoços em família, nas reuniões de amigos, nas filas de supermercados e em salas de aula no ensino médio ou na universidade. Nessa discussão não demora, sobretudo quando em nível especializado, a relação mecânica entre os males do Brasil e a via Ibérica da colonização. Passados quase 200 anos da independência ainda há quem afirme que o fardo legado de

9 http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Documents/ics_brasil.pdf>> Acessado em fev. 2016.

Portugal – monocultura agroexportadora, escravidão, sistema de produção baseado no exclusivo agrário do grande latifúndio, desigualdade social, manutenção da rede de privilégios dos de cima, subserviência, ausência da cultura de participação e de instituições políticas democráticas, códigos e regimentos jurídicos herméticos e confusos, entre outras dezenas de tópicos herdados do passado colonial – é tido como elemento de fundamental importância ou mesmo causa histórica direta dos atuais efeitos que atrelam o país aos seus problemas sociais, políticos e econômicos.

Essa ideia penetrou em uma certa concepção de história do Brasil e, embora muito combatida pela historiografia séria, alcançou livros e salas de aula. A ideia de país atrasado vem quase sempre atrelada ao passado Ibérico, e isso revela muito como a cultura política brasileira está, senão ancorada, ao menos identificada com etapas pretéritas, profundas do subconsciente nacional, que responsabilizam os colonizadores pela situação pós-colonial.

Ora, o reforço desse tipo de imagem da política projetada no senso comum não se criou apenas nas ruas e nos debates informais em filas de bancos e supermercados. A *intelligentsia* brasileira desenvolveu desde seus primeiros escritos um quase fascínio pela temática da formação do país identificando nesta os males que impõem obstáculos políticos, econômicos e psicossociais ao futuro. O próximo tópico dedica-se a alguma compreensão do assunto.

○ PENSAMENTO SOCIAL E A CULTURA POLÍTICA

■ O pensamento social brasileiro reiterou ao longo de sua produção uma série de alegorias que investidas em conceitos e tipologias contribuíram na compreensão e, ao mesmo tempo, na consolidação e permanência de certos mitos inerentes à formação do povo e, conseqüentemente, do país.

A despeito de que muito do que se produziu, principalmente a partir dos ensaios históricos sociológicos dos anos 1930, tenha passado e ainda passa por diferentes matizes de leitura e interpretação, é patente o argumento de que se por um lado os diversos escritos e teorias sobre a formação e destino do Brasil contribuíram de modo decisivo para a compreensão de traços da identidade e da cultura política nacionais, por outro é também coerente o argumento de que essa produção consolidou tipos e tipologias que “desdobram-se em mitos e mitologias” (Ianni, 2002, p. 180). Esses tipos e tipologias “que povoam o pensamento social brasileiro, em suas versões científicas, literárias e dos diferentes setores sociais, em

suas atividades e fabulações, é que levam consigo uma forte conotação cultural, com acentuados ingredientes psicossociais.” (Ianni, 2002, p. 181)

Esses tipos e mitos aos quais se refere Octávio Ianni estão presentes na literatura e nos ensaios de formação encarnados em personagens ou em elaborações teóricas que, fartamente difundidos, foram como que se amalgamando a nossa própria autoimagem, a nossa identidade e, porque não dizer, a nossa cultura política. Tal como registra o sociólogo:

Aí entra o “homem cordial”, no sentido de fortemente determinado pelas emoções, a subjetividade, o coração (córdis), um tanto alheio ou mesmo avesso ao “racional”. Aí também entram o “bandeirante”, o “índio, o “negro”, o “imigrante”, o “gaúcho”, o “sertanejo”, o “seringueiro”, o “colonizador”, o “desbravador”, o “aventureiro”, “Macunaíma”, “Martim Cererê”, “João Grilo”, a “preguiça”, a “luxúria”, “Jeca Tatu”, as “três raças tristes”, a política de “conciliação”, a tese das “revoluções brancas”. Assim também florescem as figuras e as figurações, os mitos e as mitificações de “Lampeão”, “Padre Cícero”, “Antonio Conselheiro”, “Tiradentes”, “Zumbi” e outros, reais e imaginários. São muitos os tipos e os mitos que povoam os estudos e as narrativas, as realidades e as fantasias, compondo uma vasta cartografia. (Ianni, 2002, p. 181)

Assim, dos personagens dos romances românticos aos modernistas, passando pelos ensaios que tiveram por objetivo interpretar a formação do Brasil, perseguindo as características e peculiaridades de nossa tez política e social é que, paulatinamente, fomos construindo uma elaboração cujo substrato é formado por um conjunto de teses que, independentemente da linha teórica adotada, acabam por repetir tópicos de diferentes modos, guiados como que por um fascínio, qual seja: responder o que é o Brasil e qual o seu destino.

Em linhas gerais essas muitas acepções sobre a formação do País podem ser encontradas nas principais ‘obras para conhecer o Brasil’, entre elas as consagradas interpretações dos anos 1930: *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982); *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) de Caio Prado Jr. (1907-1990) e; *Casa Grande e Senzala* (1933) de Gilberto Freyre (1900-1987); bem como *Os donos do poder* (1958) de Raymundo Faoro (1925-2003); *A revolução burguesa no Brasil* (1975) de Florestan Fernandes (1920-1995) e; *O povo brasileiro* (1995) de Darcy Ribeiro (1922-1997).

Repare-se que desde os anos 1930 – marco indispensável para a modernização política, econômica e social do país – não cessaram as tentativas de ensaiar macro interpretações sobre (parafrazeando o subtítulo do último livro da lista

supracitada) *a formação e o destino do Brasil*. Pensar o país, sua gênese, processo e futuro parece constituir um fascínio dos intelectuais brasileiros. Recentemente o professor Luiz Carlos Bresser-Pereira também se inscreveu nessa corrente publicando o *A construção política do Brasil* (2015).

Ainda segundo Ianni, dessas várias formas de “explicar o Brasil” resulta uma “polifônica e policrônica cartografia do imaginário brasileiro” (Ianni, 2002, p. 179) que o autor resume em cinco pontos:

- a) No Brasil, o Estado constitui a sociedade civil, já que esta seria pouco organizada, dispersa, gelatinosa, de tal maneira que o Estado se constitui em demiurgo da sociedade, realizando a sua articulação e direção, promovendo a mudança e tutela, sempre de conformidade com o descortínio das elites.
- b) O Brasil seria um país cuja história está amplamente determinada pelos movimentos e exigências dos mercados externos, desde o colonialismo e o imperialismo ao globalismo, definindo-se por diferentes modalidades de sua inserção dos mercados externos.
- c) O Brasil é visto como um país patriarcal, marcado pelo patriarcalismo que se forma e desenvolve no curso dos séculos de escravismo, com desdobramentos no coronelismo, caciquismo, oligarquia; tudo isso no âmbito de algo denominado lusotropicalismo, sem esquecer a contínua e reiterada associação, mescla ou confusão entre o privado e o público.
- d) O Brasil se singulariza por ser uma “democracia racial”, a despeito dos séculos de regime de trabalho escravo e da forma pela qual são tratados prática e ideologicamente o índio, o negro, o árabe, o japonês, o polonês e outros, indivíduos e coletividades deste singular “laboratório racial”.
- e) O Brasil tem sido visto como um país que se destaca por sua “história incruenta”, uma história de “revoluções brancas”, na qual floresce a “democracia racial”, tudo isso “lusotropical”.

Aos tópicos de Ianni, podemos somar um diagnóstico que se repete aqui e acolá nas teses sobre o Brasil e que reforça o caráter deficitário do País quando do enfrentamento e superação de seus problemas políticos, econômicos e sociais. Trata-se da ideia da modernização e do desenvolvimento. Nessa acepção está contido o argumento de que a superação das desigualdades sociais está diretamente relacionada a capacidade de crescimento e desenvolvimento produtivo e tecnológico do País que, uma vez tendo alcançado o relógio dos países centrais, estaria habilitado a resolver os problemas de ordem social por meio de ampla distribui-

ção de recursos que poriam fim aos enclaves criados pela situação de subdesenvolvimento e/ou pela condição periférica.

Ora, totalmente correto ou não o diagnóstico o fato é que ele depende, necessariamente, da precedente conclusão de que o País é atrasado, pois nada que assim não o fosse, precisaria de ‘modernização’. Essa insistente diagnose do atraso será reforçada pela mídia e pelo economês de jornal desde o período democrático (1945-1964), sendo reforçado nos sucessivos planos nacionais de desenvolvimento do regime militar, chegando de forma vigorosa na década atual com a emblemática sigla PAC. De lá para cá não foram poucos os candidatos e governos que fizeram bandeira com a promessa da planificação econômica que levaria ao crescimento e desenvolvimento do país.

Destarte, planos econômicos são, também, espécie de fascínio dos governos e dos intelectuais que, independentemente de suas linhas teóricas e ideológicas e dos diferentes percursos – ora mais, ora menos liberais – para eles os criaram com o objetivo do crescimento e desenvolvimento econômicos: Plano Salte no governo Dutra; Plano de Metas no governo Juscelino Kubitschek; Plano Trienal no governo Goulart; Plano de Ação Econômica do Governo na presidência de Castelo Branco; o I e II Plano Nacional de Desenvolvimento nos governos de Médici e Geisel sucessivamente; os diversos planos de tentativa de contenção da inflação nos governos Sarney e Collor; o plano Real de Fernando Henrique Cardoso; o conjunto de políticas econômicas e sociais dos governos Lula; até o recente Plano de Aceleração do Crescimento do governo Dilma.

Daí que a ideia de política no Brasil se ligou, nas últimas seis décadas, aos planos econômicos que prometeram e prometem fazer o País alcançar os patamares ideais do capitalismo global. Não se pode negar, pois, que, mesmo indiretamente, o pensamento econômico brasileiro, liberal ou desenvolvimentista, acabou, ao produzir suas teorias de planificação, legando à cultura política do brasileiro um certo credo de que boa política é boa política econômica. De fato o sentimento não é de todo equivocado, mas reduz muito a capacidade de se avaliar a política e os governos no que tange aos elementos de participação envolvidos no processo de avanço dos direitos, mormente os sociais. Ainda, essa maneira de pensar a política acaba por focar apenas a esfera de ação do poder da união, quando muitos dos problemas cotidianos podem ser discutidos e demandados no âmbito das milhares de cidades brasileiras, independentemente, em parte, da política econômica adotada pelo governo federal.

Outra dimensão que deve ser assinalada como herança das interpretações do Brasil à cultura política é aquela que aponta para o papel do Estado como

formador, aglutinador, organizador e orientador da sociedade. Essa concepção, em geral, parte da ideia de que o povo não está habilitado a viver o conflito e a comunhão sociais sem a orientação das elites estatais.

Essa concepção será desenvolvida quando da eclosão das facetas mais modernas do conflito ‘capital x trabalho’ no Brasil em idos de inícios do século XX. Essa corrente intelectual verá no princípio de autoridade estatal o caminho para organizar, desde o alto, a divisão social do trabalho e dos trabalhadores. Visão orgânica, muitas vezes tida como assemelhada ao modelo de integração social do fascismo europeu, irá influenciar o pensamento de intelectuais do porvir que, mesmo abandonando as facetas mais autoritárias, não abandonaram a ideia de que o Estado deve exercer papel preponderante na tutela dos cidadãos. Essa fatia de nosso pensamento propõe “implícita ou explicitamente [...] que a sociedade civil é débil, pouco organizada, gelatinosa” (Ianni, 2000, p. 57). Muitos seguirão e ainda há os que seguem essa trilha de nosso pensamento. Aqui vale apontar os seus principais formuladores: Alberto Torres (1865-1917); Oliveira Viana (1883-1951) e; Azevedo Amaral (1881-1942).

A essa concepção em que o Estado é uma espécie de “demiurgo” da sociedade (Ianni, 2000, p. 57) está relacionada a ideia de que as elites devam ser bem formadas, esclarecidas, capazes de orientar a população rumo à cidadania. Isso é, os melhores direitos não são aqueles conquistados por meio da organização civil, mas sim aqueles conferidos descendentemente, organizados desde o alto por elites tecnicamente preparadas. Nessa concepção “o estado social – inferior, decaído, atrasado – [...] deve ser modificado por meio da ação das elites”. Esse o pedagogismo que “traduz assim a noção de que o atraso da nação se deve ao despreparo da sociedade para assimilar as ideias que a conduzirão” (Lynch, 2015, p. 70-1)

Nesse instante já é possível para o leitor relacionar as frases coletadas no senso comum com os tópicos do pensamento político brasileiro que, grosso modo, sumarizamos. Os pontos de encontro são muitos, mas é sobressalente, em ambos, a ideia de que somos vítimas de um passado castrador do presente cujos efeitos não podem ser superados dado, ora nosso despreparo e atraso, ora nossa despolitização.

Como vimos não é muito diferente a ideia ignitora, e não estamos dizendo os objetivos das ações de educação política. Em todo caso estaríamos orientando bem essa prática partindo, talvez de forma inconsciente, dos mesmos supostos do senso comum, muitos deles compartilhados das e com as teses sobre o Brasil? Os próximos tópicos tentam alguma resposta a essa questão elaborando alguma compreensão do presente com sugestões para atividades de educação política.

BREVE PANORAMA DO PRESENTE

■ Desde as denominadas ‘jornadas de junho’ de 2013 é possível detectar novas nuances na cultura política, principalmente quando focamos a participação do jovem brasileiro.¹⁰ Ao que tudo indica, essa mudança se deu muito mais no campo do comportamento do que no da atitude. Isso é, muito embora não se possa dizer que a faceta mais geral da cultura política tenha mudado, em termos de ideias, não se pode deixar de considerar que houve uma importante mudança na forma de participação política dos mais jovens. Em outras palavras, parece que as passeatas, as ocupações, as mobilizações dão novo tom à participação política.

Uma recente pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP)¹¹ investigou a relação dos jovens da cidade de São Paulo com a política, procurando saber o nível de confiança nas instituições, bem como o nível de participação.

Os resultados revelaram que, em geral, os jovens paulistanos confiam muito pouco nas instituições políticas. Por exemplo, a confiança nos partidos políticos não chegou a atingir 2%. Ainda, quando indagados sobre a participação regular em alguma atividade de militância em movimento político ou social, apenas 8% dos jovens responderam afirmativamente.

Apesar desse saldo negativo em relação à confiança e participação nas instituições políticas tradicionais, 41% dos entrevistados responderam ter participado de algum tipo de manifestação política na cidade.

Ainda, com resultados similares aos das pesquisas do Ibope citadas em tópico anterior, chamam a atenção na pesquisa aquelas instituições cujo percentual de confiança ultrapassa os 5%: poder judiciário (6%); polícia federal (8%) e; forças armadas (11%). Nenhuma outra instituição como, por exemplo, governo federal, congresso nacional, etc., ultrapassou 3% de positivo.

Não obstante os três pontos de erro, para cima ou para baixo, da pesquisa, os dados parecerem revelar que o jovem paulistano desconfia das instituições políticas tradicionais tais como partidos, governo, legislativo e eleições, mas isso não os impede de participar de manifestações sem “o envolvimento formal ‘em’ ou ‘com’ instituições políticas típicas; e [...] vale lembrar que o tom geral das manifestações ocorridas desde junho de 2013 era antipartidário e contra as instituições políticas tradicionais.” (Almeida; Dantas, 2015, p. 71) Ainda, o aclave no percentual de

10 Sobre o assunto ver Gohn, 2014.

11 Disponível em http://www.fespsp.org.br/upload/documentos/arq_30092014_034200.pdf>> Acessado em fev. 2016.

confiança em instituições de controle parece indicar que a atitude do jovem tende a ser de reforço da autoridade, talvez porque julgue que somente instituições como o poder judiciário e a polícia federal sejam capazes de colocar ordem naquilo que lhes parece desordenado.

Aqui retomamos o argumento de que essa cultura política não destoa muito do quadro geral que montamos anteriormente, mas o comportamento, isso é, a participação política inegavelmente mudou. Organizados de forma mais horizontal e se comunicando por meio das redes sociais os jovens, principalmente nas grandes cidades brasileiras, estabeleceram um novo protagonismo. A título de bom exemplo disso, vale lembrar o movimento de estudantes secundaristas que nos últimos meses de 2015 ocuparam escolas e impediram a iniciativa do governo paulista de reorganizar o ensino no estado sem diálogo com a sociedade.¹²

As novas formas de comunicação e organização proporcionadas pelas redes sociais podem gerar frutos positivos e delas podem sair bons debates e alguma politização. No entanto, tem sido comum na torrente de discussões políticas manifestações e expressões de ódio e preconceito. Aliás, com o clima de crise política que veio se desenhando nos últimos anos, floresceu pelas ruas, praças e redes sociais, tanto a esquerda quanto a direita, atitudes de intolerância e ódio político que demonizam os partidos, os governos, os políticos e que não aceitam o contraditório. Enfim, uma ambiência onde o debate político tem se revelado muito pouco democrático.¹³

ALGUMAS SUGESTÕES PARA PENSAR UM PLANO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA

■ Até aqui vimos que os mitos do pensamento brasileiro, bem como atitudes do senso comum, reiteram muitos dos tópicos que volta e meia se nos apresentam quando da tarefa de organizar e realizar programas e cursos de educação política. A esses tópicos devemos somar o caldo atual que vem se consubstanciando nos últimos anos: cultura de mobilização descolada das instituições políticas tradicionais; o pontilhar de movimentos organizados ao calor das discussões polêmicas

12 Ampla cobertura dos eventos está disponível em http://brasil.elpais.com/tag/movimiento_ocupa_escola/a/>> Acessado em fev. 2016

13 A internet e as redes sociais estão repletas de debates e relatos de casos do tipo. A título de alguma reflexão sobre o assunto vale a leitura do texto de opinião de Marcos Fernandes e Marco A. C. Teixeira, disponível em <http://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/contra-o-odio-politico-e-em-defesa-da-critica-democratica/>>> Acessado em fev. 2016.

que, ora mais, ora menos, geram manifestações de ódio e intolerância política. A educação política, pensamos, não pode se furtar aos desafios colocados pelo velho e pelo novo tempo.

Assim, sugerimos que, quando da realização de atividades, podem ser organizados debates que tenham por objetivo refletir sobre os mitos de nossa cultura política, evidenciando, por exemplo, que o ‘complexo de inferioridade’ brasileiro é resultado em parte de uma construção histórica e ideológica e não uma realidade que nos coloca abaixo de outras nações do centro capitalista. Ora, temos dificuldades, todos os países as têm, e, de diferentes formas, podem buscar caminhos próprios para superá-las.

Interessante, talvez, também seria prever para o conteúdo do curso, quando do tratamento da história e da trajetória política do Brasil, uma abordagem crítica que contribua no desvelo de mitos, tais como o do fardo do passado, do atraso, da indolência etc. Há, todos sabem, uma história do Brasil que é a de um país latino-americano que mesmo diante de todos os problemas e desigualdades construiu uma sociabilidade robusta, conquistou direitos, alcançou a democracia, cria mobilizações etc.

Além, como é comum tratar de questões institucionais tais como o funcionamento do sistema eleitoral e partidário, as relações entre poderes etc., pensamos que pode ser interessante abordar os processos e dispositivos de participação, bem como tratar das atuais mobilizações políticas, procurando compreendê-las, estimulando o debate sobre a importância da politização e da participação para além das instituições tradicionais.

Em outra frente pode-se estimular o debate sobre problemas da esfera local, apurando o olhar dos participantes para o fato de que, apesar de haver uma política econômica geral, há aspectos da vida cotidiana nos quais podemos pensar, participar e interferir.

Para o enfrentamento das questões sobre ódio e intolerância pode-se valorizar uma reflexão que vise o reconhecimento do outro, que faça compreender a alteridade e que estimule a tolerância às diferenças de classe, crença, etnia e gênero. Na mesma trilha pode-se estimular uma reflexão sobre os temas da corrupção, enganação, improbidade como fenômenos inerentes não só à realidade brasileira, pois ocorrem com maior ou menor intensidade em todas as partes do globo. Valeria, nesse ponto, uma discussão sobre valores, ética e responsabilidade como questões humanas e não somente brasileiras.

Nossa intenção aqui foi, grosso modo, fazer alguma reflexão sobre o pensamento e a cultura política no Brasil elaborando algumas sugestões para um plano

de educação política, sobretudo se voltado a participantes jovens. Evidentemente foram muitos os pontos que abrimos e poucos os que fechamos. Incurremos no perigo da receita rápida, sem muita referência à prática, mas tentamos, tão somente e por outro lado, elencar alguns tópicos da cultura política brasileira na direção de refletir sobre as possibilidades de sua reelaboração.

RODRIGO ESTRAMANHO DE ALMEIDA · Mestre e Doutorando em Ciências Sociais, é professor e coordenador de programas institucionais na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) e pesquisador no Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política (NEAMP) da PUC-SP

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodrigo Estramano de; DANTAS, Humberto. Educação política no Brasil: desafios aos 30 anos de democracia. *Conexão Política*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFPI, 2016. (no prelo)

_____.; _____. Como a juventude se relaciona com a democracia: compreensões com base em pesquisas. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, a. 16, n. 1, p. 65-82, 2015.

ALMOND, G.; VERBA, S. *The civic culture*. Princenton: Princenton University Press, 1963.

CARNEIRO, Leandro P.; KUSCHNIR, Karina. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. *Estudos Históricos*, n. 24, p. 227-250, 1999.

DANTAS, Humberto. Apresentação: o caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, a. 11, n. 3, p. 7-24, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo*. São Paulo: Vozes, 2014.

IANNI, Octávio. Tendências do pensamento brasileiro. *Tempo Social*, São Paulo, USP, n. 12, p. 55-74, 2000.

_____. Tipos e mitos do pensamento brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, a. 4, n. 7, jan.-jun., p. 176-187, 2002.

LYNCH, Christian E. C., Cultura política brasileira. In: *Política no Brasil*. São Paulo: Oficina Municipal, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais*, Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.int-soc-hist-didact.org/curricula/Brazil-EM1999.pdf>. Acesso: fev. 2016.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira*. São Paulo: Leya, 2015.

A percepção dos estudantes como um meio para pensar a formação cidadã no ensino médio e caminhos para a educação política em âmbito escolar

DANILO BASILE FORLINI

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

■ Este artigo é resultado de Dissertação de Mestrado defendida em dezembro de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, que teve como objetivo central identificar como os alunos percebem (ou não) a Educação Política no cotidiano escolar, e suas concepções sobre como esta deveria ser. Para a construção deste artigo, optamos por um viés propositivo, que sintetiza as considerações, percepções e também as sugestões dos estudantes sobre como as ações de Educação Política em âmbito escolar podem se efetivar. Não pretendemos com isso engessar direções ou criar regras e manuais para a implementação da Educação Política na escola, ou o que dela pode resultar. Pelo contrário, pretendemos abrir possibilidades interessantes para serem exploradas por todos aqueles que ensinam, pensam e realizam estas ações no âmbito escolar, colaborando com ideias que partiram não só da literatura acadêmica sobre o tema, como também da voz dos próprios estudantes, ouvidos através de grupos focais.

Dividiremos o artigo em três seções, sendo a primeira uma retomada da necessidade da Educação Política como um todo e também sua obrigação legal na escola, assim como a explicação sucinta da metodologia que utilizamos para a coleta de dados, tendo caráter introdutório. A segunda seção já apresenta reflexões que problematizam a crise de sentido pela qual passa o Ensino Médio no Brasil e sua possível relação com a Educação Política, já trazendo na análise percepções dos estudantes como base.

A terceira seção, que encerra o texto, segue mais propositiva, ao enumerar caminhos que podem contribuir para a efetivação da Educação Política em âmbito

escolar, sempre nos balizando nas percepções dos estudantes, intermediadas pela literatura acadêmica da área.

I. A EDUCAÇÃO POLÍTICA E SUA NECESSIDADE NA ESCOLA.

■ Em sua obra, *Sobre a Democracia*, Robert Dahl (2001) coloca como um critério essencial ao processo democrático a compreensão esclarecida: dentro de razoáveis limites de tempo, cada cidadão deve ter oportunidades iguais e efetivas de aprender sobre as políticas alternativas pertinentes e suas principais consequências. É o que ele chama de educação cívica. Para Dahl, o próprio desenvolvimento da democracia, principalmente nos países que a adotaram há mais tempo, criou formas de propiciar esta educação. Através da educação escolar que propicia a alfabetização e desenvolvimento lógico-cognitivo da população, da organização dos partidos em torno de eixos de demandas a partir de suas ideologias e da competição partidária que mobiliza os debates sobre as mesmas, e também pela existência de organizações e diversos grupos de interesses variados na sociedade (sejam econômicos ou sociais), a educação cívica foi sendo gradualmente desenvolvida, mesmo que lentamente e em passos minúsculos. Todavia, Dahl mostra que estes fatores não são mais suficientes para promover a educação cívica necessária para a democracia.

Para o autor, embora a democratização da educação escolar tenha aumentado significativamente em todos os países, a dificuldade para entender os negócios públicos também aumentaram. O número de questões diferentes no que diz respeito aos políticos, ao governo e ao Estado aumentou significativamente, tanto em número como em complexidade. A revolução nos setores da comunicação também são um fator a ser considerado, já que a quantidade bruta de informação política disponível aumentou imensamente, sem que esse aumento esteja relacionado a uma melhoria na compreensão destas. Por essa razão, uma das necessidades imperativas dos países democráticos é melhorar a capacidade do cidadão de se envolver de modo inteligente na política, o que só acontece se atenção for dada a esta questão, propiciando maiores e mais variados caminhos para a apropriação da educação cívica pelos indivíduos.

No Brasil, são vários os estudos que demonstram a necessidade urgente do desenvolvimento de processos de Educação Política, seja através dos resultados de pesquisas de opinião e pesquisas eleitorais onde os indivíduos mostram claramente desconhecimento sobre o sistema político, assim como aversão à política como um todo, seja através da construção de índices de participação política com

resultados preocupantes, como o elaborado por Dantas e Martins Jr. (2004) ou mesmo pelos apontamentos dos próprios indivíduos, sejam estes adultos ou adolescentes em idade escolar, que após passar por ações de Educação Política reconhecem sua importância para a sociedade em sua totalidade (Dantas e Caruso, 2011; Dantas e Schiavi, 2014). Esta prerrogativa da necessidade de formação política não se encontra só nos artigos acadêmicos, mas também na legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determina que a cidadania deve ocorrer na totalidade da formação durante todo o processo escolar. Para Resende (2010), devido à utilização das disciplinas citadas pelo regime militar, a Educação Política em âmbito escolar passou a ser considerada pejorativa e doutrinadora pelos educadores e mesmo pela sociedade brasileira. Ainda para o autor, em outros contextos políticos e intelectuais, o campo da educação cívica é considerado neutro ou positivo ao educar os indivíduos para a compreensão e a prática de seus direitos e deveres como membros de uma comunidade política, muitas vezes tendo como sinônimo “Educação para a cidadania”. No Brasil muitas vezes é visto ainda com ressalvas e afastamento (Cosson, 2010. Dantas e Caruso, 2011)

Verificamos que a LDB coloca, em seu artigo 2º, a formação para a cidadania como um dos objetivos principais da educação no Brasil:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996)

Resende (2010) sugere que o fato de não existir uma disciplina específica para tratar do tema no país, e a determinação da LDB sem que haja determinações mais claras a respeito da questão, causa um esvaziamento do significado político da expressão “educação para a cidadania”, já que praticamente qualquer conteúdo passa a ter esse status, e conteúdos específicos e importantes que fazem parte dessa proposta não são trabalhados.

Mais especificamente, o ensino de cidadania volta a aparecer na já referida lei no momento que trata do Ensino Médio, colocando a cidadania não só como um dos objetivos desta etapa de ensino, mas também o acesso e o exercício à cidadania como parte do currículo. Nesse sentido, o tema da formação para a cidadania, a democracia e a política aparece também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo estes conteúdos específicos parte das diretrizes do ensino de

Sociologia no Ensino Médio, além de aparecer também como um dos temas transversais que deveria perpassar toda a formação do indivíduo em todas as disciplinas da Educação Básica.

Para José Sérgio Carvalho, “Nos discursos pedagógicos há uma ênfase recorrente na necessidade de iniciação dos jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores públicos vinculados à democracia e aos direitos humanos” (Carvalho, 2004, p. 437). Entretanto, segundo o autor esses discursos ficam mais na teoria do que na prática.

Vista a necessidade de observar em que medida encontra-se esta prática e suas possibilidades de efetivação, acreditamos na potencialidade da opção de dar voz aos alunos para que exponham suas percepções, ideias e considerações a respeito da Educação Política em sua interligação com o sentido que a escola e a própria política têm para os mesmos. Considerando que não seria possível dar conta do conjunto de todos os níveis de ensino contemplados pela Educação Básica, selecionamos como objeto de estudo dentro de nosso recorte o Ensino Médio (que também apresenta suas próprias problemáticas e singularidades), já que a LDB (1996) prevê o ensino e o acesso à cidadania para este nível de ensino, não só como objetivo, mas também como conteúdo, como já foi mencionado.

Como instrumento de coleta de dados para captação das percepções e ideias dos alunos, escolhemos a utilização de grupos focais com alunos do Ensino Médio de escolas públicas. Preferimos este instrumento metodológico em detrimento de questionários e entrevistas individuais principalmente por seu caráter de discussão coletiva. Para Mill (1964), é através da discussão política e da ação política coletiva que os homens aprendem a simpatizar com seus concidadãos e tornam-se parte de uma comunidade, princípios básicos da formação para a cidadania. Nesse sentido, a opção pelos grupos focais de discussão voltados para pensar a educação, a política e a formação cidadã poderia ser ao mesmo tempo instrumento e ação, como viemos a constatar a partir da fala dos próprios alunos.

Foram realizados três grupos focais em escolas públicas da cidade de Araraquara-SP, sendo dois deles em uma mesma escola. No total participaram 28 estudantes, sendo onze deles no primeiro grupo, oito no segundo grupo e nove no terceiro. Todos os estudantes participantes encontravam-se finalizando o terceiro ano do Ensino Médio, um recorte também definido pelos pesquisadores já que este nível de ensino encerra a etapa da Educação Básica, a qual deveria (de acordo com a legislação) ter realizado uma formação cidadã. Os estudantes do primeiro e segundo grupos foram selecionados aleatoriamente pela coordenação da escola

para participarem da atividade, e os estudantes do terceiro grupo foram selecionados pelo professor de sociologia da escola, por serem estudantes que gostavam de discussões, segundo o coordenador pedagógico.

Introduzida a necessidade da Educação Política, a prerrogativa de uma formação cidadã estabelecida na legislação e a metodologia de nossa pesquisa empírica, seguimos para algumas considerações a respeito do Ensino Médio e a crise que este perpassa, bem como fazemos algumas elucubrações que podem intermediar seu sentido formativo com a própria Educação Política, sempre embasando-nos nas percepções apresentadas pelos estudantes nos grupos focais.

2. ENSINO MÉDIO: O POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE SEU SENTIDO E A FORMAÇÃO PARA A POLÍTICA E CIDADANIA

■ O aumento da escolarização e a democratização do Ensino Médio das últimas duas décadas recoloca constantemente uma questão que não é nossa e já foi pensada por diversos autores (Sposito e Galvao, 2004, Costa, 2013, Souza e Sposito, 2014): Qual é o seu sentido? Qual é a finalidade do Ensino Médio?

O debate principal que permeia a questão é o de sua finalidade, relacionado ainda à natureza propedêutica, voltada para a preparação para exames e o ingresso em níveis subsequentes de ensino, e de outro lado a preparação para o mercado de trabalho, que possibilitaria o emprego direto após a conclusão dos estudos. Deixando de lado as problemáticas que cada uma dessas funções apresenta, que por si só seriam passíveis de vários questionamentos, é possível observar que efetivamente esta modalidade de ensino (pelo menos nas escolas públicas estaduais, que concentram a maioria dos estudantes) não tem dado conta de nenhuma dessas funções (Souza e Sposito, 2014).

Apesar das disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Médio terem seu foco voltado ao caráter propedêutico do mesmo (Biologia, Química, Matemática, História, Geografia, Português, Sociologia, etc...), nota-se a partir das discussões dos autores e das percepções dos estudantes participantes dos grupos focais, que essa função não tem se efetivado de maneira satisfatória. O Estado de São Paulo, por exemplo, oferece materiais superficiais e que ferem a autonomia dos professores, também analisados pelos próprios estudantes como materiais insuficientes. As condições de trabalho para os professores são cada vez mais precarizadas (Fernandes E Barbosa, 2013), de modo que grande parte do efetivo do quadro docente é composto por professores temporários ou eventuais, que têm seus direitos trabalhistas reduzidos e é mínima a possibilidade de criação

de vínculo com a instituição e com os alunos, dado o caráter momentâneo de sua relação com a escola, bem como a realização de projetos diferenciados.

Para as autoras citadas, a precarização dos salários dos professores (sejam efetivos ou temporários) também influencia diretamente nesse ponto, fazendo com que o docente precise acumular jornadas duplas e triplas de trabalho para conseguir um rendimento que sustente sua família, de modo que esse acúmulo de trabalho (dentro e fora do expediente) também interfere no tempo disponível para o preparo de aula e para a dedicação em projetos que exigem a participação da comunidade escolar. Essa ausência e precarização é percebida pelos estudantes de várias formas, sendo que chegam a apontar que há professores que estão ali somente para “passar a matéria” das apostilas e ir embora, e se angustiam com essa falta de vínculo. Apesar disso, os alunos não responsabilizaram necessariamente os docentes, mas consideraram a perversidade do sistema como um todo, identificando um descaso do governo com a educação.

Em relação à preparação para o mercado de trabalho, os alunos chegam a afirmar que para muitos estudantes a escola não só não prepara, como estar estudando obrigatoriamente é um tempo perdido, considerando que o jovem já poderia estar trabalhando. Ainda que os próprios jovens participantes considerem esta visão falaciosa, e que os (outros jovens) que pensam dessa maneira não percebem que a educação é pressuposto para um “futuro melhor”, a percepção é sintomática no que diz respeito ao sentimento generalizado de que em termos práticos e imediatos, é mais útil ir direto trabalhar do que estudar.

Todavia, não só estas percepções negativas endossam a voz dos estudantes. É forte a ideia de que a escola tem o potencial de ser um lugar privilegiado para preparar para estudos posteriores, para o trabalho e para a vida. É mencionada também a socialização proporcionada pela escola, e justamente como esta poderia ser uma dimensão importante da formação, já que para os estudantes é preciso aprender a se relacionar com as pessoas, desenvolvendo características como alteridade e empatia.

A partir deste quadro, partimos para o ponto de que é nítido para os estudantes que há a ausência de uma formação política na escola, e que esta poderia trazer vários benefícios para o cidadão que irá ter sua vida adulta em sociedade. É relevante o dado de que todos os 28 alunos (considerando a soma de participantes dos três grupos focais) em algum momento da discussão afirmaram explicitamente a necessidade de estudar política na escola.

Sempre que afirmações sobre a necessidade da Educação Política eram feitas, os participantes apoiavam-se em justificativas para defender suas falas.

Considerando que seria proveitoso observar separadamente essas falas e suas justificativas, repassamos toda a transcrição dos três grupos focais procurando por estas sentenças (onde afirmar essa necessidade), a fim de identificar quais as justificativas mais utilizadas e quantificar os principais motivos (sintetizados pelo pesquisador) pelos quais os participantes consideram que é importante que a Educação Política esteja na escola. Essa análise nos permitiu chegar aos seguintes principais argumentos, que apareceram durante os três grupos focais, seguidos do número de estudantes que usou em algum momento a justificativa citada em sua fala. Para os participantes, é preciso ter Educação Política na escola porquê:

- A maioria das pessoas não tem noções básicas de política ou como funcionam diversos mecanismos do sistema político (12 alunos)
- As pessoas não sabem votar, nem que seu voto é importante (8 alunos)
- As pessoas são facilmente manipuladas e influenciadas pelo governo ou meios de comunicação (8 alunos)
- É preciso entender que política é importante e interfere no cotidiano (7 alunos)
- As pessoas precisam aprender a lutar pelos seus direitos e transformar a sociedade (5 alunos)
- Ajuda as pessoas a aprenderem a ter opinião própria e tirar suas próprias conclusões (4 alunos)
- Melhora a qualidade da educação como um todo (4 alunos)
- É preciso que as pessoas aprendam a aceitar as opiniões umas das outras (3 alunos)

Estas motivações para processos de formação política em âmbito escolar vieram acompanhadas de várias (e boas) ideias para a efetivação da mesma, mostrando que as afirmações desta necessidade não são simples pensamentos aleatórios, mas fazem sentido a partir das próprias críticas que esses estudantes levantam em direção à escola e ao Estado, e pode carregar para estes também um sentido de escola a ser construído, contribuindo então para o debate no qual nos encontramos em torno da crise de identidade em que se encontra o Ensino Médio no Brasil.

Não se trata de afirmar que a resolução de todos os problemas deste nível de ensino esteja na Educação Política. Longe disso, as próprias discussões levantadas neste trabalho nos levam a enxergar um quadro muito maior e complexo, que não pode prescindir de várias reflexões a partir de vários âmbitos afim de não correr o risco de acreditar em soluções simplistas. Todavia, demonstramos que há na

Educação Política em âmbito escolar um potencial latente de contribuir para a produção de sentido para o Ensino Médio, visto que a dimensão da cidadania e da vida em uma democracia entremeia e ultrapassa os limites da preparação para o mercado de trabalho e a preparação para níveis de ensino subsequentes.

Para além da contribuição para o Ensino Médio, esses processos contribuem para a qualidade da própria democracia no país, na medida em que percebemos quão ricas podem ser as discussões políticas e as percepções da própria sociedade que os alunos apresentam.

Essas ideias são ainda mais produtivas quando estes passam por quaisquer tipos de processo de educação política, combatendo generalizações e o senso comum que promove descrença e afastamento das instituições políticas, esvaziando um espaço que deveria estar sendo ocupado cotidianamente pelo cidadão, elevando o nível das discussões e consequentemente possibilitando melhores possibilidades de diálogo, cobrança, e utilização de ferramentas democráticas disponíveis afim de pressionar e melhorar o processo de representação política e do próprio voto.

Sobre a ausência ou presença de processos de educação política nas escolas como um todo, não podemos fazer quaisquer generalizações. É possível afirmar que, nas duas escolas pesquisadas neste trabalho, encontramos, em uma, evidências de uma preocupação direta com a formação política dentro das aulas de Sociologia (que para os estudantes deveriam ter mais tempo), e, em outra, um ensino diferenciado que, na percepção dos estudantes, é privilegiado tanto pela estrutura da escola e pelo corpo docente quanto por conteúdos oferecidos a estes estudantes, que contribuem para a formação cidadã.

Entretanto, é possível afirmar que existe ainda muita carência de processos formais de Educação Política, e a voz dos alunos nos indica as principais demandas, o que seria interessante e de que forma poderia ser feito. Sintetizamos a seguir pontos de convergência entre as falas e ideias dos estudantes durante os grupos focais e a literatura que pesquisa a Educação Política no Brasil a qual tivemos acesso.

3. ALGUNS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA EM ÂMBITO ESCOLAR

■ Seja inserida em meio às aulas de Sociologia, Filosofia, Geografia ou História (ou mesmo em uma disciplina a ser criada), seja em cursos livres promovidos pela instituição, seja em projetos maiores envolvendo toda a comunidade escolar com planejamento de longo prazo, seja através de parcerias com órgãos públicos,

ONGs, instituições privadas ou movimentos e coletivos sociais, o fato constatado é que é necessária a Educação Política dentro das escolas (Cosson, 2010, 2011; Dantas, 2010; Dantas e Caruso, 2011; Dantas, Cosson e Estramano, 2015)

Não é objetivo do presente artigo constatar qual das possibilidades apontadas acima (ou ainda outras) seria o caminho mais efetivo para a implementação da Educação Política em âmbito escolar, mas o que podemos afirmar é que diversas dessas possibilidades podem funcionar muito bem e atender aos objetivos pretendidos.

Entretanto, a partir de nosso trabalho é possível perceber convergências entre necessidades e ideias apontadas pelos autores pesquisados e as percepções e sugestões dos estudantes sobre como poderiam, ou deveriam ser, os processos de formação política e para a democracia em âmbito escolar.

Intentamos aqui sintetizar algumas dessas convergências, apontando caminhos que com certeza não são os únicos, nem definitivos, mas que surgiram a partir das aferições desse trabalho. Acreditamos trazer contribuição para quaisquer propostas de Educação Política em âmbito escolar, independentemente do formato escolhido para sua efetivação.

a) Formação que preze pelos conteúdos básicos em relação ao Sistema Político Brasileiro, sem descolar-se do cotidiano

A gama de conteúdos que podem ser trabalhados no âmbito da Educação Política não é pequena. A própria diversidade de denominações diferentes encontradas na literatura (Educação para a cidadania, Educação para os direitos humanos, Educação para a democracia, entre outros) já demonstrada sugere essa amplitude (Cosson, 2010). Todavia, diante de tantas possibilidades, não podemos prescindir do básico. Existe, sim, uma carência de conhecimento sobre o funcionamento e a estrutura do Sistema Político Brasileiro que afeta diretamente o modo de pensar do cidadão em relação à política, à maneira como vota e à maneira como vivencia a democracia.

Desta forma, propostas de Educação Política na escola precisam dar atenção a temas como: Noção Básica de Democracia; Conceito de Cidadania; História da Política (no Brasil e no mundo); Direitos e Deveres do Cidadão; Funções de cada um dos poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário); Funções de cada um dos cargos políticos; Responsabilidades específicas de cada nível federativo (municipal, estadual e federal); Processo legislativo (como se faz uma lei); Sistema Eleitoral; Mídia e Política; entre outros no mesmo sentido.

Tais conteúdos, além de terem sido citados pelos estudantes nos grupos focais, também encontram ressonância nas proposições de Estramano (2011), que aponta um esboço didático para cursos livres de política, também em Dantas, Cosson e Estramano (2015) ao pensarem a formação política de adolescentes, nos artigos que expõem a metodologia e os resultados dos cursos dados pelas oficinas organizadas pela Fundação Konrad Adenauer em parceria com outras instituições (Dantas e Schiavi, 2014), entre outros relatos de ações de Educação Política que vão pelo mesmo caminho.

Não pretendemos aqui esgotar os possíveis temas ou mesmo determinar os mais importantes. A lista acima surge como um apanhado geral de temas já utilizados em cursos descritos pelos pesquisadores em convergência com as percepções dos estudantes sobre o assunto.

É essencial que estes conteúdos não sejam repassados na escola descolados da realidade. Foi muito afirmada pelos participantes dos grupos focais a necessidade de que esses conhecimentos sejam mostrados em sua perspectiva prática, de modo a compreender como cada uma das instâncias e elementos do sistema político interferem e dialogam com o cotidiano.

Mais do que saber como funciona, os estudantes querem entender as notícias sobre política, conseguir identificar posicionamentos políticos sobre a própria estrutura do sistema político (e suas possíveis mudanças), assim como entender como funcionam as ferramentas proporcionadas pela democracia de forma que seja possível atuar e transformar a realidade que se relaciona diretamente com a organização e estrutura política presentes nos conceitos e descrições a serem estudados na Educação Política.

b) Contemplar a dimensão valorativa da Educação Política

Ainda que afirmemos a necessidade dos conteúdos básicos supracitados, que de imediato estão mais ligados aos campos da prática e digam respeito à estrutura e funcionamento da política, existe a crítica de que somente essa formação pragmática não qualifica a Educação Política em todo o seu potencial formativo, já que tem limites geográficos (o funcionamento do sistema político e suas regras em cada Estado-Nação) e pode acabar prescindindo de dimensões valorativas (Carvalho et al, 2004).

A vivência em uma sociedade democrática pressupõe não só conhecimentos, mas também as práticas e valores necessários para o aprimoramento e manutenção da mesma. Essas práticas e valores estão diretamente ligados a propiciar

processos formativos que lidem com o estudante sempre em relação com a sociedade, de modo a levar o indivíduo a se perceber como parte de um coletivo, uma comunidade, entendendo a sociedade a partir de bases marcadas por alteridade e empatia.

É preciso cultivar valores republicanos e democráticos como o respeito às leis, o respeito aos bens públicos (acima do interesse privado), o respeito integral aos direitos humanos, a virtude do amor à igualdade na forma do reconhecimento de privilégios e o repúdio a estes, o acatamento da vontade da maioria legítima sem prescindir do respeito aos direitos das minorias, ética na política, desconstrução de preconceitos (sociais, políticos e em relação à própria política) e o estímulo e a valorização do cidadão participativo, que se aproxima da política e da democracia por diferentes formas (Benevides, 1996b)

Nessa necessidade também é forte a convergência entre estudantes e autores como Cosson (2010) e Benevides (1994, 1996b), trazendo a percepção de que a Educação Política para a democracia precisa extrapolar os conhecimentos objetivos e dar conta de atitudes, práticas e comportamentos que dizem respeito não só ao governante eleito como ao cidadão no cotidiano. Defendemos que o desenvolvimento dessa dimensão valorativa possa ser benéfico não só ao estudante que participa das atividades de formação política, como se espalha na sociedade a partir das reflexões e comportamentos destes frente à coletividade, contribuindo para a construção de uma consciência política mais madura e de uma vivência democrática que saia do papel e seja experienciada mais intensamente.

O desenvolvimento dessa dimensão não é excludente aos conteúdos básicos sugeridos no primeiro tópico. Pelo contrário, são eixos complementares da Educação Política que se apoiam e podem se construir um sobre o outro, a partir das diversas propostas possíveis na Educação para a Democracia.

c) Explorar diferentes possibilidades didáticas dentro e fora da sala de aula

Reconhecido o valor da aula expositiva, é preciso adicionar a ela outras atividades complementares, não só para motivar (e chamar a atenção dos estudantes), mas também pelo próprio potencial didático que outras metodologias têm a oferecer para a Educação Política. Neste sentido, damos destaque para as simulações, debates e visitas a instituições políticas, atividades sugeridas pelos alunos envolvidos nos grupos focais.

As atividades de simulação são amplas e podem envolver processos eleitorais, atividades do poder judiciário, campanhas políticas, exercício do cargo de gover-

nantes, assembleia, entre muitas outras possibilidades que trariam uma vivência da estrutura e organização política em termos conceituais, sem deixar de lado a dimensão valorativa e a relação com o cotidiano dos estudantes.

No mesmo sentido, como um tema já levantado nas primeiras discussões sobre o tema por Stuart Mill (1964), os debates contribuem não somente para a construção da opinião, mas para a busca da autonomia nessa construção. O contato com temas e opiniões diferentes, lógicas argumentativas e diálogos com notícias cotidianas e conceitos políticos fortalece a construção de um senso crítico e o próprio exercício democrático, se feitos com mediação do docente e prezando pela isonomia no tratamento com os diferentes pontos de vista dos estudantes. Os debates foram uma possibilidade muito citada tanto na literatura quanto pelos estudantes.

É possível notar que algumas dessas atividades como as simulações e dinâmicas já vêm sendo exploradas em algumas iniciativas de Educação Política no Brasil (Haradom e Francisco, 2010; Dantas, Cosson e Estramano, 2015) a que tivemos acesso à descrição das atividades. Todavia, tais atividades são consenso em alguns relatórios internacionais que versam sobre as possibilidades da Educação Política nas escolas, como os dossiês “Teaching democracy: what schools need to do” (Khane e Westheimer, 2003), “The Civic Mission of Schools”, produzido pelo Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement em 2003, e o relatório “Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship” (Crick, 1998). Seja em atividades realizadas dentro de ações no Brasil, ou mesmo nos trabalhos internacionais, existe a direta convergência com a necessidade da exploração de diferentes alternativas didáticas como as apontadas pelos alunos nos grupos focais.

Somando a estas atividades, as visitas às instituições políticas, ou mesmo a visita de políticos às escolas, ou dos alunos aos políticos foram sugestões fortes dos estudantes como possibilidade de se aproximar da política e perceber de que formas ela interfere no cotidiano, como é seu funcionamento e também fortalecer o laço representativo.

d) Escolas mais democráticas e constituição e apoio aos grêmios estudantis

A gestão democrática nas escolas é um tema já muito discutido na literatura da Educação, cuja necessidade já foi exaustivamente constatada (Paro, 1998). Para educar para a democracia, é preciso que as instâncias e processos de participação saiam do campo da retórica e se efetivem na prática. Esse é um dos motivos pelo qual seria problemático simplesmente acrescentar conteúdos de política à

ementa de algumas disciplinas sem problematização e reflexão das práticas democráticas dentro da própria escola.

Nos grupos focais, houve por parte dos estudantes a queixa de que não se sentem ouvidos. Falar de democracia em meio a estruturas fortemente autoritárias pode até mesmo afastar os estudantes do tema, dada tal incoerência. É necessário um esforço de diálogo constante entre os membros da comunidade escolar, de modo que os interesses e demandas dos estudantes (por mais que possam em alguns momentos se descolarem da realidade) sejam pelo menos discutidos e dialogados.

A própria escola pode incentivar a criação de conselhos de representantes de sala e auxiliar na elaboração de regulamentos construídos em conjunto para essas organizações. Também pode abrir espaço para avaliações e sugestões de regras e melhorias do ambiente e convívio escolar, promover fóruns de discussão para os problemas que a própria escola enfrenta, chamados os docentes, estudantes e comunidade escolar para discussão conjunta de soluções, entre outras formas de tornar o cotidiano escolar mais participativo (Idem, 1998).

Também damos destaque para a necessidade de incentivo e apoio à constituição de grêmios estudantis, que pode ser feita de diversas formas, auxiliando os estudantes no processo eleitoral e de construção do regimento, discutindo-se exemplos de ações realizadas por grêmios de outras escolas, oferecendo a estrutura disponível para que possam organizar suas atividades etc.

O grêmio estudantil e a realização de práticas democráticas em ambiente escolar são pontos de consenso em termos dos benefícios que podem trazer na formação política, além de servirem como vivências que despertem o interesse de alguns estudantes para a esfera representativa.

e) Incentivo à participação em grupos, coletivos e organizações de diferentes naturezas

Em pesquisa realizada por Resende (2010) e Dayrell, Gomes e Leão (2010), foi demonstrada como positiva a relação entre a participação em diversos tipos de grupos e atividades coletivas e o interesse por temas políticos e a participação em instâncias democráticas. Os jovens que são inseridos em grupos de projetos culturais, ONGs, organizações de bairro, projetos esportivos, movimentos sociais, entre outros diversos tipos de organizações coletivas têm uma tendência maior a se aproximar da política e se interessar mais pelos temas que dizem respeito à vivência na democracia.

A escola interessada na formação democrática é espaço de amplas possibilidades que podem criar e incentivar a participação em diversos tipos de grupos e atividades extracurriculares, como o desenvolvimento de projetos sociais, culturais e esportivos que incentivem vivências e conquistas coletivas por parte dos alunos. Ao fazer isso poderá valorizar mais estas vivências em oposição às atividades exclusivamente individuais, que, em tempo de individualismo exacerbado e afastamento da democracia, contribuem para a ausência de identificação com a coletividade e o sentimento de pertencimento à comunidade. Estes elementos têm papel fundamental para levar ao aumento da participação dos cidadãos e interesse pela política.

Mesmo que de maneira indireta e não tão objetiva quanto atividades de Educação Política, a formação desses grupos dentro da escola pode contribuir muito não só para a formação democrática, como também para aproximar os estudantes da própria instituição escolar, aumentando qualitativamente a percepção de sentido que eles trazem em relação à escola em que estudam.

f) Aproveitar a tecnologia como ferramenta complementar para a Educação Política

Muitas das informações sobre política que chegam aos estudantes atualmente é oriunda da internet, sejam portais de notícias ou redes sociais. Ao invés de nos afastar desses espaços, é preciso trazer estas discussões para a sala de aula, fazendo-as dialogar com os conteúdos e dimensões valorativas presentes na educação democrática (Araujo, 2011). Temos ainda o exemplo de vários portais de cidadania, ONGs e movimentos sociais online, inteiramente dedicados a esta formação. Aproveitar estes materiais dentro da escola pode apresentar um potencial interessante por conta da motivação que pode ser criada nos alunos, além do contato diversificado com conteúdos de organizações sérias que prezam pela qualidade da democracia.

Uma terceira possibilidade é ainda acessar com os alunos os sites institucionais de Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas, Senado, Tribunal Superior Eleitoral etc. Esses sites muitas vezes possuem materiais formativos, além de informações sobre legislaturas, processos de lei em tramitação, informações de resultados eleitorais e muitos outros conteúdos que podem ser utilizados pelo professor para dinamizar a aula, propor trabalhos de pesquisa e provocar o interesse dos estudantes para os conteúdos pretendidos.

g) Começar cedo

Apesar do foco de nossa pesquisa ter sido o Ensino Médio e termos verificado os potenciais da Educação Política nesse nível de ensino, uma percepção dos estudantes em todas as turmas pesquisadas é a de que essa educação deveria começar mais cedo, no ensino fundamental, começando com uma aproximação das ideias mais básicas.

Para os estudantes, se abordagens desses temas forem realizadas mais cedo possibilitariam que ao chegar ao Ensino Médio fosse possível se aprofundar mais em assuntos pelos quais se interessam, de modo a evitar o que acontece agora, em que somente no terceiro ano do Ensino Médio há contato com temas básicos, sendo ainda o tempo disponível das aulas de sociologia muito curto para tanto conteúdo que deveria ser trabalhado.

A Educação Política em âmbito escolar pode ser pensada então como um processo que permeia todas as etapas da Educação desde a infância, e que dentro da escola faria parte de um projeto constantemente trabalhado, integrando toda a comunidade escolar.

A sugestão dos estudantes nesse sentido vai de encontro à ideia de Letramento Político explorada por Cosson (2008, 2010, 2011, 2015), uma formação contemplaria não só o conhecimento das instituições, regras e ideias políticas e sociais, mas também as habilidades, os valores e as atitudes que são necessárias para a prática de uma boa cidadania na vida adulta, de modo a constituir um processo formativo que poderia ser construído desde os anos iniciais da escola através de projetos que fossem discutidos e vivenciados por toda a comunidade escolar, incluindo além de professores e alunos, as famílias e os moradores dos arredores, já que a construção do Letramento Político não se restringe aos muros da escola.

Ainda que possa começar cedo, resgatamos nossas discussões que apontam como ponto de partida a Educação Política no Ensino Médio, e registramos o convite e a necessidade de que professores, coordenadores pedagógicos, diretores, alunos, comunidade escolar, governantes, formuladores de políticas públicas e intelectuais voltem os olhares para esta demanda, dadas as problemáticas que o Ensino Médio atualmente enfrenta.

DANILO BASILE FORLINI · Coordenador de Apoio ao Ensino – IFSP. Mestrando em Educação Escolar e Licenciado em C. Sociais /UNESP.

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES · Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Bauru.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Rafael. *Internet e Educação: a compressão espaço-temporal e o civismo*. *E-legis*, Brasília, n.7, p. 59-72, 2º semestre 2011.
- ARAUJO, Ulisses F. *Educação comunitária e a construção de valores de democracia e cidadania*. Paper apresentado na 33rd Annual Conference of the Association for Moral Education, New York, 2007
- BENEVIDES, Maria Vitoria de Mesquita. *Cidadania e Democracia*. *Lua Nova*, n.º.33, São Paulo, Agosto 1994.
- _____. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito, e iniciativa popular*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- _____. *Educação para a Democracia*. *Lua Nova*, São Paulo, n.º 38, p. 223-237, 1996b.
- BRASIL. Decreto nº 68.065, de 14 de Janeiro de 1971 – *Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências*.
- _____. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969 – *Inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências*.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 de 20-12-1996*
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais, Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias*, Brasília: MEC, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. Temas Transversais).
- CARVALHO, José Sérgio et al. *Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004
- COSSON, Rildo. *Escolas do legislativo, escola de democracia*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.
- _____. Rildo. *Letramento Político: por uma pedagogia da democracia*. *Cadernos Adenauer XI*, n.º 3: *Educação Política: reflexões e práticas democráticas*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.
- _____. Rildo. *Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado*. *E-legis*, Brasília, n.7, p. 59-72, 2º semestre 2011.
- CRICK, B. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998.
- DAHL, Robert. *Sobre a democracia*. Brasília: UNB, 2001.

DANTAS, Humberto. O caráter essencial da Educação Política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. *Cadernos Adenauer XI*, nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

_____, Humberto e CARUSO, Vinicius. Politização nas Escolas: o quando os jovens compreendem essa demanda?. *E-legis*, Brasília, n.7, p. 22-33, 2º semestre 2011.

_____, Humberto; COSSON, Rildo; ESTRAMANHO, Rodrigo. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. In: BERNARDES, Cristiane Brum e SCHWARTZ, Fabiano Peruzzo (Org.). Comunicação, educação e democracia no legislativo brasileiro Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____, Humberto e ESTRAMANHO, Rodrigo. Como a juventude se relaciona com a democracia: compreensões com base em pesquisas. *Cadernos Adenauer xvi* (2015), nº 1, Juventudes no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, julho 2015.

_____, Humberto e MARTINS JR, José Paulo. O índice de participação e a importância da educação. *Opinião pública* [online]. Vol.10. n2. p. 268-287. 2004

_____, Humberto e SCHIAVI, Iara. O Jovem e a Educação Política – Nova rodada de análises. Brasil em Foco. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1028, 2007.

_____, Juarez, GOMES, Nilma Lino e LEAO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível este diálogo?. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set/dez. 2010. Editora UFPR.

ESTRAMANHO, Rodrigo. Esboço didático para o ensino de história política brasileira em cursos de formação política. *E-legis*, Brasília, n. 3, p. 34-48, 2º semestre 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. *Comunicações*, Ano 20, N. 2. Piracicaba: jul/dez, 2013.

HARADOM, Michael e FRANCISCO, Eliana. Ação afirmativa e Educação Política: o caso da Fersol. *Cadernos Adenauer XI*, nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching democracy: what schools need to do. *PhiDelta Kappan*, v. 85, n.1, p. 34-66, set. 2003.

MILL, J. S. *Considerações sobre o governo representativo*. São Paulo: Ibrasa, 1964.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.

RESENDE, João Francisco. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. *Cadernos Adenauer XI*, nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.13, 2000.

_____, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (org). *Gestão Democrática*. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

_____, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, V.22, n.02, p.345-380, jul/dez. 2004.

_____, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014

THE CIVIC mission of schools. A report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. 2003.

Potencialidades e limitações da educação política no currículo escolar brasileiro: um resgate histórico e uma análise de contexto¹

ANDRESSA PELLANDA

■ A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou, no dia 23 de março de 2015, uma audiência pública para discutir denúncias sobre a existência de “doutrinação política e ideológica nas escolas”. O deputado Izalci (PSDB-DF) propôs o debate argumentando que estudantes e pais se preocupam com o “grau de contaminação político-ideológica” dos colégios brasileiros, em que professores doutrinarium seus alunos sob o pretexto de transmitir uma visão crítica da realidade.

O deputado Izalci (PSDB-DF) é autor do Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola sem Partido”, especificando diretrizes para o que deve ser lecionado ou não nas escolas, praticado ou não pelos docentes, ou incluído ou não em materiais didáticos e programas pedagógicos, de acordo com o que supostamente feriria a “neutralidade” da educação. Apesar de o projeto de lei apresentar ordenamentos não consistentes com debates nos âmbitos da sociologia da educação (como veremos adiante), ele trata de um tema excepcionalmente relevante frente aos debates sobre a educação e sua relação com a formação de cidadãos, sujeitos e agentes políticos.

Os incisos II e III do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reproduzem literalmente os princípios consagrados no art. 206, II e III, da Constituição Federal, que preconizam entre os princípios a partir dos quais o ensino será ministrado: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

1 Esse artigo tem como base Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de especialização em Ciência Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP), sob a orientação do Prof. Dr. Humberto Dantas.

divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”

Ainda de acordo com a LDB, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, os currículos devem abranger “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (art. 26º, § 1º). Além disso, ainda determina que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar, entre outras, as diretrizes de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Art. 27º, I). Em seguida, o artigo 32º, que trata do ensino fundamental, ainda reitera a importância do ensino para a compreensão do “sistema político” e dos “valores em que se fundamentam a sociedade”. E, mais específica e recentemente, o artigo 36º coloca que o currículo do ensino médio observará, entre outros, o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” – uma inserção dada pela Lei nº 11.684/08.

Diante desse contexto de reiteradas menções nos textos da CF 88 e da LDB sobre o ensino de valores e conhecimentos para a plena atuação cidadã dos estudantes e, em movimento contrário, de preocupações de parlamentares – em resposta a manifestações de pais, professores, e outros membros da comunidade – acerca da suposta “doutrinação política” que ocorre nas escolas a pergunta que emerge é: se faz necessário, ao lado das disciplinas de Filosofia e Sociologia, o ensino também da Política? Essa é a pergunta que norteia este artigo.

Para tal análise, realizaremos conceituação e contextualização acerca do debate sobre a adequação do ensino de conteúdos de educação política *strictu sensu*, abordando sua relação intrínseca com o aprofundamento e o desenvolvimento da cidadania, através de revisão bibliográfica a respeito do tema (Brenner, 2010; Saviani, 2010; Cosson, 2010 e 2011; Dantas, 2010; Resende, 2010; Almeida, 2011).

Em seguida, será feito breve resgate histórico da Educação Política como disciplina nas escolas no Brasil a partir de meados do século XX, lembrando o contexto e os objetivos do ensino das disciplinas de Instrução Moral e Cívica e, depois, de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), e trazendo o processo que levou à sua exclusão do currículo como disciplina específica a partir de 1993 (Melo, 2005; Vieira, 2005; Abreu & Filho, 2006; Resende, 2010).

Ainda dentro do debate curricular, este artigo descreve na sequência o modo como se deu o processo de inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos currículos escolares, a partir de junho de 2008, trazendo o debate que se construiu no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as interpreta-

ções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto à inserção ou não de disciplinas nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio.

E, por fim, concluiremos, trazendo a perspectiva de que se faz necessária a abordagem dos conteúdos de educação política no currículo escolar brasileiro. E ainda ressaltamos três pontos primordiais para que a educação política seja plena: a *práxis* democrática dentro da escola, de forma complementar ao ensino da teoria; a formação docente inicial e continuada adequadas à plena apropriação do próprio professor acerca de tais conteúdos; e o emprego de métodos pedagógicos não doutrinários, mas críticos e problematizadores, inseridos no conceito da educação como prática da liberdade.

EDUCAÇÃO POLÍTICA

■ “A filosofia política associa a democracia a duas questões essenciais: participação e educação”, explica Dantas (2010, p.13). Diante desse contexto, coloca-se a questão sobre se a educação teria essa função de educar para a cidadania, para a vida em sociedade. São diversas as teorias sobre qual a função da educação na sociedade. Inicialmente, elas se dividiram *grosso modo* em duas linhas: a de que a educação é um instrumento de equalização social e, portanto, de superação das desigualdades, sendo uma força homogeneizadora; e a de que a educação seria, ao contrário, um instrumento de discriminação social, como um fator de marginalização. As primeiras olham para a educação de forma independente da sociedade, com autonomia para nela se colocar e ser um agente transformador, já a segunda a vê como dependente e intrínseca à sociedade, como reprodutora de seus padrões (Saviani, 1995, p.15-16).

Nesse sentido, Saviani (*idem*, p. 40) coloca que, enquanto as primeiras pretendem resolver o problema da desigualdade através da escola, “sem jamais conseguir êxito”, as segundas explicam a razão do suposto fracasso. “O problema permanece, pois, em aberto”, afirma (*idem*, p. 40). Coloca-se o questionamento sobre como superar o ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas, derivadas de um ideal utilitarista nascido na burguesia, as primeiras) e a impotência (decorrente das teorias reprodutivistas, as segundas). Aqui, a defesa se faz em torno de uma pedagogia crítica:

E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodu-

tivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. (Saviani, 1995, p. 75)

Assim, leva-se em conta que a educação tem, sim, um papel dialético com a sociedade de forma também a influenciá-la. No âmbito da teoria política, não faltam exemplos sobre a relação da educação com a cidadania. Ainda Montesquieu entendia que o exercício da escolha política demandava um arcabouço de informações e debates anteriores, e Dahl defendia que a educação política – principalmente em âmbito escolar – é instrumento fundamental à consolidação da democracia (Dantas, 2010, p. 15).

É diante dessa relação que foram feitas diversas pesquisas no mundo e no Brasil sobre o que se convencionou chamar de “letramento político” (Cassel e Lo, 1997; Dudley e Gitelson, 2003; Crick, 1998; Dewey, 2007 apud Cosson, 2010). Para o conceito de “letramento”, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco, 2004), considera que:

Letramento é a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e calcular, usando materiais impressos e escritos associados com contextos variados. Letramento envolve um contínuo de aprendizagem habilitando os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial e participar plenamente em suas comunidades e sociedade em geral. (Unesco, 2004, p. 13)

Cosson (2010, p. 16) coloca, assim, que “letramento político” seria “aquele que se processa no contexto da política, ou seja, a habilidade de interagir politicamente” e “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos, e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia”. Apesar da defesa, nessa conceitualização, de que se trata de um processo contínuo, o uso do termo “letramento” carrega fortemente a ideia de que poderia haver um ser “iletrado” politicamente. Assim, partindo-se do pressuposto de que a educação se faz pela mediação e troca de conhecimentos e não pela sua transferência do educador para o educando (Freire, 1987), fizemos aqui a opção, desde o título do artigo, por utilizar a terminologia de “educação política”, para tratar do assunto.

Discussões terminológicas à parte, já parece bastante evidente e existem inúmeras justificativas sobre a importância e necessidade da educação política. Cosson (2010, p. 17) e Brenner (2010, p. 34) trazem o debate sobre onde e a

quem compete promover tal educação. Para ambos, é necessário todo um sistema interligado que a garanta: “temos um cenário que começa, como todo processo educativo, na família, passa pela escola e se espraia pela sociedade em diversas instituições” (Cosson, 2010, p. 17).

Ainda, reiterando tal necessidade basilar da educação política, Saviani (1995, p. 66) reafirma a imprescindibilidade de priorização, especificamente nos currículos escolares, de conteúdos “significativos”, como é o da educação política, da qual trata em sua obra, e também traz outra justificativa para a inserção dos conteúdos de educação política nas escolas:

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são necessários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (Saviani, 2010, p. 66)

E ele acrescenta a defesa de que tais conteúdos sejam inseridos sob a forma de uma disciplina:

(...) sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos (...) aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. (Saviani, 2010, p. 67)

Brenner complementa, explicando que o papel educativo da escola não deve existir só na teoria, mas também na prática, argumentando que a escola não seria somente o lugar de aprendizado da política *strictu sensu*, como também “o espaço-tempo ampliado de socialização política, de transmissão e absorção de valores e comportamentos políticos, através das interações proporcionadas entre alunos, entre estes e seus professores e os demais atores da escola”. Atendo-nos ao ensino da educação política escolar, ela assim se produziria de forma plena, ao perpassar os conteúdos em sala de aula e transbordar para as práticas dentro da escola, uma de forma complementar à outra. Como cita Saviani:

Como diz Vázquez² (1968, p. 206-7): “A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (...). (Saviani, 2010, p. 82)

Aprofundando-nos no debate acerca do ensino da educação política e retomando a discussão apresentada na introdução, é imprescindível aqui abordar o caráter político da própria educação em si. Paulo Freire insistia que a educação jamais pode ser completamente neutra, dado que ela é fruto da inter-relação entre educador e educando, ambos seres políticos munidos de experiências e formulações (Misiaszek & Torres, 2010 in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 217). Saviani traz contribuição para esta análise:

Primeiramente, é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa. (Saviani, 2010, p. 94)

Assim, toda relação pedagógica é necessariamente política, em seu sentido abrangente (Gadotti in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 317). Além disso, a escola, para Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se concentrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política (Gadotti, 2010 in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 155).

Mostra-se aqui o caráter descabido e de desserviço de uma proposição legislativa que vise à “neutralidade” da educação em sala de aula. Se assim fosse, seria alienada e alienante (Sartori, 2010 in: Streck, Redin & Zitzkoski (orgs.), 2010, p. 134). É óbvio, e não tão ululante assim, que é preciso um cuidado para os limites de tal “ideologização” da educação – que já é política, mas principalmente quando se trata da educação política *strictu sensu*. Os limites estão não precisamente na carga ou caráter de ideologia, mas sim no sentido da prática pedagógica: se é crítica e como prática da liberdade ou se tem traços autoritários e fins doutrinários. Como veremos adiante, tal caráter foi marcadamente presente em períodos históricos brasileiros e pode-se até desconfiar que tenha sido uma das causas para a exclusão da educação política *strictu sensu* das escolas a partir de 1993.

2 VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA: A EDUCAÇÃO POLÍTICA DE 1962 A 1993

■ A educação política, durante a história do Brasil, teve diversas faces, refletidas pelos seus períodos e contextos políticos, o que foi determinante para a sua modificação tanto no currículo como nas práticas pedagógicas. Melo (2005, p. 1), coloca que o civismo, o patriotismo, e o nacionalismo sempre se fizeram presentes na História do Brasil, desde o início do Império. “Mas é na República que esta cultura cívica se insere na educação escolar. E é nos períodos em que o Estado assumiu as posturas mais autoritárias que se tornaram mais recorrentes” (idem, p. 1).

Isso ficou bastante evidente com a presença militar durante a “Era Vargas” e, posteriormente, com as tentativas de intervenção no Poder Executivo, no período do governo de Juscelino Kubitschek e no golpe de 1964 (Carvalho, 2005³ apud Abreu & Inácio filho, 2006). João Francisco Resende (2010, p. 21) explica que as primeiras iniciativas formais que se podem considerar como sendo uma educação política ocorreram por volta de 1925, no governo de Artur Bernardes, como parte de um processo de “eliminação da autoridade religiosa sobre a educação, estabelecida desde o período colonial”, sobretudo sob a atividade dos Jesuítas. Assim, é inserida como componente a ser lecionado no primeiro ano do ensino secundário a “Instrução Moral e Cívica”, compreendendo:

noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes fatos da história da pátria, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano. (Josgrilbert⁴, 1998 apud Resende, 2010, p. 21) (grifo nosso)

É possível verificar, nos trechos destacados, que os conceitos positivistas – que contribuíram para formação da base militar brasileira – já estavam presentes nas orientações da disciplina. Em 1931, na fase do Governo Provisório de Vargas, optou-se por eliminar a disciplina, alegando-se que “o dever da escola em formar cidadãos ou educar para a democracia não seria realizado por meio da exposição

3 Carvalho, José Murilo. Forças Armadas e Política no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

4 Josgrilbert, Maria de Fátima Viegas. A história da Educação Moral e Cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

de ideias ou conceitos, e sim pela própria prática dos estudantes numa escola organizada democraticamente” (Resende, 2010, p. 21).

A ideia de escola democrática, muito presente *a posteriori* nas obras de Paulo Freire e de Moacir Gadotti no Brasil, já surgira nesse período nos Estados Unidos, influenciada pelo educador popular Myles Horton, com as chamadas *Citizenships Schools*. Ele as organizou a pedido de Esau Jenkins, líder comunitário negro, que pretendia que as escolas públicas alfabetizassem os negros, a fim de instrumentalizá-los para a conquista do voto e do direito e poder políticos⁵.

Vale aqui abrir parênteses para abordar um pouco como tal conceito foi elaborado no Brasil, já que está intrinsecamente ligado à Educação Política, de forma mais ampla. Gadotti (2000) descreve a educação “para e pela” cidadania a partir de um movimento educacional concreto, que se caracteriza pela

democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado. Foi no interior desse movimento, iniciado no final da década de 1980, que surgiu no Brasil o que é chamado hoje de Escola Cidadã, uma escola que forma pela e para a cidadania. (Gadotti, 2000)

Ele coloca que foi o próprio Paulo Freire, em 1997, em entrevista à TV Educativa, do Rio de Janeiro, que falou de sua concepção de *Escola Cidadã*:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como centro de direitos e deveres. O que caracteriza é a formação para a cidadania. (...) Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. (...) E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. (...) É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Freire apud Gadotti, 2000, p. 290/291) (grifo nosso)

Tal movimento iria influenciar diretamente a inserção de tais conceitos na Constituição Federal de 1988, como veremos mais adiante. Voltemos, no mo-

5 Outra grande referência para o assunto está na obra de Bell Hooks, “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. Autora integrante dos movimentos negro e feminista americanos, que traz o conceito freiriano de educação como prática da liberdade, na contextualização de sua trajetória na educação desde aluna de escolas exclusivamente para negros, nos Estados Unidos, até tornar-se professora universitária.

mento, à linha histórica da disciplina de Educação Política *strictu sensu* nas escolas brasileiras. Na Constituinte de 1934, houve forte movimento para a volta da disciplina nas escolas, que acabou não sendo aprovado, em detrimento do ensino religioso, que acabou sendo preservado. Já em 1942, o então ministro Gustavo Capanema, em uma nova reforma educacional, tratou da “Educação Moral e Cívica” não como disciplina específica do currículo, mas como conteúdo que permearia o processo educativo de nível secundário, “com o propósito de formação do caráter dos estudantes e de desenvolvimento da consciência patriótica” (Resende, 2010, p. 21), sendo atribuição dos cursos de Geografia e História principalmente.

Entre 1962 e 1993, havia nos currículos brasileiros uma disciplina dedicada à “formação cidadã” dos estudantes do ensino básico, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB). O ensino de OSPB foi proposto por Anísio Teixeira, durante o governo de João Goulart, na Indicação Nº 1 do Conselho Federal de Educação, de 24 de abril de 1962 (Vieira, 2005). Seu estudo deveria servir para:

proporcionar ao aluno uma ideia adequada da realidade sociocultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Deverá, pois apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura. Será além disso, um estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos poderes da República, do mecanismo jurídico e administrativo em suas linhas gerais, dos processos democráticos, dos direitos políticos, dos deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares. (Sucupira, 1962 apud Vieira, 2005)⁶

O artigo de Sucupira, “A nova Disciplina Organização Social e Político Brasileiro”, influenciou a publicação de livros didáticos de OSPB entre 1962 e 1964. Vieira (2005, p. 4) explica que a maioria das obras do período tinha em seus compêndios citações e referências a seu discurso. Além disso, nas entrelinhas, podia-se verificar um conteúdo engajado na formação cívica dos estudantes, focando-se no estudo da “realidade brasileira”. Explica que “a consequência imediata deste horizonte foi a valorização de temas políticos, sociais, culturais e econômicos relativos à história mais recente do Brasil. Interpretar e modificar a realidade brasileira foi o mote e o ponto de partida na elaboração dos livros escolares de OSPB” (p. 6, grifo nosso). É desta forma que se encontra, pela primeira

6 Sucupira, Newton. In: Brasil. MEC/CFE. Documenta. nº 03, março de 1962. p. 227

vez na história da educação brasileira, referência à disciplina ‘Organização Social e Política do Brasil’ (OSPB).

Sem dúvida trabalhos como os de Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Fernando de Azevedo e Oliveira Viana ofereceram novos elementos históricos, sociológicos e culturais para a compreensão da chamada realidade brasileira. Mas o fato é que estes autores, ou a leitura de suas obras, participaram vivamente das lutas políticas que marcaram o início dos anos sessenta. Ilustram, portanto, a apropriação dos temas prediletos dos autores de OSPB – democracia, cidadania, civismo – por correntes de pensamento que disputavam a hegemonia política e produziram representações do que consideravam ser a cidadania ideal na configuração da realidade brasileira democrática. Assim, a leitura dos livros de OSPB publicados entre 1962 e 1964 permite entrever as representações das várias realidades brasileiras que, sobre o pretexto de interpretar, os autores pretendiam recriar. (Vieira, 2005, p. 7)

Os principais modelos seguidos para sua instituição eram a “Instrução Cívica” francesa e a “American Government” americana. No plano educacional, essa aproximação, principalmente pós-golpe de 1964, teve sentido não mais de interpretação da realidade para sua “modificação”, em uma disputa política de conceitos, mas prioritariamente de desenvolvimentismo e doutrinação, sendo verificada na aproximação com a AID – Agency for International Development -, através dos acordos MEC/USAID (Abreu & Inácio Filho, 2006). Nestes momentos, o Estado se insere na escola com fim de transformá-la em instrumento de construção da cultura cívica nacionalista a serviço dos projetos de sociedade determinados pelos seus dirigentes. “Assim, a escola deveria se enquadrar no projeto do Estado Militar de sociedade fundamentado na ideologia do binômio Segurança e Desenvolvimento”, coloca Melo (2005, p. 3).

A exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que acompanha o projeto de lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus enviado ao presidente Médici e ao Congresso Nacional retrata tal alinhamento:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação. (Brasil, 1971 apud Abreu & Inácio Filho, 2006, p. 2) (grifo nosso)

A “Revolução pela Educação” pode ser entendida como um “redimensionamento de vários conceitos e práticas, tendo como pressuposto a transposição do ideal de desenvolvimento dependente do Estado em relação ao mercado internacional para a escola: a dependência do seu saber em relação ao Estado”, explicam (Abreu & Inácio Filho, 2006, p. 2). De tal projeto foi aprovada, então, a Lei 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Antes dessa Lei, mais completa, a Educação Moral e Cívica (EMC) e a OSPB já haviam sido incorporadas pelo Decreto-Lei 869, de 1969.

De acordo com Abreu & Inácio Filho (2006, p.2), o texto das Leis deixa claro que a moral e cívica era concebida primeiro como doutrina e, depois, como disciplina escolar. “A moral e cívica foi uma doutrina elaborada, ao lado da Segurança Nacional, e fazia parte do projeto de construção de um ‘BRASIL GRANDE’ ou ‘BRASIL POTÊNCIA’, tal como desejavam os militares”, afirmam. Eles citam trecho do Relatório de Trabalho do primeiro Grupo de Trabalho instituído para discutir a reforma no ensino, em 1969:

A formação básica proposta inspira-se na filosofia político-social do País. O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população (...) uma educação fundamental (...) em face da Constituição “Toda pessoa, natural ou jurídica, é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei (art. 86)”. Tal responsabilidade pressupõe uma base de formação moral e de educação para a cidadania, condições vivificantes da democracia. (Brasil, 1971 apud Abreu & Inácio Filho, 2006)

É importante ressaltar o caráter de esvaziamento crítico e de doutrinação colocado em prática por tais disciplinas, como é possível verificar no trecho de Fonseca (1993, p. 37⁷ apud Abreu & Inácio Filho, 2006): “A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica” (EMC). Assim deveria ser a cidadania ensinada e apreendida pelos brasileiros: centralizada no Estado, a ele subordinada (tanto na apreensão dos conceitos como na prática) e por ele vigiada.

Abreu & Inácio Filho (2006, p. 6) destacam também a abordagem da formação dos professores como questão de segurança nacional, devido ao olhar da

7 Fonseca, Selva G. Caminhos da História Ensinada. 5ed Campinas: Papyrus, 1993.

condição de “doutrinar corretamente, primeiro o professor, e depois, através deste, o aluno”. Eles explicam que, além da dedicação ao ensino de EMC, os professores também eram responsáveis pelas comemorações e eventos cívicos que deveriam acontecer nas escolas, além da construção dos Centros Cívicos Educacionais (CCEs), que articulavam os grêmios estudantis.

É possível ver que a ideia de uma escola como um polo de “democracia” aqui se colocava seguindo, contudo, um conceito de “democracia” tal como no Regime Militar. Abreu e Inácio Filho (2006, p. 10) concluem que a “moral e cívica, antes de ser uma disciplina escolar relacionada à fragmentação do ensino de história, foi concebida como uma doutrina direcionada do Estado e voltada para os fins buscados por ele próprio”. E, além disso, ultrapassava os limites de uma disciplina, já que para o ensino cívico, deveriam convergir “todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva ‘tomada de consciência’ [aspas nossas] da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (Azevedo, 1979⁸ apud Melo, 2005, p. 4). Resende afirma que a educação cívica passou a ser identificada como “instrumento de doutrinação política, de educação com forte viés ideológico”, visando a transmitir os valores oficiais que justificavam e sustentavam o regime autoritário (Filgueiras, 2006⁹; Klarosk, 2005¹⁰ apud Resende, 2010).

No final da Ditadura Militar, o movimento pela *Escola Cidadã*, citado anteriormente, foi ganhando corpo no início e durante a década de 1980, defendendo a ideia de uma educação democrática, com os princípios de autonomia, de respeito à diversidade de cada localidade e de forma a acentuar a corresponsabilização na gestão da educação, entre o poder público, a escola e a comunidade, em um regime de colaboração (Gadotti, 2010, p. 294). A própria Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, que trata da Educação, coloca que: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) viria, em seguida, regulamentar o artigo.

8 AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de. (compilação). Do ensino de 1º. Grau; legislação e pareceres. Brasília, Ministério da Educação e da Cultura; Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, p.50.

9 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

10 KLAROSK, Ieda. Da Educação Moral e Cívica à Ética e Cidadania: uma investigação sobre práticas e representações de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

Em 12 de dezembro de 1993, a Lei^o 8.663, revoga o Decreto-Lei n^o 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Ela especifica, ainda, que a “carga horária destinada às disciplinas (...), bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais”. Assim foi excluído do currículo como disciplina específica, a EMC, não sendo reincorporada na LDB em 1996, que seguiu a diretriz de transversalidade do ensino de conteúdos de cidadania. Nesse sentido, Resende (2010, p. 22) coloca que a Educação Política “assumiu um *status* ambivalente” na educação escolar no Brasil.

Vale destacar o esforço da inclusão de conteúdos de política nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no debate a partir de 1996 até sua publicação. No entanto, os PCN são alvo diversas críticas quanto à sua elaboração – pouco participativa –, que resultou em insucesso em suas implementação e apropriação por parte da comunidade educacional.

SOCIOLOGIA E FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DE 2008

■ A inserção deste debate nesse artigo torna-se essencial não no sentido de comparação entre o que foi a OSPB nos períodos pré-Constituição de 1988 com o que temos nas escolas hoje, nem de trazer pontos de intersecção nos ensinamentos de Filosofia e Sociologia com o que se poderia esperar de uma disciplina de Educação Política *strictu sensu*. Coloca-se aqui tal debate para fins de compreensão sobre quais foram (e quais são hoje) os processos de inclusão de novos componentes curriculares nos ensinamentos brasileiros. De que forma estão previstos em Lei? Quais as justificativas cabíveis? Quem determina os componentes curriculares? Por que Filosofia e Sociologia foram elencados como conteúdos obrigatórios?

Antes de mais nada, é preciso colocar que a definição de disciplinas ou de conteúdo curricular da base nacional comum do ensino fundamental e médio (art. 26, da LDB) e da educação superior é competência exclusiva do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação (art. 9^o, § 1^o, alínea c, da Lei n.º 4.024, de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 1995). Nos termos da Súmula de Recomendações aos Relatores n^o 1/2001, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados:

o Parecer do Relator sobre um PL que trate de assunto curricular, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deverá concluir pela rejeição da proposta, ouvido o Plenário. Sobre o assunto currículo escolar, em qualquer nível ou modalidade de ensino, deve ser sugerida pela proposição do tipo INDICAÇÃO, a ser encaminhada ao Poder Executivo (Ver RI/CD, art. 113), através do Ministério da Educação, que em achando prudente recomendará ao Sistema Educacional Próprio. (Brasil, 2001) (grifo nosso)

Colocado isso, em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades. O próprio documento, dentro de sua argumentação acerca da temática, lembra o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB, citada na introdução deste artigo, que trata do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” aos alunos concluintes do Ensino Médio.

No debate apresentado pelo Parecer CNE/CEB Nº 38/2006, dá-se destaque ao questionamento sobre se tais áreas do conhecimento – Sociologia e Filosofia – deveriam ser disciplinas ou temas transversais ao currículo. No desenvolvimento de sua argumentação acerca da proposição do MEC, o Conselho Nacional de Educação, em seus Pareceres 38/2006 e 22/2008, e suas Resoluções 4/2006 e 1/2009, coloca a importância “e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (BRASIL, 2006a).

Além disso, destaca a ótica da LDB, sobre a justificativa dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia serem incluídos no currículo do Ensino Médio como “necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96) e, de forma geral, conjuntamente às outras disciplinas da Educação Básica, têm função de “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da LDB) e, ainda, de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, inciso I, da LDB). Aqui, faz-se o questionamento e

a ressalva necessários ao debate deste artigo: a Educação Política, *strictu sensu*, não se encaixaria ela também nesses parâmetros?

O Conselho Nacional de Educação concluiu que “os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia (...) devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas”. Diante de tais pareceres, foi então publicada a Lei nº 11.684/2008, que alterou a LDB, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Vale lembrar que em ambos, o CNE reitera que: “não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização” (Brasil, 2006a e 2009).

CONCLUSÃO

■ Diante do exposto, é possível argumentar acerca da importância e da necessidade da educação política nas escolas. Ainda, vale lembrar que a prática da democracia dentro da escola é *locus* fértil para a assimilação e apropriação dos valores políticos no sentido do exercício diário da vida em coletividade.

É de se considerar também que a educação política *strictu sensu*, sendo lecionada e praticada nas escolas, deve atentar para princípios críticos, problematizadores, de autonomia, e voltados para a prática da liberdade, deixando qualquer caráter autoritário e com fins doutrinários e de domesticação de lado. Só assim a educação política deverá ser exercida plenamente e auxiliará na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um projeto político transformador. Só assim poderemos aprofundar cada vez mais nossos valores democráticos e caminhar no sentido de um sistema político e de uma sociedade mais equânime. Tal debate poderia ser aprofundado em estudos posteriores.

Outrossim, é importante ressaltar que se faz urgente a elaboração de um programa nacional de formação inicial e continuada docente, de forma que os professores tenham a expertise necessária para o ensino da educação política (principalmente caso seja incorporada de forma transversal ao currículo). Para tal, a Lei 13.005/2014, que dispõe sobre o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), garantiu até o prazo de um ano de vigência da Lei (ou seja, 25/06/2015) a implementação de política nacional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o que não foi cumprido.

É de se atentar, ademais, para o debate que vem sendo travado em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular. A Lei nº 13.005/2014, do PNE, prevê “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular” tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Assim, um debate em torno do que deve ou não figurar como disciplinas obrigatórias e/ou transversais ao currículo tem tomado a cena educacional do país nos últimos anos. O documento proposto pelo MEC¹¹ traz elementos mais concretos para a abordagem da Educação Política nas diversas etapas da educação básica e tem passado por processo de consulta pública. As discussões para aprimoramento do texto já estão sendo realizadas e sua conclusão poderá ser tema para estudos posteriores.

11 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

ANDRESSA PELLANDA é pós-graduada em Ciência Política (FESP-SP, 2014) e é bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (ECA/USP, 2013). Atualmente cursa graduação em Ciências Sociais (FFLCH/USP). Realizou intercâmbio acadêmico-universitário para a Université Paris-Sorbonne IV, em 2011. Hoje, atua como assessora de projetos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Participou e desenvolveu pesquisa, metodologia e redação do primeiro Caderno Legislativo da Criança e do Adolescente, quando atuou na área de advocacy na Fundação Abrinq – Save The Children (2013-2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Vanessa Kern de; INÁCIO FILHO, Geraldo. A educação moral e cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 24, p.125-134, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. Esboço didático para o ensino de história política brasileira em cursos de formação política. *E-legis*, Brasília, n. 7, p.34-48, 2011. Disponível em: <<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/issue/view/12>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

APPLE, Michael W. et al. *Escolas Democráticas*. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 1. ed. Brasília: Editora UNB, 1998. Trad. Carmen C, Varriale et al.

BRASIL. *Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Dele0869.htm>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 mai. 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. *Lei 8.663, de 14 de junho de 1993*. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8663.htm>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 03 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. *Súmula de Recomendações aos Relatores nº 1/2001* – CEC. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/Sum_Relat.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 38/2006a*. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo38_06.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4/2006*. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo4_06.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008a*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 22/2008b*. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcebo22_08.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1/2009*. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_cebo01_2009.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. *Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso*. Câmara Notícias, Brasília, 01 jan. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DA-PRESIDENTE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

BRENNER, Ana Karina. O tempo-espaço da escola e as possibilidades de engajamento político. *Cadernos Adenauer: Educação Política: reflexões e práticas democráticas*. Rio de Janeiro, n. 3, p.29-35, jan. 2010. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825>. Acesso em: 26 abr. 2015.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, n. 3, p.13-19, jan. 2010. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825>. Acesso em: 26 abr. 2015.

COSSON, Rildo. Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado. *E-legis*, Brasília, n. 7, p.49-58, ago. 2011. Disponível em: <<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/issue/view/12>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

DANTAS, Humberto; MARTINS JÚNIOR, José Paulo (Org.). *Introdução à política brasileira*. 1. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2007.

DANTAS, Humberto. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, n.3, p.3-12, jan. 2010. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825>. Acesso em: 26 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GI. *Bom Dia Brasil entrevista Dilma Rousseff*. 2014. Disponível em: <<http://gt.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/09/bom-dia-brasil-entrevista-dilma-rousseff.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade do ensino. Palestra no *I Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total do Ensino Público*. Belo Horizonte, 28/07 a 30/07 de 1994. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org./pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslto026/Gest_democ.pdf>. Acesso em 17 mai. 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique et al. *Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: Edusp, 2000. p. 289-309.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MELO, Francisco Egberto. O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar. *XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, p.1-5, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0393.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2015.

RESENDE, João Francisco. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 20-28, jan. 2010. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203825>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 29. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Unesco Education Sector Position Paper. 2004. Disponível em: <<http://unes-doc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). *XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, p.1-8, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

Oficina Municipal e a formação política de cidadãos e gestores

JOSÉ MARIO BRASILIENSE CARNEIRO
GUSTAVO SANTOS
HUMBERTO DANTAS
EDER BRITO

PARTE I – A PARCERIA ENTRE A OFICINA MUNICIPAL E A FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER

■ Este artigo irá tratar das atividades de formação política realizadas pela Oficina Municipal (OM), uma escola sem fins lucrativos com certificado de OSCIP que desde 2002 oferece cursos nos campos da cidadania, política e gestão pública.¹ A título de introdução é importante destacar que a OM é parceira da Fundação Konrad Adenauer (FKA) desde a sua fundação e que com ela compartilha a missão de formação política no Brasil. A FKA é uma das fundações políticas alemãs que realiza projetos aqui e em cerca de 100 países no mundo. Ao longo destes anos de parceria com a FKA aprendemos que investir na formação política é uma maneira de fortalecer as bases democráticas do país e colaborar com as transformações sociais em favor do bem comum. Os governantes que tomam decisões nas diversas esferas do Estado, e portanto, também em nível Municipal, têm na política um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento. E para bem realizar sua missão é preciso que o agente político tenha bons conhecimentos so-

1 Um artigo sobre a fundação da Oficina Municipal pode ser encontrado na publicação organizada pelo Dr. Wilhelm Hofmeister sobre os 40 anos de atividades da Fundação no Brasil. (40 Anos: política, sociedade e cooperação internacional. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2009). Cabe aqui mencionar o importante papel do Dr. Hofmeister na criação da Oficina Municipal.

bre muitas disciplinas, dentre elas ciência política, direito e administração pública que, entre tantas outras, são tratadas nos cursos da OM. Os desafios do mundo atual exigem o estudo permanente para que se consiga operar politicamente com eficiência em bases éticas e humanas. Em suma, oferecer formação política é a missão que a Oficina Municipal herdou e compartilha com a Fundação Konrad Adenauer.

Para dizer algo mais sobre a Fundação Konrad Adenauer, que é bastante conhecida no Brasil nos ambientes político e acadêmico, emprestaremos as palavras de Bernhard Vogel, ex-Governador do Estado da Turíngia e ex-Presidente da FKA em Berlim: “Não construímos estradas, hospitais e escolas. Isto é assistência técnica, médica e científica. Concentramo-nos em assuntos políticos, econômicos, sociais e culturais”.² Este líder que integrou o núcleo de Governo do Chanceler Helmut Kohl esclarece ainda que esta Fundação tem os seguintes objetivos na sua atuação internacional:

1. Promover as bases éticas da Política e da Cultura Política;
2. Auxiliar na construção de uma *Democracia* baseada na Liberdade e no Estado de Direito;
3. Oferecer a experiência alemã em *matéria de Federalismo e da Autogestão Municipal* e;
4. Difundir os princípios da Economia Social de Mercado como ordem econômica e social fundada na ética.³

É preciso esclarecer também que a Fundação Konrad Adenauer não implementa diretamente projetos em países emergentes mas trabalha, preferencialmente, em cooperação com parceiros locais independentes. Como esclarece Vogel: “a ligação entre nossa instituição e nossos parceiros cabe aos representantes da FKA nos diversos países. Estes colaboradores possibilitam o diálogo constante, diário na maioria dos casos, com o parceiro local e se colocam a sua disposição para uma assessoria permanente”⁴.

2 VOGEL, Bernhard. O engajamento internacional das Fundações políticas alemãs. Série Papers, Fundação Konrad Adenauer: São Paulo, 1992, pg. 3.

3 Op. Cit, pg. 5, grifo nosso.

4 Idem.

Uma escola de cidadania e gestão pública voltada à prática

Assim como a FKA, a Oficina Municipal posiciona-se institucionalmente entre a esfera acadêmica e o mundo político-governamental. Por isso são fundamentais para o nosso trabalho as parcerias com universidades e faculdades de primeira linha nos campos da administração pública, gestão de políticas públicas, ciência política, direito, planejamento urbano e ciências ambientais, entre outras. Por outro lado, este trabalho acontece na prática graças aos convênios de cooperação técnica que estabelecemos com várias Prefeituras Municipais dos Estados de São Paulo, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Santa Catarina e Paraná onde mantemos projetos atualmente. E cooperamos não somente com as Prefeituras, de forma isolada, mas também com Associações de Municípios e Consórcios Intermunicipais tais como a AMVAPA (SP), CODIVAR (SP), CIVAP (SP), COGIVA (PB), AMERIOS (PR) e AMVALI (SC). Respeitadas as suas particularidades regionais, estes agrupamentos de prefeituras tem uma capacidade ímpar de definir e indicar as prioridades regionais que acabam orientando o trabalho de nossa instituição na definição dos temas fundamentais que serão tratados nos programas de formação. Em todos os locais onde atuamos nosso papel é oferecer a diversos públicos (cidadãos, lideranças jovens, políticos e gestores públicos etc.) atividades de formação humana e capacitação técnica com um caráter prático e aplicável à vida cívica cotidiana e à atuação profissional em instituições governamentais e não governamentais. Costumamos dizer que “formamos cidadãos e gestores que irão transformar a política e a gestão” em vários setores, com destaque para educação, meio ambiente e finanças públicas.

Esta postura engajada na vida real das cidades tem levado ao reconhecimento da Oficina Municipal como uma instituição de referência no campo das políticas públicas. E este reconhecimento nos tem permitido estabelecer novas parcerias, especialmente com institutos e fundações empresariais que atuam no setor social. Por exemplo, em 2013 a Oficina Municipal assumiu a Coordenação Técnica do *Programa Melhoria da Educação no Município*, que é uma iniciativa da *Fundação Itaú Social* voltada à formação de gestores da educação. Graças a este Programa um significativo número de secretárias da Educação, responsáveis pelo Ensino Fundamental e Infantil em todo o país, está sendo formado para realizar melhor as suas atribuições, juntamente com membros de suas equipes que ocupam cargos de carreira e que permanecerão na administração para além dos atuais mandatos.

Programas como este têm um caráter profundamente político na medida em que reforçam alguns aspectos mencionados acima pelo professor Vogel e que aqui destacamos em itálico:

1. Fortalecimento da *Autonomia Municipal*, por exemplo, com a melhoria da gestão dos recursos financeiros do FUNDEB e das transferências estaduais;
2. Fortalecimento da *Federação*, por exemplo, através da criação de Câmaras Técnicas da Educação nos consórcios intermunicipais visando à realização de projetos cooperativos que beneficiam escolas e crianças de amplas regiões homogêneas e à continuidade de programas de impacto regional para além dos mandatos;
3. Fortalecimento da *Gestão Democrática* por meio da formação de gestores na elaboração assistida de Planos com a participação da sociedade civil, como por exemplo, os Planos Municipais da Educação.

Jornadas de Formação Democrática e Formação Política de Juventudes Partidárias

Ainda no campo da educação, a Oficina Municipal tem um olhar especial voltado aos jovens que buscam maneiras de engajar-se socialmente em suas comunidades e politicamente em organizações sociais e partidos políticos. Com este objetivo fomos buscar inspiração nas Jornadas de Formação Democrática da Juventude que o Centro de Estudos da Fundação Konrad Adenauer promoveu, em São Paulo, ao longo da década de 1990. Neste Programa os Membros do Conselho Consultivo da FKA, representando diversos setores da sociedade e do mundo acadêmico, eram convidados a indicar jovens de suas relações para um programa de formação tendo como professores líderes políticos, pesquisadores e jornalistas destacados no cenário nacional. Ao final dos cursos os jovens eram convidados a apresentar *papers* que posteriormente eram publicados pela própria FKA. Naquela época os esforços para reconstrução da Democracia faziam vibrar os jovens participantes que buscavam um maior protagonismo político. A partir daquela experiência a OM criou as Jornadas Universitárias, voltadas a estudantes em nível de graduação, bem como, a Escola Konrad Adenauer para Lideranças Jovens, sobre as quais falaremos ao final deste artigo.

Além destas frentes de ação com a juventude, e tendo em vista a missão que compartilhamos com nossa parceira Fundação Konrad Adenauer de colaborar com o fortalecimento do Estado de Direito, surge uma nova frente de

trabalho que é a capacitação e a qualificação direta dos líderes políticos dentro de seus respectivos partidos. Importante dizer que ainda que se possa criticar o papel das agremiações partidárias no Brasil, e em vários países, no contexto atual não há democracia sem partidos políticos. Em nosso país a Fundação Konrad Adenauer não se associou exclusivamente a uma legenda de orientação democrata cristã, mas proporcionou oportunidades de formação a vários partidos, com ênfase nas suas respectivas juventudes. Em especial, ao longo dos primeiros anos da virada do milênio foram realizados cursos de curta e média duração com jovens de partidos brasileiros e latino-americanos, em parceria com instituições como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Nacional Democrata e o Instituto Internacional Republicano dos Estados Unidos da América, entre outras. A Oficina Municipal participou dessas atividades trazendo a perspectiva da política e da gestão municipal para a reflexão dos jovens líderes, que também tiveram treinamentos em gerência política (comunicação de governo e campanhas eleitorais, organização de partidos políticos, marketing político, oratória etc.) e teoria democrática. E com a Escola Konrad Adenauer para Jovens Lideranças, os membros das juventudes partidárias voltam a ser um foco fundamental de nosso trabalho como veremos adiante.

O princípio da Subsidiariedade, Reforma Política e Federalismo

A Subsidiariedade é um dos princípios do ensino social cristão que orienta a Fundação Konrad Adenauer e o partido ao qual se vincula na Alemanha, a União Democrata Cristã (CDU). A Federação alemã adota o mesmo princípio e por isso seus doze mil municípios e vinte e seis Estados federados gozam de uma força e de uma autonomia comparativamente maior do que seus pares em outras Federações. Isso porque, como se sabe, o princípio da subsidiariedade aponta para descentralização, para uma eficiente e efetiva coordenação federativa, bem como, para uma clara distribuição de competências entre União, Estados e Municípios. A ideia fundamental é distribuir estas competências “de baixo para cima” ou no sentido *botom-up*, como dizem os norte-americanos. Tudo que pode ser feito por uma esfera menor (ou inferior) de governo, não deve ser realizado por outra esfera maior (ou superior). Este cuidado decorre do risco de se tolher a criatividade, a iniciativa, a autonomia e o empreendedorismo das comunidades locais, regionais e estaduais quando, por exemplo, a maior parte das políticas e decisões permanecem concentradas no governo federal. No Brasil a cultura política aponta em sentido oposto, pois boa parte dos políticos prefere manter e fomentar a manutenção da maior

parte dos recursos tributários e do poder decisório em Brasília, criando vínculos de dependência e privilégios partidários frente às esferas de governo inferiores.

Inspirada no princípio da subsidiariedade a FKA realizou no Brasil, em especial ao longo dos anos 1990, uma série de pesquisas e atividades colaborando com o aprofundamento do debate sobre a Reforma Política (Sistema Eleitoral e Partidário) e sobre o Federalismo. Para esta tarefa contou com pesquisadores de renome nacional e internacional e parcerias privilegiadas com instituições como CEDEC, INESP, CEBRAP, Fundação João Pinheiro, Departamento de Ciência Política da USP, Unicamp, FGV-SP, IUPERJ, Fórum das Federações, entre outros.⁵ Neste contexto não foram poucos os seminários e publicações sobre o modelo do Voto Distrital Misto da Alemanha e sobre a experiência Federativa alemã (e também a dos EUA), onde Estados, Municípios, Condados, ou *Landkreise*, na Alemanha, desempenham um papel fundamental na formulação e implementação de políticas públicas sociais, ambientais etc. Com isso queremos dizer que toda literatura e debates produzidos pela FKA nos últimos vinte anos foram, e ainda são, fundamentais para embasar teoricamente toda atividade da Oficina Municipal no campo da formação política.⁶ Sem esta herança de uma cultura política amadurecida e repertório científico que recebemos da FKA, que pode ser considerada um dos maiores *think tanks* dedicados à política e à democracia no mundo, estamos certos de que seria inviável a existência de uma organização com o perfil da Oficina Municipal no Brasil.

PARTE II – O MUNICÍPIO ENQUANTO ESCOLA DE DEMOCRACIA

■ O Estadista democrata cristão Konrad Adenauer, que dá nome à Fundação, foi prefeito de Colônia na década de 1930 e logo deposto pelo regime Nacional Socialista. Terminada a Segunda Grande Guerra voltou ao cenário político

5 Boa parte destes parceiros contribuiu com a criação da Oficina Municipal e ainda colaboram conosco dentre os quais poderíamos citar alguns professores: Lúcia Avelar, Aspásia Camargo, Fernando Abrucio, Valeriano Costa, Fernando Rezende, Alcides Jorge Costa, Marco Antonio Carvalho Teixeira, Amélia Cohn, Maria Rita Loureiro, Ruben Keinert, Regina Pacheco, Peter Spink, Clovis Bueno e Helena Kerr do Amaral. Para mais informações sugerimos a leitura do artigo já referido sobre a criação da OM que integra a publicação sobre os 40 Anos da Fundação Konrad Adenauer no Brasil.

6 Para melhor conhecer o papel dos Municípios e das instâncias regionais de governo, os *Landkreise*, na Alemanha, indicamos como leitura o artigo “Arranjos federativos regionais na Alemanha e o papel articulador dos Landkreise”, de José Mario Brasileiro Carneiro e Guenter Dill, que faz parte do volume da série Cadernos Adenauer 4/2011 sobre Municípios e Estados: experiências com arranjos cooperativos. (<http://www.FKA.de/brasilien/pt/publications/31067/>).

como Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, que formulou a Lei Fundamental de 1949, e em seguida foi eleito Chanceler. Este estadista foi certamente um dos principais responsáveis pela reconstrução do país e pelo restabelecimento da paz com a Europa e com o mundo. Sua experiência como prefeito e sua crença na força da solidariedade presente nas comunidades locais levou-o várias vezes a afirmar que o “Município é uma escola de Democracia”.⁷ Por isso a Fundação Konrad Adenauer colabora com instituições voltadas ao fortalecimento da Política Local em boa parte dos países onde está presente, entre eles, no Brasil, com a Oficina Municipal. Trata-se de um dos aspectos mencionados acima pelo ex-Governador Vogel, ou seja, que a FKA busca “oferecer a experiência alemã em matéria de Federalismo e da Autogestão Municipal”.

Uma das maneiras pela qual a Fundação Konrad Adenauer disponibiliza informações sobre a Alemanha para a Oficina Municipal e seus parceiros brasileiros se dá com a realização dos Programas de Estudos para Prefeitos na Alemanha (*Besuchprogram*). Estes programas acontecem periodicamente a convite da Fundação Konrad Adenauer e contam com a parceria da Oficina Municipal na sua organização. Entre 2001 e 2010 foram realizadas seis missões deste tipo na Alemanha que contaram com a participação de 108 autoridades brasileiras, na sua maior parte prefeitos, mas também gestores públicos, parlamentares e pesquisadores ligados à política municipal. As missões duram cerca de seis a doze dias com uma agenda intensa de trabalhos que compreendem palestras, visitas técnicas e debates com políticos, gestores municipais e especialistas alemães. Graças a estes programas internacionais é possível conhecer mais a fundo alguns aspectos da realidade alemã no campo da gestão pública e da política de modo a inspirar os prefeitos e gestores brasileiros. Durante as visitas a questão do federalismo alemão se faz presente de forma prática no intercâmbio com autoridades de organismos municipais, regionais (*Landkreise*), estaduais e federais (e por vezes da

7 Nascido em 1876, Konrad Adenauer teve uma notável carreira política. Em 1917, foi eleito como primeiro Prefeito da cidade de Colônia. Durante o regime nacional-socialista foi destituído desse cargo e perseguido politicamente. Em 1949, Konrad Adenauer foi eleito como primeiro Chanceler da República Federal da Alemanha. Quando ele deixou esse cargo, em 1963, havia realizado uma obra histórica: a reconstrução da Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, a consolidação da democracia e a inserção de seu país na comunidade dos países livres.

No exercício de sua função de Chanceler da Alemanha, Konrad Adenauer visou a três objetivos essenciais: conduzir o povo alemão para uma situação autêntica de liberdade, inserir o país numa comunidade pacifista de Estados livres, e incentivar junto com os líderes da França e da Itália a integração europeia. Durante o seu governo, a Alemanha adotou o regime democrático e teve início um desenvolvimento econômico com bem-estar e equilíbrio social. (esse texto está no portal da KAS em português. Citar fonte).

União Europeia). Os temas principais dos programas de estudo têm sido: relações intergovernamentais e federalismo, política tributária, formação de gestores públicos, papel das associações de municípios, gestão de meio ambiente, resíduos sólidos, políticas sociais de educação, energia e mudanças climáticas. Em suma, a Fundação Konrad Adenauer tem garantido ao longo dos anos as fontes essenciais de conteúdos teóricos e experiências para os programas de formação da Oficina Municipal no que diz respeito ao referencial da Alemanha.

Os consórcios intermunicipais e a formação de jovens

Com base nesta experiência de quase quinze anos em formação política, em 2015 a Oficina Municipal, em parceria com a Fundação Konrad Adenauer, criou a *Escola Konrad Adenauer de Jovens Lideranças*. O objetivo deste programa de formação é explicar o funcionamento da democracia, das instituições políticas, do processo eleitoral e apontar os desafios da cidadania no Brasil. Além disso buscamos auxiliar municípios de pequeno e médio porte a identificar novas lideranças, entre jovens de 15 a 29 anos, com potencial para renovar os quadros da política partidária e da administração municipal nos locais onde o programa acontece. Neste sentido procuramos esclarecer o que são as políticas públicas específicas para jovens e porque é preciso que algumas das políticas públicas municipais contemplem projetos e programas que se direcionam especificamente para a faixa etária dos jovens. Além desses grandes objetivos, a Escola para Jovens Lideranças surgiu com a intenção de realizar ações de formação com caráter regional, ou seja, com jovens que representam um grupo de municípios que estão organizados em consórcios intermunicipais, ou outros arranjos cooperativos.

A região escolhida no primeiro ano das atividades foi o Vale do Paranapanema, no oeste do Estado de São Paulo, onde o Consórcio Intermunicipal do Alto Vale do Paranapanema (AMVAPA) congrega 19 cidades, tendo Avaré, Pirajú e Taquarituba como principais polos. Ao mesmo tempo em que oferecemos um programa de formação política de qualidade para os jovens buscamos oportunizar o encontro entre os municípios para que os projetos nascidos do curso possam ganhar uma dimensão de impacto regional como uma plataforma ampliada para ação social e política. A iniciativa começou com 30 jovens interessados oriundos de cinco municípios da região e culminou com a realização de projetos pelos jovens de três municípios: Taquarituba, Piraju e Manduri.

Foram seis meses de formação, com uma carga de 35 horas, divididas em cinco encontros. Os primeiros quatro ocorreram em Piraju, município polo na

região, que também é sede do Consórcio Intermunicipal. A atividade inicial foi uma oficina sobre participação política e políticas públicas para a juventude com especialistas vindos de São Paulo e Rio de Janeiro para trabalharem com os jovens participantes. No segundo encontro os jovens tiveram a oportunidade de discutir a política municipal e as eleições em uma cidade, aproximando-se da própria realidade local. Com isso os coordenadores da Oficina Municipal esperavam que eles se identificassem mais profundamente com o próprio território e passassem a enxergar-se mais positivamente como protagonistas e também beneficiários de seus futuros projetos.

Esperávamos que os jovens pudessem finalizar o programa sentindo-se fortalecidos o bastante para prosseguir com suas próprias ações em suas cidades de residência. Por isso, o terceiro e quarto finais de semana focaram em metodologias e elaboração de projetos. O quinto e último encontro ocorreu em cada um dos Municípios e não mais na sede do Consórcio. Neste momento cada um dos participantes apresentou quais seriam os primeiros passos para a realização de seu projeto que se tornou possível graças ao apoio da Oficina Municipal e da Fundação Konrad Adenauer. A partir disto esperamos que os jovens possam avançar “com as próprias pernas”.

O projeto gerou outros três resultados importantes de serem mencionados. O primeiro foi a filiação de um dos jovens a um partido político em sua cidade, credenciando-se como futuro candidato a vereador para concorrer nas Eleições Municipais de 2016. O segundo foi a aproximação dos jovens participantes da Escola Konrad Adenauer com suas respectivas Câmaras Municipais e Prefeituras, tanto na busca de apoio para a realização de seus eventos como para o apoio na sensibilização de outros jovens no município. E por fim, mas não menos importante, observamos o fortalecimento da esfera de atuação intermunicipal graças à reunião de jovens de diferentes cidades da mesma região que passaram a realizar ações quase que simultâneas com o mesmo objetivo. Oxalá no futuro eles consigam realizar também projetos com abrangência regional com o apoio do Consórcio Intermunicipal que já se prontificou a auxiliá-los e eventualmente criar uma Câmara Técnica para Juventude.

Capacitação para Câmaras de Vereadores

O trabalho com as Câmaras Municipais é certamente de grande importância para o fortalecimento da democracia no Brasil. Os vereadores, pela própria dinâmica de seu mandato, são os representantes mais próximos da comunidade. Há um po-

tencial a ser aproveitado destas lideranças para que passem a ser canais de efetiva representação do cidadão na esfera política. As Câmaras devem ganhar maior significado enquanto espaço democrático e isso ocorrerá na medida em que retomarem a confiança da população. A classe política vem sendo atingida por denúncias de corrupção e os esforços de formação para este público podem contribuir com as necessárias correções neste campo.

O fortalecimento de candidatos e vereadores empossados passa também pela capacitação técnica para atividade legislativa, para o acompanhamento e controle da gestão do Poder Executivo, bem como para promoção de valores éticos e humanos. Nesse sentido, a Oficina Municipal vem realizando diversas atividades em parceria com Câmaras Municipais, bem como cursos abertos sobre Técnica Legislativa e outros temas de interesse do Parlamento local em São Paulo e no Interior do Estado.

Dentre as atividades voltadas aos vereadores vale a pena destacar a promoção do *I Congresso Nacional de Vereadores* realizado em 2005, através de uma parceria com a União dos Vereadores do Estado de São Paulo – UVESP, a Arquidiocese de Aparecida e a Fundação Konrad Adenauer. O evento teve lugar no principal santuário mariano brasileiro, em Aparecida-SP, graças ao relacionamento que a Fundação Konrad Adenauer mantém há muitos anos com o Arcebispo de Aparecida, Dom Raymundo Damasceno Assis, ex-Secretário Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O evento contou com a participação de 285 Vereadores representando diversos estados dentre eles São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Espírito Santo, Bahia, Rio Grande do Sul.

Também apoiaram o evento a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, a Fundação Prefeito Faria Lima – CEPAM, do Governo do Estado de São Paulo, a Associação Paulista de Municípios – APM, a Prefeitura Municipal de Aparecida, a Câmara Municipal de Aparecida, a Associação dos Vereadores do Rio de Janeiro e a União dos Vereadores de Minas Gerais. Com vistas a uma maior penetração no país o evento teve o apoio da Rede Vida de Televisão, que transmitiu ao vivo boa parte das conferências.

O Congresso teve como principais objetivos reunir vereadores e vereadoras do Estado de São Paulo e demais estados do Brasil para troca de experiências e reflexão conjunta sobre a atividade Político-legislativa e o fortalecimento das instituições democráticas em nível municipal. O evento permitiu aprofundar a questão da “Política a serviço da solidariedade e da paz” enquanto vocação dos atores políticos e sociais através de conferências e debates com palestrantes destacados no cenário nacional e resgatar princípios e valores do Evangelho e da Doutrina

Social da Igreja como iluminadores do pensamento e da ação política. Estiveram presentes várias autoridades, dentre elas o governador do Estado de São Paulo, *Geraldo Alckmin*, o ex-ministro dos Direitos Humanos, *José Gregori*, além de deputados federais e estaduais, e representantes de órgãos governamentais.

Com base nesta, e outras experiências, a Oficina Municipal se vê atualmente qualificada para estabelecer Termos de Parceria com Câmaras Municipais para a realização de programas de formação em parceria de caráter mais permanente. É o que está se projetando, a partir de 2015, com relação à Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Itapevi, na Região Metropolitana de São Paulo. O Termo de Cooperação Técnica assinado entre a Câmara e a Oficina Municipal prevê o desenvolvimento de trabalhos técnicos, pesquisas, programas, projetos, cursos e eventos, bem como, a participação conjunta em atividades relativas a assuntos de interesse municipal como a formulação de políticas públicas. Em suma, a iniciativa visa a aprofundar e aprimorar a qualidade dos trabalhos do Poder Legislativo local, bem como o aperfeiçoamento técnico dos trabalhos no âmbito de suas competências.

PARTE III – O REFERENCIAL DA DOUTRINA SOCIAL DA IGREJA

■ A Doutrina Social da Igreja (DSI) é um ramo da teologia moral católica que procura aplicar a verdade sobre o homem, discernida no diálogo entre a Revelação e a História humana, às questões de ordem política e social que as sociedades enfrentam em cada época e lugar. A partir da sua concepção central da dignidade transcendente da pessoa humana, reafirmada pela encarnação de Jesus Cristo no ventre de uma mulher, a DSI procura promover um humanismo integral e solidário em todas as esferas de atuação humana a partir de específicos “princípios de reflexão, critérios de julgamento e diretrizes de ação”.⁸

A DSI, que passou a contar com um corpo mais definido de textos, temas e princípios a partir da encíclica papal *Rerum Novarum* (1891), de Leão XIII, tem como principais destinatários os leigos, cuja missão primeira é transformar o mundo social dando testemunha dos valores do Evangelho. Nesse sentido, ela é voltada para questões concretas e desafios práticos, aos quais procura aplicar os critérios e diretrizes, de modo que qualquer tipo de divulgação e formação que não leve a reflexões e propostas concretas de reforma da vida social é necessa-

8 Pontifício Conselho Justiça e Paz, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (São Paulo: Paulinas, 2005), p. 19.

riamente incompleta. Entre os princípios centrais que guiam a reflexão da DSI estão:

- A dignidade da pessoa humana
- O bem comum
- A destinação universal dos bens
- A subsidiariedade
- A participação
- A solidariedade

Todos eles encontram suas aplicações em vários âmbitos da vida social: a vida familiar, as relações de trabalho, a economia, a política, as relações internacionais, o meio ambiente etc. A inspiração por detrás da missão e da atuação cotidiana da Oficina Municipal provém de duas fontes históricas que compartilham da tradição e dos princípios acima elencados do ensino social cristão: a democracia cristã alemã – via Fundação Konrad Adenauer – e o pensamento católico brasileiro, articulado por lideranças políticas, também democrata cristãs, como Franco Montoro e Alceu Amoroso Lima.

Por essa razão, a formação de líderes sociais e políticos nos valores da DSI sempre fez parte do trabalho da Oficina Municipal. E, seguindo a natureza voltada à prática desse corpo de conhecimentos, bem como a própria metodologia de “aprender para o fazer” da OM, as iniciativas de formação política realizadas sempre buscaram dialogar com questões correntes, propondo uma reflexão antropológica e filosófica profunda. Abaixo, destacamos três iniciativas emblemáticas dessa vocação de concretizar na história as diretrizes da DSI.

Jornadas Humanísticas

No ano de 2004, foi realizada em São Paulo uma iniciativa de discussões e debates sobre temas importantes da vida social e política, tendo como pano de fundo os ideais e critérios do humanismo integral que é uma das principais referências da DSI. Grandes nomes da área acadêmica, política e eclesial foram convidados para apresentar seu pensamento e em seguida dialogar com o público presente no Colégio São Luiz, dos Jesuítas. Os temas tratados foram: Política, Família, Ordem Internacional, Protagonismo Leigo, Economia, Relações de Trabalho, Tecnologia, Mística e Civilização do Amor. Todos os temas foram debatidos a partir da mesma lógica: quais são as possibilidades de inculturar os valores do

humanismo cristão na vivência de uma sociedade que se aflige com problemas ligados a esses temas.

Os eventos se deram graças a uma reunião de esforços da Oficina Municipal e Fundação Konrad Adenauer em parceria com a Associação de Dirigentes Cristãos de Empresas (ADCE), a Fundação Instituto de Desenvolvimento Empresarial e Social (FIDES), o Instituto Jacques Maritain e a Associação dos Antigos Alunos Jesuítas (ASIA). As palestras, seguidas de discussões, foram publicadas na edição especial número 84 do periódico “Bem Comum – Debatendo o Presente para Construir um Futuro Solidário”, uma publicação da FIDES, para que um público mais amplo tivesse acesso aos artigos e conclusões do encontro.⁹

Curso Internacional sobre Políticas Públicas e Responsabilidade Social à Luz do Ensino Social Cristão

Outra importante atividade no campo do ensino social cristão de caráter internacional, foi o *I Curso Internacional sobre Políticas Públicas e Responsabilidade Social à Luz do Ensino Social Cristão*, realizado em parceria com a Fundação Konrad Adenauer, com a Associação Nacional para o Ensino Social Cristão (ANESC) e com a Obra Kolping do Brasil, ao longo de 2005. O curso contou com a participação de convidados estrangeiros, dentre eles, *Guillermo Sandoval Vasquez*, jornalista especializado em Direitos Humanos pela OEA, professor de Ética na Universidade de Artes e Ciências da Comunicação e vice-presidente da Comissão Nacional de Justiça e Paz do Chile, *Pe. Patrick De Laubier*, professor honorário da Universidade de Genebra (Suíça) e professor visitante da Pontifícia Universidade Lateranense de Roma, *Flávio Felici*, doutor em Ciência Política pela Universidade de Terano, professor de Doutrina Econômica e Doutrina Social da Igreja na Pontifícia Universidade Lateranense de Roma e *Emílio Graglia*, doutor em Direito e Ciências Sociais, Licença em Ciência Política e Relações Internacionais pela Universidade de Córdoba (Argentina). Os alunos tinham perfis variados compreendendo agentes de Pastoral, membros de Movimentos Eclesiais e Novas Comunidades, militantes políticos, integrantes de ONGs, líderes de movimentos sociais, jovens universitários, religiosos e sacerdotes.

9 Dentre os palestrantes destacamos Dom Luciano Mendes de Almeida, Rubens Ricúpero, Don Rino Fisichela, à época reitor da Pontifícia Universidade Lateranense, Walter Barelli, ex-ministro do Trabalho e Maria Clara Lucchetti Bingemer, Professora da PUC-RJ.

Princípios para Ação Social e Política – PASP

Inspiradas nestas atividades acima referidas, em 2015, como parte das ofertas de formação política no formato de cursos noturnos com encontros de duas horas de duração abertas ao público em geral, a Oficina Municipal criou uma série de módulos sobre princípios filosóficos e antropológicos da DSI e suas relações com a vida social. Apresentado como uma discussão em um nível mais filosófico e aprofundado que as ofertas sobre instituições e atores políticos, o curso não foi desenhado como uma exposição teórica dos princípios e critérios da DSI, e sim como uma reflexão guiada e compartilhada sobre os fundamentos filosóficos de atividades humanas na área das relações comunitárias, na política, na economia, nas artes e produção cultural, e no meio ambiente. Cada módulo temático foi composto por 4 ou 5 aulas noturnas, mediadas por pesquisadores, professores ou líderes sociais, procurando concluir cada módulo com um testemunho concreto de alguém envolvido diretamente no tipo de atividade em tela. As discussões sobre bem comum, participação e comunidade, por exemplo, foram concluídas com um relato da experiência de hortas comunitárias na cidade de São Paulo. O objetivo era permitir que as experiências concretas fossem mais um estímulo para a reflexão e a visualização dos princípios da DSI na prática.

PARTE IV – OS CURSOS DE CIDADANIA E POLÍTICA

■ Os cursos de Cidadania e Política da Oficina Municipal nasceram em 2008 sob um formato especial que tinha por objetivo atingir dois públicos centrais: estudantes universitários e cidadãos interessados pela política. A origem dos cursos foram as atividades realizadas em parceria com a congregação religiosa dos Claretianos e com o Núcleo Fé e Política da Diocese de Jundiá, cidade próxima a São Paulo. Com o passar dos anos o curso procurou atrair também os servidores públicos, com base no mailing da Oficina Municipal no campo da gestão pública, bem como, do uso das redes sociais como meio de divulgação. Entendemos que um ideal a ser perseguido na Oficina Municipal seria a maior integração da dimensão de “gestão”, voltada a aspectos técnicos da administração pública, com a dimensão da “política”, voltada aos conteúdos específicos da ciência política e da sociologia. A experiência de divulgar as ações e atrair funcionários do primeiro setor para as aulas de política foi um sucesso e enriqueceu as turmas dos cursos. Suas contribuições para os debates são importantes, pois carregam vivências do

dia a dia do serviço público e depoimentos sobre a interface gestor-cidadão. O sucesso dos cursos se espalhou para outros projetos e iniciativas da Oficina, dentre eles, uma coleção de livros e palestras em universidades. A seguir trataremos destas iniciativas, aproveitando para destacar aspectos dos conteúdos e do perfil do corpo docente.

Formatos e conteúdos

Para atingir o objetivo maior da Formação Política os cursos foram pensados em um formato que se adequa ao calendário letivo anual. Utiliza-se das férias de forma intensiva e do período de aulas em faculdades e escolas de maneira extensiva. Primeiramente o programa, composto sempre por 30 aulas, foi dividido em seis blocos de cinco encontros. Isso quer dizer que cada módulo tem um tema específico tratado em cinco aulas por, no mínimo, três professores diferentes. Os módulos são independentes, portanto os alunos podem optar pela ordem e quantidade de programas aos quais desejam aderir. Num levantamento feito entre 2009 e 2012, por exemplo, cerca de 60% dos participantes cumpriam um módulo, 16% dois módulos e 10% três módulos. Outros 10% haviam cumprido entre quatro e seis módulos, sendo relevante notar que uma parcela desses participantes mais assíduos se tornaram alunos de cursos de pós-graduação ou mestrado em áreas ligadas à Ciência Política e outros avançaram na profissão de jornalistas cobrindo a temática política, tendo a equipe de professores como fonte.

Esse padrão modular de aulas não ocorre por acaso e está conjugado a uma lógica semanal. Nas férias de janeiro, os módulos 1, 2 e 3 são ofertados em três semanas intensas com aulas de segunda à sexta-feira. O mesmo se repete nas férias de julho, com os programas 4, 5 e 6. Entre março e junho o primeiro bloco se repete às segundas-feiras à noite, e de agosto a novembro o segundo bloco modular é replicado. Assim, os alunos podem escolher o modelo intensivo (férias) ou extensivo. No primeiro caso, o foco era o universitário que estuda à noite e, interessado pela temática, precisa cumprir horas de atividade cujos comprovantes são entregues às faculdades e validados junto aos órgãos oficiais de educação. No segundo caso, um público mais amplo, sobretudo de jornalistas que buscam complementar a deficitária formação de conteúdos políticos ofertados em boa parte das faculdades.

A realidade se mostrou muito mais ampla. Em ambos os modelos servidores públicos, estudantes das mais diferentes carreiras, jornalistas, aposentados e cidadãos em geral se misturam na sala de aula. É comum, depois de um bloco

de três cursos, a formação de redes de amizades em ambientes virtuais, programações sociais e o desenvolvimento de projetos dos mais diferentes tipos entre alunos e, até mesmo, com os professores e a Oficina Municipal. Este Curso de Cidadania e Política teve a participação de 1.742 pessoas no período entre 2008 e 2015, o que nos leva a uma média de quase 218 pessoas por ano e 18 alunos por curso. Em 2014 tivemos o pico de participação, com um total de 323 pessoas nos 12 módulos.

Em relação ao programa das atividades, num primeiro momento, os módulos traziam as seguintes temáticas: 1) conceitos gerais da política; 2) aspectos da democracia brasileira; 3) divisão e relação entre os poderes; 4) marketing político; 5) aspectos sociais e; 6) partidos políticos. Ao longo do tempo o quinto módulo, que tratava de temas como pobreza, desigualdade e exclusão social cedeu lugar a um programa destinado a debater a corrupção e medidas para combatê-la. Numa terceira onda de alterações, o módulo 4 foi considerado muito técnico e passou a compor o conjunto de cursos regulares da Oficina Municipal. O programa de combate à corrupção também foi deixado de lado e foram criados um módulo específico sobre o Poder Legislativo e um programa especial, muito caro aos valores da instituição, sobre política municipal. Atualmente os seis temas abordados são: 1) conceitos gerais da política; 2) aspectos da democracia brasileira; 3) divisão e relação entre os poderes; 4) Poder Legislativo; 5) política municipal e; 6) partidos políticos. As aulas têm duração de duas horas, se utiliza de apresentação de slides e transcorre em um ambiente informal onde o aluno sente-se livre para intervir sempre que deseja. Perguntas, comentários e observações se intercalam com a exposição do professor e por isso é frequente a falta de tempo para terminar os slides preparados. Sem embargo, o curso quer ser dinâmico e democrático, por isso a equipe de professores tem uma grande importância como veremos a seguir.

O corpo docente para os Cursos de Cidadania e Política

Diante da programação estabelecida para as atividades dois desafios marcaram a constituição do corpo docente. Primeiramente o intuito era zelar pela perenidade da equipe. Não se tratava de convidar esporadicamente figuras de renome para lecionar, mas sim de garantir um grupo que se mantivesse unido. Ao longo dos últimos nove anos dezenas de docentes passaram pelo quadro branco da Oficina Municipal, sempre com o intuito de manter contínuas suas atuações na insti-

tuição. O principal motivo do afastamento de alguns foi positivo: o sucesso em concursos públicos em renomadas universidades.¹⁰

Além do espírito de equipe o objetivo é sempre garantir diversidade de formações com ênfase na Ciência Política, cujos temas são mais centrais na programação. Dos atuais oito docentes, Humberto Dantas¹¹, Gustavo Santos, Lara Mesquita, Thamara Strelec, Leandro Consentino são doutores ou doutorandos em Ciência Política. Rodrigo Estramanho é doutorando em Sociologia. Roberto Lamari e Marcelo Augusto Melo Rosa e Souza são advogados com larga experiência em direito público e eleitoral. Importante dizer que, em sala de aula, a despeito de preferências pessoais no campo político-partidário o intuito é zelar por um debate plural e democrático, sem a defesa de governos e ou bandeiras eleitorais. A garantia da ética suprapartidária sempre deu o tom das atividades como valor fundamental dos cursos.

Interessante notar também que a consolidação do trabalho na Oficina Municipal permitiu que outras oportunidades surgissem para os docentes. Dos oito professores que atuaram no curso no último ano, por exemplo, quatro estão regularmente na equipe da pós-graduação em Ciência Política da Fundação Escola de Sociologia e Política (FESP-SP). Da mesma forma, muitos de seus graduandos participaram de atividades da Oficina Municipal num verdadeiro círculo colaborativo e virtuoso. Ademais, dois docentes, que participaram das atividades do módulo 4 de marketing político, também estão na FESP-SP. Essa aproximação com faculdades se mostrou ainda mais viva em um projeto denominado Jornadas Universitárias, ligado ao núcleo de Cidadania e Política, como veremos a seguir.

Jornadas Universitárias

Desde 2008, com o objetivo de atrair estudantes do ensino superior, a Oficina Municipal entendeu que poderia ofertar palestras em faculdades sobre temas candentes da política contando com parte de seu corpo docente e convidados especiais. O intuito era simples: em contato com uma rede de docentes, estudantes e dirigentes marcavam-se palestras no segundo semestre de cada ano e visitavam-se

10 A título de exemplo vale citar os casos de José Paulo Martins Jr. (UniRio), Paulo Sérgio Peres (UFRGS), Vitor Marchetti (UFABC), Andréa Freitas (Unicamp) entre outros.

11 Importante destacar a iniciativa do Coordenador dos Cursos de Cidadania e Política, professor Humberto Dantas, também nas Jornadas Universitárias.

as instituições. Milhares de jovens foram impactados entre 2008 e 2014. Em anos pares as ações sempre estiveram concentradas em transmitir conceitos elementares do funcionamento das eleições, estimulando um olhar acurado sobre o sistema eleitoral, partidário e a importância do voto. Nos anos ímpares a reforma política esteve presente (2009 e 2013), e em 2011 uma parceria com o cineasta pernambucano Marcelo Brennand permitiu a exibição e o debate de seu documentário “Porta à Porta – a política em dois tempos”. O filme está centrado nos bastidores de uma campanha municipal de Gravatá-PE e foi discutido em cerca de 10 escolas de nível superior.

Desta forma o projeto Jornadas Universitárias pôde percorrer 25 instituições diferentes, com ênfase em parcerias com a Fundação Escola de Sociologia e Política, presente nas seis edições, e na EACH-USP, FMU, Cásper Líbero, UFABC, Universidade São Judas e Insper onde os debates ocorreram pelo menos em quatro anos. No total mais de três mil alunos passaram pelas Jornadas e o valor atribuído aos debates entre estudantes e professores qualificados fez com que as vagas nos cursos de Cidadania e Política continuassem atraindo universitários de muitas das escolas parceiras até os dias de hoje.

A série de livros didáticos Cidadania e Política

Depois de oito anos dos Cursos de Cidadania e Política com o atendimento a milhares de alunos a Oficina Municipal entendeu que era chegado o momento de organizar uma série de livros trazendo seus conteúdos de forma mais aprofundada. Batizada também de *Cidadania e Política*, a série tem seis volumes: 1) Princípios da Democracia; 2) Política no Brasil; 3) Legislativo: teoria e realidade no Brasil; 4) Sociedade e Três Poderes do Estado; 5) Política Municipal e Regional; 6) Partidos Políticos.

Os três primeiros volumes foram lançados em maio de 2015 e passaram a atender dois grandes objetivos. Primeiro, tornaram-se o material didático fornecido aos alunos participantes do curso. Em segundo, passaram a fazer parte de um programa de doações de obras didáticas da Oficina Municipal a organizações e pessoas físicas que buscam mais informação e formação em cidadania e política. Cada um dos três primeiros volumes teve uma tiragem de mil exemplares e com esse ritmo de distribuição, estavam quase esgotados antes de completarem um ano da edição. Os outros três volumes têm lançamento previsto para o primeiro semestre de 2016, com tiragem similar.

Cada volume conta com cinco artigos que reproduzem em linhas gerais a estrutura das aulas do curso presencial. O time de autores selecionados para a redação dos artigos extrapolou o grupo de professores e a Oficina Municipal aproveitou-se de seus contatos no mundo acadêmico e na política nacional para trazer autores convidados. Entendemos que este seja um momento oportuno para agradecer aos professores e pesquisadores da ciência política, ciências sociais e administração pública, prefeitos, vereadores, deputados e senadores que compõem o time de autores desta série. Estamos certos que este time seletivo de colaboradores nos cursos de cidadania e política da Oficina Municipal está colaborando diretamente com o fortalecimento da Democracia ao compartilhar pensamentos e referências bibliográficas que são semanalmente lidas por nossos alunos e pessoas que buscam uma boa leitura.

CONCLUSÃO

■ Iniciamos este artigo fazendo referência à herança transmitida pela Fundação Konrad Adenauer à Oficina Municipal para realização de sua missão de formação política no Brasil. Gostaríamos de concluir retomando o artigo de Bernhard Vogel sobre o engajamento internacional das fundações políticas alemãs. Quando se refere às condições prévias para o estabelecimento de parcerias locais nos países em que atua, a FKA observa princípios fundamentais que gostaríamos de aqui elencar:

1. A Dignidade Humana.
2. A Justiça Social e a igualdade de oportunidades.
3. O Estado de Direito.
4. A Constituição Democrática do Estado.
5. O ordenamento da sociedade baseado na Liberdade.

Estes princípios, segundo Vogel, estão integrados à cultura e à filosofia da Europa e ajudam, exatamente, a compreender as culturas de outros povos onde a FKA mantém parceiros como a Oficina Municipal. Importante dizer que nestes tempos marcados por conflitos de caráter religioso, econômico e político parece-nos fundamental evocar a necessidade de princípios orientadores que possam guiar sábios homens e mulheres com coragem para defender a paz e a unidade entre os povos. E a construção da paz se inicia dentro de cada nação, nas cidades

e nos bairros onde vivemos. Por isso, dentre os princípios apontados por Vogel, destacamos a dignidade humana que protege as minorias e os excluídos nos sistemas econômicos injustos. Do ponto de vista da filosofia a dignidade humana se define por uma condição ontológica (natural) de todo ser humano: ser dotado de consciência livre e responsável para decidir-se pelo bem, pelo belo e pelo verdadeiro.

Temos consciência de que a sociedade relativista no mundo ocidental, muitas vezes marcada pelo egoísmo e hedonismo, é muito desafiadora. Sem embargo, diante das tensões sociais e das muitas situações traumáticas é preciso encontrar vias para o diálogo e a compreensão mútua. Esta é uma tarefa inalienável da política e, indiretamente, da formação política. Mais do que nunca somos chamados a ensinar a importância da compreensão e, porque não dizer, do perdão, que foi evocado por Hannah Arendt na sua obra clássica sobre a condição humana, com a via privilegiada para se “desafazer os nós” da convivência humana. Em outras palavras, é preciso construir vias efetivas para superação dos mais variados conflitos que hoje vemos pautados pela mídia e que parecem nos devorar sem receber respostas efetivas. As posturas “intolerantes” de um lado e, de outro, as posições ambíguas de uma “tolerância intolerante”, são duas faces da complexa problemática política contemporânea. O desafio da formação política é convidar as pessoas a não se fecharem em si mesmas, ou sobre seus próprios grupos e comunidades, mas em lugar disso, se abrirem para os outros e para o mundo. A Política é a arte da convivência pacífica entre pessoas diferentes e singulares. A Política tem seu lugar na história e é chamada a retomar seu prestígio neste momento atribulado em que nos encontramos, mesmo já não gozando do mesmo apelo e da credibilidade do passado.

Por tudo isso estamos certos, na Oficina Municipal, que é inadiável a tarefa da formação política no Brasil. Queremos prosseguir com a nossa missão de formar as pessoas para viver a amizade política que as torna capazes de amar amigos, e também inimigos. Na política democrática é preciso acolher com franqueza o opositor e o pluralismo de ideias e crenças. O agente político mais do que tolerar, deve ser capaz de hospedar em sua própria casa aqueles que lhe são os mais difíceis. O papa Francisco, que tem atraído pessoas de várias religiões, e também sem religião, convida toda a humanidade a compreender, ter misericórdia, ensinar e aprender com base no diálogo. Desta forma se pode construir o bem comum que abarca os bens materiais e imateriais, integra os valores interiores e exteriores das pessoas, e orienta a sociedade à uma justa distribuição econômica. Este é o ideal da fraternidade universal com a qual sonhamos e que pode ser construída com a

ajuda da política e da formação política que a Oficina Municipal realiza em parceria com a Fundação Konrad Adenauer.

JOSÉ MÁRIO BRASILIENSE CARNEIRO é Diretor e Fundador da Oficina Municipal. Formado em Direito pela USP é Doutor em Administração de Empresas e Mestre em Administração Pública pela EAESP/FGV, com Pós-Graduação em Gestão de Projetos pelo PECE-EAESP/FGV e Teologia pela Pontifícia Universidade Lateranense de Roma. Foi Coordenador de Projetos da Fundação Konrad Adenauer e Consultor da FUNDAP-Governo do Estado de São Paulo.

GUSTAVO ADOLFO P. D. SANTOS é Gerente de Programas da Oficina Municipal. Possui Doutorado em Teoria Política pela Catholic University of America (2013), mestrado em Teoria Política pela Catholic University of America (2009), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Foi coordenador de projetos na área de formação política para a Fundação Konrad Adenauer no Brasil.

HUMBERTO DANTAS - Cientista político, mestre e doutor pela USP, professor do Insper e coordenador do curso de pós-graduação em Ciência Política da FESP-SP. Coordenador dos cursos modulares de Cidadania e Política da Oficina Municipal. Conselheiro da Fundação Konrad Adenauer e da Oficina Municipal. Comentarista político da Rede Vida de Televisão. Blogueiro do portal Estadão.com.br

EDER BRITO é Analista de Projetos da Oficina Municipal. Tem Mestrado em Administração Pública pela Korea University (Coreia do Sul, 2012), Especialização em Comunicação Organizacional pela FIAM-SP (2010) e Graduação em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo (2005). Atua na gestão pública municipal em São Paulo desde 2003, com passagens pelas áreas públicas de cultura, esportes e saúde. Foi coordenador de comunicação institucional na Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo (2012-2013) e no Centro Cultural São Paulo (2010-2011). Blogueiro do Portal Estadão, onde escreve semanalmente sobre política municipal desde 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Gildo Marçal; QUIRINO, Célia Galvão e VOUGA, Cláudio. *Clássicos do Pensamento Político*. Editora USP. 2004.
- BENTO XVI. *Carta Encíclica Caritas In Veritate*. 2ª Edição. Paulinas Editora. 2009.
- FIDES. *Bem Comum – Debatendo o Presente para construir o futuro solidário*. Periódico FIDES. Edição 74. 2001.
- FIDES. *Bem Comum – Debatendo o Presente para construir o futuro solidário*. Periódico FIDES. Edição Especial 84. 2005.
- FRANCISCO. *Carta Encíclica Laudato Si'*. Editora Paulus. Edições Loyola. 2015.
- HOFMEISTER, Wilhelm. *40 anos: Política, Sociedade e Cooperação Internacional*. Wilhelm Hofmeister (organizador) – Rio de Janeiro. Konrad Adenauer Stiftung, 2009.
- KRELL, Andreas Joachim. *O Município no Brasil e na Alemanha : Direito e Administração Pública Comparados*. São Paulo. Oficina Municipal. 2003.
- SÉRIE DEBATES. *Subsidiariedade e Fortalecimento do Poder Local*. Centro de Estudos Fundação Konrad Adenauer Brasil. Número 06. Ano 1995.
- VOGEL, Bernhard. *O Engajamento Internacional das Fundações Políticas Alemãs*. Série Papers Fundação Konrad Adenauer Brasil. 1992.

Educação política na prática: jogos e dinâmicas participativas

CYNTHIA DE LIMA KRAHENBUHL

I. INTRODUÇÃO

■ A democracia é um regime político historicamente em construção, que vai sendo aperfeiçoado à medida que os direitos de cidadania vão sendo afirmados.

Para se ter uma democracia consolidada, a sociedade deve ser fortalecida frente ao aparelho estatal, seja por meio da representação política, seja por meio da permanente luta pela garantia dos direitos de cidadania:

“A democracia implica um desenvolvimento crescente do conceito de cidadania, que se afirma à medida que a tensão entre o privado e o público, entre os direitos individuais e os coletivos, encontra soluções.”¹

No Brasil, com a transição democrática, os direitos fundamentais foram sendo garantidos e assegurados em marcos legais, cujo principal documento é a Constituição de 1988.

A chamada Constituição Cidadã² situou a cidadania dentre os princípios fundamentais da República, como forma de construir uma sociedade livre, justa e solidária. No entanto, a formalização dos direitos e deveres de cidadania não implicou, necessariamente, seu exercício efetivo.

1 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (1997). Cidadania e Res Publica: a emergência dos direitos republicanos. Revista de Filosofia Política – Nova Série, vol.I, 1997: 99-144 (Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Filosofia), p.101

2 Expressão utilizada por Ulisses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte da Constituição Federal de 1988.

Em que pese a previsão desses direitos, com a desigualdade social existente, com “uma incivilidade cotidiana feita de violência, preconceitos e discriminações”³, com a baixa formalidade das instituições que abrem espaço para os particularismos ou clientelismos, com a confusão existente entre direitos e privilégios, e com o baixo grau de organização e mobilização das classes populares na defesa de seus interesses, o que vemos é a garantia mais ampla de direitos a apenas uma parcela da população. Assim, surgem algumas indagações: até que ponto a cidadania está presente na sociedade brasileira? Será que uma cidadania “formal”, “regulamentada”⁴ e destinada aos que conseguem exercer seus direitos – pelo poder, pelo dinheiro, pelo prestígio social, pelos contatos, pelo “olha com quem está falando” ou pela letra da lei – é efetiva e representativa quando a grande maioria não tem informação suficiente, não tem acesso às instituições garantidoras de direitos, nem tem condições de exercê-los efetivamente? Como transformar a cidadania formal em cidadania real?

Apenas conhecendo os atores envolvidos, suas competências e interesses, os direitos e deveres e o papel de cada um como cidadão pode-se avançar na construção da cidadania. É, portanto, necessário mais educação e participação política.

Mas as perguntas continuam: como se ensina e se aprende política? Incluir na grade de ensino das escolas uma disciplina de política seria suficiente? Até que ponto um currículo padronizado de temas de cidadania auxiliaria a construção da cidadania? O que fazer para que as pessoas se interessem mais pela e para a política, se envolvam com as decisões tomadas, acompanhem e fiscalizem seus governantes e representantes legislativos?

Como se vê, as perguntas são muitas e as soluções não estão prontas, porém não podemos sucumbir ao ceticismo nem ao conformismo⁵, nas palavras de Maria Victória Benevides. Neste artigo, será exposta a história e atuação da Associação Bê-a-bá do Cidadão, que desenvolve projetos de educação política com a utilização de uma metodologia baseada em jogos e dinâmicas participativas.

Na primeira parte do artigo, será relatado um breve histórico da Associação; em seguida, serão exemplificadas algumas metodologias práticas utilizadas, com conteúdo de educação política e, por fim, será retratada uma experiência signifi-

3 SILVA TELLES, Vera da (1994). “Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma nova Noção de Cidadania” in Evelina Dagnino (1994), p.93

4 O'Donnell, Guillermo. *Contrapontos: autoritarismo e democratização*. São Paulo: Vértice, 1986, p. 142.

5 Benevides, Maria Victória. *Democracia, cidadania e educação*. Texto introdutório da Cartilha Eleições: conhecendo e aplicando as regras desse jogo. Associação Bê-a-bá do Cidadão, 27 de agosto de 2006.

cativa de um dos projetos da Associação, Projeto Cidadania na Escola, que provoca uma reflexão interessante sobre os caminhos da educação política.

2. A ATUAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BÊ-A-BÁ DO CIDADÃO

■ O Bê-a-bá do Cidadão surgiu, em 1998, como um projeto do Centro Acadêmico 22 de Agosto, entidade representativa dos estudantes da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), comprometidos com o acesso à justiça e a democratização do conhecimento jurídico. A proposta inicial era sensibilizar, debater e difundir os direitos e deveres dos cidadãos, por meio de cartilhas, sempre através de uma linguagem simples e acessível.

Bem sucedida, a experiência das cartilhas motivou a criação de outros projetos que possibilitassem aos participantes a vivência prática da cidadania, como o projeto Direito na Escola (DNE), atual Projeto Cidadania na Escola (PCE), que será adiante referenciado.

Assim, em 2004, foi constituída a associação sem fins lucrativos Bê-a-Bá do Cidadão, que tem como missão estimular a autonomia e a consciência crítica dos cidadãos, tendo como diferencial o desenvolvimento de metodologias participativas próprias, com o objetivo de abordar temas de cidadania de forma descontraída, mas enriquecedora.

Muito influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, a Associação trabalha conteúdos de cidadania que façam parte do universo dos participantes e de seu dia a dia, para que a educação não se configure como mera transferência de conhecimento, mas que gere reflexão, troca e debate. Assim, deixa de lado a concepção tradicional de *professor* para abrigar a do *facilitador*, estimulando a participação como foco central no processo de ensino e aprendizagem:

“Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (...) Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.”⁶

6 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.25.

A metodologia também se baseia em três pilares norteadores: a sensibilização (estimular a percepção do participante como indivíduo e como sujeito de direitos e deveres), o conteúdo (ampliar o nível de conhecimento da organização do Estado, dos direitos e deveres e dos mecanismos de participação disponíveis) e a ação (como efetivamente colocar em prática o conteúdo aprendido).

A premissa dessa metodologia leva em conta que, com a sensibilização do participante, este se vê como parte de um todo, sujeito de direitos e deveres, compreendendo, com o conteúdo das oficinas, como se organiza o Estado, quais os atores estão presentes, quais os conflitos existem, para, aí sim, poder agir e exercer sua cidadania (ação), com intencionalidade e autonomia.

Em que pese essa metodologia ser a base de todos os projetos da Associação Bê-a-bá do Cidadão, fica mais evidente essa estrutura no plano pedagógico do Projeto Cidadania na Escola – PCE⁷, desenvolvido em escolas ou entidades. O PCE tem, no mínimo, seis encontros e é adaptado de acordo com a demanda da entidade/escola parceira. Na primeira etapa do projeto, é trabalhado o conteúdo informativo e a conscientização dos participantes como sujeitos de direitos e deveres. Na segunda etapa, denominada Projeto de Intervenção (PI), os participantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer dos encontros, elegendo um problema da comunidade e construindo sua solução, de forma colaborativa, o que estimula a convivência e a experiência democrática.

A metodologia desenvolvida pela Associação tem referências teóricas, mas, principalmente, é resultado de práticas testadas e consideradas bem-sucedidas.

Por analogia, a metodologia desenvolvida pela Associação Bê-a-bá do Cidadão, estruturada nos pilares sensibilização-conteúdo-ação, identifica-se com outras metodologias ou processos criativos, como a Teoria U, proposta por Otto Scharmer e Joseph Jaworski como uma teoria geral para a compreensão e viabilização da criação coletiva de novas realidades:

“o primeiro movimento, descendo do lado esquerdo do U foi chamado de perceber: desenvolver uma percepção da realidade em curso no sistema que queremos entender e mudar. O segundo movimento, ou o fundo do U foi chamado apresentar-se:

7 O PCE já existe há mais de 15 anos, tendo sido realizadas 9 edições, sensibilizando e capacitando, em média, 35 jovens e adultos por edição, e influenciando as comunidades beneficiadas pelos Projetos de Intervenção executados. Cite-se como exemplo o PCE/2007, que criou a Biblioteca Comunitária Jd. Fontális, cuja coordenação ficou a cargo da comunidade local, ganhou prêmios, firmou parcerias com o Poder Público Municipal e Federal e formou jovens lideranças também premiadas.

mergulhar em – tornar-se completamente presente para – um conhecimento mais profundo do nosso papel no sistema e o que é requerido de nós. O terceiro movimento, subindo pelo lado direito do U foi chamado realizar: partir do ponto de conhecimento mais profundo para produzir uma nova realidade.”⁸ (grifos nossos)

Também guarda correspondência com o método para realização de projetos criativos e colaborativos chamado Dragon Dreaming⁹. Segundo esse método, para executar um projeto, necessário obedecer à estrutura do ciclo Sonhar, Planejar, Realizar e Celebrar. Primeiro, é necessário compartilhar o sonho com outras pessoas e formar na equipe um “Círculo dos sonhos”, que gera motivação para o projeto (sensibilização). Depois, há o planejamento com a busca de todas as informações disponíveis e necessidades (conteúdo), para em seguida colocar em prática, realizar o projeto almejado (ação). Ao final deve-se celebrar os resultados alcançados, uma forma de entrar em conexão com o sonho novamente, o que também sintoniza com a proposta da Associação, que estrutura o PCE com um encerramento e apresentação do Projeto de Intervenção, a fim de celebrar os resultados alcançados.

Citando John Croft, “projetos verdadeiramente bem-sucedidos são os que integram pensamento e teoria com a prática. Isto porque a teoria sem a prática é irrelevante e a prática sem teoria é cega”.¹⁰

Em suma, as atividades desenvolvidas pela Associação se baseiam na premissa de que teoria e prática devem caminhar juntas para a compreensão da cidadania e para seu exercício efetivo.

3. JOGOS E DINÂMICAS PARTICIPATIVAS

■ Entre os jogos e dinâmicas desenvolvidos pela Associação Bê-a-bá do Cidadão, destacam-se a seguir algumas que ilustram como a prática favorece a sensibiliza-

8 KAHANE, Adam. Poder & Amor: teoria e prática da mudança social. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010, p. 78 e 79, fazendo referência aos livros Peter Senge et al., *Presence: Human Purpose and the Field of the Future*, cit.; Otto Sharmer, *Theory U: Leading from the future as It Emerges*. São Francisco: Berrett-Koehler, 2009.

9 www.dragondreamingbr.org/portal

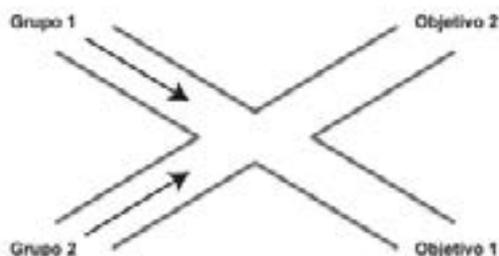
10 CROFT, John. Introdução: tornando os sonhos realidade. Usando o Dragon Dreaming para construir um projeto extremamente bem sucedido: uma abordagem abrangente em estágios. <http://www.dragondreamingbr.org/portal/index.php/2012-10-25-17-02-40/fichas-tecnicas/85-introducao-a-elaboracao-de-projetos-bem-sucedidos.html>

ção e a compreensão do conteúdo e provoca, muitas vezes, uma mudança de olhar em relação à realidade “conhecida”.

Ressalte-se que, em todos esses jogos e dinâmicas, os participantes são estimulados a participar, dialogar, ouvir, debater e agir, criando uma convivência e uma experiência democrática pela prática.

3.1. Jogo das torcidas

Neste Jogo, cria-se uma situação fictícia em que existem 2 (duas) torcidas de futebol, que estão atrasadas e precisam chegar ao estádio para assistir à partida. Ocorre que, cada torcida está localizada em um local e precisa passar por um cruzamento para chegar ao estádio, como na figura abaixo:



O Grupo 1 está atrasado e precisa chegar à entrada do estádio, indicada como Objetivo 1.

O Grupo 2 está atrasado para ir ao jogo e precisa chegar à entrada indicada como Objetivo 2.

O facilitador, então, faz uma contagem regressiva, pedindo que as torcidas cheguem ao estádio, pois o jogo está para começar e todos estão atrasados. Nesse momento, instala-se o caos: os participantes se atropelam, se desorganizam e nem todos conseguem chegar ao estádio.

Então, inicia-se uma discussão sobre o ocorrido, se poderia ter sido diferente, se alguém tem alguma ideia ou sugestão para uma nova simulação da atividade.

As sugestões podem ser várias, mas a solução esperada é a inserção de um mecanismo regulador de trânsito: um semáforo ou um agente de trânsito.

Dessa forma, é feita uma reflexão sobre a necessidade de leis para garantir a coexistência pacífica das pessoas na sociedade e a importância do Estado e dos Três Poderes para essa organização social.

No momento em que se decide criar uma forma de organizar o trânsito, é criada uma lei: no caso de um semáforo, sinal vermelho para parar, amarelo para esperar e verde para avançar. Quem cria leis é o Poder Legislativo. Quem instala

e mantém o semáforo, que deve obedecer ao sistema das cores previsto na lei, é o Poder Executivo. Em caso de desrespeito ao sinal e havendo um conflito, como uma batida de carros, atropelamento ou briga de pedestres, deve ser acionado o Poder Judiciário.

Assim, por meio de uma atividade lúdica, os participantes são estimulados a refletir sobre a existência de leis, o papel do Estado e dos Três Poderes, sobre as funções típicas e atípicas de cada um dos Poderes e suas competências.

3.2. Jogo do Poder

Trata-se de uma dinâmica participativa, um Role Playing Game (RPG)¹¹, que permite a experimentação de posições ocupadas por diversos atores presentes num caso fictício que possui diversos conflitos de interesses e direitos.

Os temas podem ser variados, mas é emblemático o Jogo do Poder de um caso de regularização fundiária, já testado pela Associação em diversos públicos, que, inclusive, foi inspiração para a elaboração do estudo de caso jurídico “Ocupação Irregular em APP: o caso de Taboão da Serra”, para a Casoteca Latino Americana de Direito e Política Pública da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas, e está contida na Nota de Ensino do Caso como metodologia opcional para o ensino do Direito¹².

Neste Jogo, é apresentada a seguinte situação-problema: *O Sr. Feijão é proprietário de um terreno de 185 mil metros quadrados no Município Feijoada, que possui grande área verde, nascente e rio e constitui área de preservação permanente. Ano passado, a área do terreno foi ocupada por 350 famílias lideradas por membros do crime organizado. Um mês depois da ocupação, o Sr. Feijão ajuizou ação de reintegração de posse com obtenção de medida liminar. A Prefeitura do Município realizou vistoria na área, constatando a abertura de ruas, demarcação de quadras e lotes e ocupação das famílias e começou a estudar possível regularização fundiária para a área. O Sr. Feijão, que pagava pontualmente o IPTU do terreno, parou de pagar o imposto depois da ocupação.*

Os participantes, então, são divididos em grupos e cada um desses grupos deve representar um ator social bem como elaborar um plano de ação para defesa

11 Role Playing Game em português significa “jogo de interpretação de papéis”

12 MASSONETTO, Ana Paula (coord.), KRAHENBUHL, Cynthia de Lima, HOENEN, Marcela e FERNANDES, Marília de Castro Torres. Ocupação Irregular em Área de Preservação Permanente (APP). O Caso de Taboão da Serra-SP. Disponível em http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/app-_nota_de_ensino.pdf. Acesso em: 13 de fev. 2016

de seus interesses: prefeito, vereador, Ministério Público Estadual, crime organizado, movimento de moradia, proprietário do terreno, líderes comunitários, imprensa etc.

Ao colocar em prática o plano dos atores sociais, os participantes se deparam com inúmeros conflitos, como: direito à moradia *vs.* direito ao meio ambiente; o direito privado do proprietário do terreno *vs.* o direito à função social da propriedade; o ser (situação concreta) *vs.* o dever ser (o que está escrito na letra da lei) etc.

É, então, aberta a discussão com todos os presentes, indagando, entre outras, as seguintes questões: a) como se sentiram ao representar o papel de um ator social?; b) seu personagem defendeu ideias ou ações que coincidem com suas próprias opiniões?; c) quais conflitos foram observados?; d) quais dificuldades foram encontradas?; e) as informações que vocês dispunham foram suficientes para elaborar o plano de ação? E para implementar suas estratégias?; f) como foi lidar com o prazo da dinâmica? Como é na vida real?; g) notaram a ausência de algum personagem? Houve impacto no plano de ação?; h) ao final do debate, você tende a se posicionar a favor ou contra algum personagem?

Considerando que os atores envolvidos têm diferentes perspectivas, interesses e competências, esta dinâmica proporciona que os participantes adentrem no universo dos atores envolvidos, possibilitando, entre outras, as seguintes reflexões: a) um problema social não deve ser resolvido somente por especialistas e autoridades, mas necessita também do engajamento dos atores envolvidos; b) as condutas de um ator social interferem na realidade do outro; c) não existe uma solução certa que tem que ser descoberta e executada.

Portanto, essa dinâmica possibilita que os participantes analisem um problema socialmente complexo, identifiquem direitos e deveres presentes no caso, desenvolvam habilidades para atuação integrada em casos que envolvam múltiplas competências e autoridades, e ampliem sua percepção sobre os múltiplos conflitos de outras naturezas (econômicas, políticas, culturais etc.) presentes na situação-problema.

3.3. Jogo das Eleições

O Jogo das Eleições foi criado quando da elaboração da cartilha *Eleições: conhecendo e aplicando as regras desse jogo*¹³, da Associação Bê-a-bá do Cidadão. Esta

13 ASSOCIAÇÃO BÊ-A-BÁ DO CIDADÃO. Cartilha Eleições: conhecendo e aplicando as regras desse jogo. 1ª edição. 27 de agosto de 2006.

cartilha tinha um diferencial das outras produzidas: sua parte prática por meio de um jogo de tabuleiro, com a finalidade de testar o conteúdo constante na cartilha.

Com o tempo e a experiência da Associação, o jogo foi se modificando e sua aplicação também. Dependendo do público, nem sempre exige uma apresentação prévia do conteúdo da cartilha, sendo o jogo uma forma de trabalhar com as informações que os participantes já detêm e de ampliar esse conteúdo com mais informações.

Em linhas gerais, o Jogo das Eleições é um jogo no qual os participantes percorrem um tabuleiro com perguntas sobre o processo eleitoral brasileiro e sobre o papel dos cidadãos como eleitores e participantes da democracia participativa brasileira.

Os participantes são divididos em cinco times, identificados por uma cor. O momento inicial do jogo tem caráter lúdico: cada time deve criar um *jingle* de uma campanha eleitoral ou um “grito” que represente o grupo.

A atividade começa com a jogada do dado por um time, que percorrerá as casas do tabuleiro de acordo com o número de pontos sorteado no dado. Todos os grupos jogam o dado e todos recebem uma pergunta que deve ser respondida. Um representante de cada grupo lê a pergunta e fala para todos os presentes qual a resposta que o grupo discutiu e entende correta. Se a resposta estiver certa, o grupo avança no jogo. Caso negativo, o próximo grupo pode tentar responder e avançar no jogo.

Mesmo sendo um tabuleiro gigante, não comportaria todos os participantes nas casas de tabuleiro. Assim, uma sacola com uma “surpresa” dentro funciona como um peão do jogo. Ao chegar ao final do tabuleiro, o grupo “vencedor” tem o direito de abrir a sacola. Ocorre que, o grupo vencedor verificará que consta dentro da sacola parte de um quebra-cabeça, sendo que as outras peças desse quebra-cabeça estão dentro das sacolas dos demais participantes. O quebra-cabeça é a bandeira do Brasil e só pode ser formado se todos os grupos se unirem.

O grupo que chega primeiro só foi o mais rápido, teve mais sorte no dado ou foi melhor nas perguntas, mas precisa dos outros grupos para a montagem do quebra-cabeça. Fazendo um paralelo com a democracia brasileira, e isso é comentado ao final da prática, ela enfrenta dificuldades, avanços e retrocessos, como num jogo, mas depende do envolvimento e da mobilização de cidadãos para seu aperfeiçoamento e consolidação.

O objetivo do jogo é atendido se os participantes percebem que a verdadeira atuação política ocorre no cotidiano, na busca por informação, na construção permanente e conjunta da cidadania.

4. A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CIDADANIA NA ESCOLA NA FUNDAÇÃO GOL DE LETRA

■ A Fundação Gol de Letra (FGL) é uma entidade que, em São Paulo, atua com educação integral na Vila Albertina, Zona Norte da cidade, a partir da integração entre práticas educacionais e de assistência social.

O público é selecionado de acordo com o grau de vulnerabilidade social e risco, seguindo critérios da Política Nacional de Assistência Social, que pressupõe a centralidade na família e a importância do caráter sócio-assistencial das ações.

Entre seus programas, a Fundação Gol de Letra desenvolve o Projeto de Formação de Agentes Sociais.

Neste Projeto, as participantes são mulheres moradoras da região da Vila Albertina, que recebem capacitação nas áreas de Saúde, Cidadania e Direitos, Meio Ambiente, Português, Informática, Desenvolvimento Pessoal e Mercado de Trabalho. A Formação de Agentes Sociais está articulada aos seguintes princípios educacionais da instituição: a) aprendizado da mulher cidadã (aprender); b) desenvolvimento de habilidades sociais para convivência democrática e pacífica (conviver); e c) multiplicação de conhecimentos e atitudes (multiplicar). Assim, a Formação valoriza a importância da interação entre indivíduo-família-escola-comunidade para aproximar a comunidade e outros atores sociais locais:

“O empoderamento acontece com o sentimento de pertencimento e responsabilidade para com seu território. Com sua atuação e articulação nos espaços públicos, elas se tornam referência para a comunidade, capazes de multiplicar conhecimentos e atitudes em temas como violência doméstica, direitos civis, saúde e direitos sexuais e reprodutivos. Enfim, assuntos sensíveis ao cotidiano das mulheres e que estão diretamente relacionados à questão da desigualdade de gênero.”¹⁴

Em 2015, a Associação Bê-a-bá do Cidadão executou o Projeto Cidadania na Escola (PCE) para, inicialmente, dez Agentes Sociais, a fim de capacitar essas mulheres em temas relativos à cidadania, com o objetivo de torná-las catalisadoras e multiplicadoras de ações de exercício de cidadania em suas comunidades.

14 OLIVEIRA, Sóstenes. Igualdade de gênero: dever de todos. Publicado em 15 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.goldeletra.org.br/blog/2015/12/igualdade-de-genero-dever-de-todos/>. Acesso em: 15 de jan. 2016

Foram realizados, durante o ano, nove encontros, cada um com três horas de duração. Os temas abordados foram: 1) Cidadania e Educação; 2) Estado Brasileiro, Três Poderes e Poder Executivo; 3) Poder Legislativo e Poder Judiciário; 4) Assumindo Papéis (Jogo do Poder); 5) Democracia Participativa e como ser cidadão; 6) Direitos humanos e Direitos da mulher; 7 e 8) Projeto de Intervenção e 9) Atividade de encerramento. Em cada encontro, foram utilizadas diversas metodologias participativas, tais como dinâmicas, oficinas, dramatizações, leitura de artigos, filmes, simulações de situações (role play) etc.

No processo do PCE, observou-se uma mudança de comportamento e de atitude das Agentes Sociais, que foram se abrindo para os temas, relacionando experiências próprias com os assuntos tratados e fazendo conexões com outros temas já abordados. Enfim, foram desenvolvendo mais consciência crítica e questionadora.

Assim, após diversas oficinas de sensibilização e de conteúdo de educação política, as Agentes Sociais tiveram que estruturar e liderar a implementação do chamado Projeto de Intervenção (PI), com o objetivo de colocar em prática os conceitos apreendidos e exercitar formas de participação com os instrumentos disponíveis, com os quais adquiriram mais familiaridade.

Ocorre que, diferente das outras oito edições do PCE, em que foram escolhidas intervenções de problemas práticos do cotidiano, como a falta de um bebedouro em uma escola, a ausência de um equipamento comunitário e cultural na região, a mobilização para evitar uma provável mudança de localização de uma escola; nessa edição do PCE, apesar de várias carências terem sido diagnosticadas no bairro, entenderam as Agentes Sociais que, antes de implementarem uma ação que beneficiasse a comunidade, precisariam ser fortalecidas como Agentes Sociais.

Escolheram, portanto, uma ação que pudesse expor a trajetória que percorreram e como tudo aquilo que vivenciaram foi importante para a vida de cada uma delas. Afinal, durante o Projeto de Formação de Agentes Sociais, já haviam participado de uma série de atividades no bairro, mutirões em escolas e entidades, apresentação de peça de teatro nas escolas sobre sexualidade, entre outras.

Mesmo já tendo participado de diversas atividades e realizado projetos durante a Formação, o processo de co-criação do PI neste caso foi diferente de todas as experiências anteriores. A utilização de metodologias participativas facilitou a elaboração do PI. Uma das Agentes manifestou que, pela primeira vez, sentia que estava elaborando um projeto, por conta da dinâmica utilizada para a eleição do projeto e seu planejamento. Assim, de forma gradual e crescente, as Agentes

Sociais foram se abrindo para as possibilidades, sentindo-se cada vez mais confiantes, autônomas e protagonistas de um projeto que representava verdadeiramente o que é ser Agente Social.

O PI implementado foi a montagem da exposição “A gente é AGENTE”: uma exposição de sensações, como as Agentes Sociais definiram, para provocar e despertar sensações, memórias, experiências nas pessoas que visitassem a exposição. Foram expostas fotos dos eventos realizados pelas Agentes Sociais, brinquedos de sucata, bijuterias, objetos e bonecos utilizados nas peças de teatro, material usado nas ações preventivas da doença da dengue e nas oficinas de sexualidade. Além disso, editaram um vídeo de fotos e frases significativas que aprenderam e que foram marcantes, e fizeram uma apresentação para os convidados sobre o que foi e é ser Agente Social.

Para a exposição, foram convidados funcionários, beneficiários da Fundação Gol de Letra e algumas pessoas da comunidade. A repercussão não foi, de forma alguma, quantitativa. Também não provocou uma mudança na maneira de ver as Agentes Sociais na comunidade, que era o objetivo traçado inicialmente. No entanto, para cada uma das Agentes Sociais, o resultado qualitativo foi significativo: se envolveram com o processo e com o resultado do Projeto, sentindo-se empoderadas para atuarem como Agentes Sociais.

Na avaliação final do projeto, a Associação Bê-a-bá do Cidadão assim se manifestou:

“Nós, do Bê-a-bá, que estávamos acostumados com projetos de intervenção com alguma interferência direta na comunidade, fomos positivamente surpreendidos com esse projeto: um projeto que refletiu uma mudança interna e profunda em cada uma das Agentes Sociais, que finalizaram a formação com uma postura mais ativa e independente, prontas para multiplicar.”

Ao escolher essa experiência da Associação Bê-a-bá do Cidadão para ser retratada neste artigo, levou-se em consideração que os caminhos para a construção da cidadania podem se dar de diversas formas, mas que devem passar por um envolvimento inicial importante: o reconhecimento do que é ser cidadão, do que é ser um sujeito de direitos e deveres.

Citando Paulo Freire, nossos aprendizados mais importantes não acontecem simplesmente quando enxergamos o mundo de forma diferente, mas principalmente quando enxergamos a nós mesmos – e nosso papel na criação do mundo de forma diferente.

Antes de qualquer ação afirmativa para conquista de direitos, o cidadão deve reconhecer sua presença no mundo como algo importante e singular. Citando Paulo Freire:

“mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.”¹⁵

O relato da Agente Social Deyse Gonçalves ilustra bem esse ponto de vista:

“Meu nome é Deyse. Sou Agente Social aqui da Fundação Gol de Letra. Moro aqui no bairro da Vila Albertina. O Bê-a-bá teve muita importância para mim. Porque eu aprendi que quando a gente sabe os nossos direitos, a gente não é mais...(pausa com choro) Quando a gente não é mais ingênuo, a gente aprende, a gente sabe correr atrás dos nossos direitos quando a gente conhece as leis. E para mim foi muito importante isso porque uma delas me disse: ‘podem tirar tudo de você, menos a sabedoria, que quando a gente tem sabedoria, a gente tem tudo’. E quando eu fiquei, foi muito interessante pra mim, porque a gente não se preocupa com política, a gente não se preocupa com quais são as funções que tem um deputado, um presidente, um governador, e a partir do Bê-a-bá eu aprendi a olhar mais ao meu redor, aprendi que eu não vou mais votar de qualquer maneira, de qualquer jeito, porque depende de mim pro Brasil ser melhor!”¹⁶

A experiência do PI escolhido e executado pelas Agentes Sociais da Fundação Gol de Letra serve de reflexão: em vez de escolher um problema que representasse a falta da garantia de um direito social no bairro, optou-se pelo reconhecimento de um direito civil básico: serem reconhecidas como sujeitos de direitos e deveres, pelo papel social que desempenham, para poderem se expressar e atuar com dignidade e liberdade.

15 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 20

16 Relato gravado para a Associação Bê-a-bá do Cidadão, em 26 de novembro de 2015.

5. REFLEXÕES SOBRE O PROJETO DE INTERVENÇÃO ESCOLHIDO PELAS AGENTES SOCIAIS

■ Refletindo sobre o Projeto de Intervenção escolhido pelas Agentes Sociais, pode-se traçar um paralelo com a classificação dos direitos civis, políticos e sociais feita por T. H. Marshall, em sua obra *Cidadania, Classe Social e Status*, que se tornou referencial das fases históricas dos direitos no Ocidente.

De acordo com essa classificação, os direitos foram se afirmando e evoluindo da seguinte forma: o século XVIII favoreceu o surgimento dos direitos civis (liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, liberdade de pensamento e opinião, liberdade religiosa, direito à propriedade e de concluir contratos válidos, direitos de igualdade, garantias pessoais etc.); o século XIX consagrou os direitos políticos (sufrágio universal, democracia representativa, partidos etc.); e a primeira metade do século XX consolidou os direitos sociais e econômicos (saúde, educação, trabalho, acesso à justiça etc.); sendo que o processo se deu de forma cumulativa, ou seja, o respeito aos direitos civis possibilitou a conquista dos direitos políticos, sendo que a combinação do reconhecimento dos direitos civis e políticos garantiu a eficácia dos direitos sociais e econômicos.

Essa evolução dos direitos também pode ser explicada do ponto de vista da titularidade do exercício dos direitos. Enquanto os direitos civis e políticos apresentam caráter individual, os direitos sociais e econômicos são direitos de natureza coletiva, que implicam uma prestação positiva do Estado. Transita-se, então, “da ideia do indivíduo, singularmente concebido, primeiro sujeito ao qual se atribuíram direitos, à ideia de entes coletivos, que transcendem o indivíduo, como novos personagens e novos sujeitos de direitos”¹⁷.

Dessa forma, legítima e coerente a escolha do PI pelas Agentes Sociais: antes de atender um direito social, necessário afirmar seus direitos civis de serem reconhecidas como sujeitos de direitos e deveres para atuarem com dignidade e liberdade.

Nesse sentido, José Murilo de Carvalho, mesmo entendendo que do ponto de vista histórico, no Brasil, a evolução dos direitos teve um percurso diverso daquele descrito por Marshall nos países centrais e houve – e há – uma maior ênfase aos direitos sociais em relação aos outros direitos, “*dos direitos que compõem*

17 PIOVESAN, Flavia. “A atual dimensão dos direitos difusos na Constituição de 1988” in DI GIORGI, Beatriz e outros (Coords). *Direito, Cidadania e Justiça: ensaios sobre lógica, interpretação, teoria sociológica e filosofia jurídicas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995, p.115

*a cidadania, no Brasil, são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantia*¹⁸.

Ademais, é possível haver direitos civis sem direitos políticos e sem direitos sociais, mas o contrário não é viável, pois sem os direitos civis os direitos políticos e sociais podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de sentido e conteúdo, servindo apenas para justificar governos e não para representar cidadãos.

Por isso a experiência vivenciada pelas Agentes Sociais, com a facilitação da Associação Bê-a-bá do Cidadão por meio da utilização de metodologias participativas de educação política, foi tão significativa e simbólica. Evidenciou, na prática, um caminho necessário para a construção da cultura cidadã.

6. CONCLUSÃO

■ A atuação da Associação Bê-a-bá do Cidadão com a utilização de jogos e dinâmicas participativas e o exemplo trazido sobre a experiência vivenciada pelas Agentes Sociais da Fundação Gol de Letra, participantes do Projeto Cidadania na Escola, retratam um caminho para a construção da cidadania.

Esse caminho se inicia com o reconhecimento do cidadão como sujeito de direitos e deveres, pois não basta haver um regime democrático, não basta que se avance na defesa dos direitos sociais; é preciso que os direitos sejam afirmados pelo ângulo das relações sociais, “pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas”¹⁹; e que haja uma cultura pública democrática que reconheça a legitimidade dos conflitos e da diversidade dos valores e interesses demandados como direitos.

Para isso, é necessário mais educação política. E, conforme explanado neste artigo, a educação política pode ser mais efetiva e construtiva se praticada e experimentada.

Nesse sentido, os jogos e dinâmicas participativas auxiliam a sensibilização e a compreensão dos conteúdos e facilitam uma mudança de olhar, que não seja de fora para dentro, de cima para baixo; para, enfim, provocar pequenas ou grandes, mas sempre significativas, realizações:

18 CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 210

19 SILVA TELLES, Vera da. “Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma nova Noção de Cidadania” in Evelina Dagnino (1994). *Op. cit.*, pp. 91-92

“Há uma história sobre um homem que queria mudar o mundo. Ele se esforçou ao máximo, mas realmente não conseguiu nada. Então, achou que tentaria mudar apenas o seu país, mas também não teve sucesso nessa empreitada. Em seguida, tentou mudar a sua cidade e depois o seu bairro, mas ainda nada de sucesso. Achou, então, que poderia pelo menos mudar a sua família, mas novamente fracassou. Portanto, decidiu mudar a si mesmo. Então algo surpreendente ocorreu. À medida que mudava, sua família mudava, seu bairro mudava. E, à medida que o seu bairro mudava, sua cidade mudava. E, à medida que a sua cidade mudava, seu país mudava, à medida que seu país mudava, o mundo mudava também”.²⁰

20 KAHAN, Adam. Como resolver problemas complexos: uma forma aberta de falar, escutar e criar novas realidades. São Paulo, Editora SENAC, São Paulo, 2008, pág. 189

CYNTHIA DE LIMA KRAHENBUHL é Fundadora e Diretora da Associação Bê-a-bá do Cidadão. Desde 2000, é facilitadora de oficinas de educação política com metodologias participativas e é co-autora de publicações sobre cidadania, direitos humanos e direito constitucional. Advogada pela PUC-SP, trabalhou em diversas Prefeituras Municipais, tendo ocupado o cargo de Secretária Adjunta de Assuntos Jurídicos na Prefeitura de Taboão da Serra, de 2008 a 2010. Foi ainda Consultora Jurídica na elaboração de Planos Diretores Municipais pela Fundação Universidade de São Paulo – FUNDUNESP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BÊ-A-BÁ DO CIDADÃO. *Cartilha Eleições*: conhecendo e aplicando as regras desse jogo. 1ª edição. 27 de agosto de 2006.

ASSOCIAÇÃO BÊ-A-BÁ DO CIDADÃO e INSTITUTO PRO BONO. *Eleições: conhecendo e aplicando as regras desse jogo*. 2ª edição. Disponível em: <http://www.beaba.org.br/#!cartilha-eleicoes/cas7>. Acesso em: 13.fev.2016

AVRITZER, Leonardo. *Cultura Política, Atores Sociais e Democratização: Uma crítica das Teorias da Transição para a Democracia*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. nº28. vol. 10. 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Estado, Sociedade Civil e Legitimidade Democrática. Lua nova – Revista de Cultura e Política*, n. 36, 1995.

_____. *Cidadania e Res Publica: a emergência dos direitos republicanos. Revista de Filosofia Política – Nova Série*, vol. I, p. 99-144. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Filosofia, 1997.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *O trabalhador e o direito à saúde: a eficácia dos direitos sociais e o discurso neoliberal* in DI GIORGI, Beatriz e outros (Coords.). *Direito, Cidadania e Justiça: ensaios sobre lógica, interpretação, teoria sociológica e filosofia jurídicas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

CARVALHO, J. M. *Cidadania: tipos e percursos. Estudos Históricos*, n. 18, p. 337-359, 1995.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CROFT, John. *Introdução: tornando os sonhos realidade. Usando o Dragon Dreaming para construir um projeto extremamente bem sucedido: uma abordagem abrangente em estágios*. Disponível em: <http://www.dragondreamingbr.org/portal/index.php/2012-10-25-17-02-40/fichas-tecnicas/85-introducao-a-elaboracao-de-projetos-bem-sucedidos.html>. Acesso em: 15 de jan.2016

DAGNINO, Evelina (org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DAGNINO, Evelina. “Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DI GIORGI, Beatriz, CAMPILONGO, Celso Fernandes e PIOVESAN, Flavia (Coordenadores). *Direito, Cidadania e Justiça: ensaios sobre lógica, interpretação, teoria sociológica e filosofia jurídicas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO GOL DE LETRA. *Formação de Agentes Sociais recebe certificação de tecnologia social pela Fundação Banco do Brasil*. Publicação de 11 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.goldletra.org.br/blog/2015/09/formacao-de-agentes-sociais-recebe-certificacao-de-tecnologia-social-pela-fundacao-banco-do-brasil/> Acesso em: 20 de jan.2016

KAHANE, Adam. *Como resolver problemas complexos: uma forma aberta de falar, escutar e criar novas realidades*. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

KAHANE, Adam. *Poder & Amor: teoria e prática da mudança social*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010

LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASSONETTO, Ana Paula (coord.), KRAHENBUHL, Cynthia de Lima, HOENEN, Marcela e FERNANDES, Marília de Castro Torres. *Ocupação Irregular em Área de Preservação Permanente (APP). O Caso de Taboão da Serra-SP*. Disponível em: http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/app-_nota_de_ensino.pdf. Acesso em: 13 de fev.2016

O'DONNELL, Guilherme. *Contrapontos: autoritarismo e democratização*. São Paulo: Vértice, 1986.

_____. *Modernization and Bureaucratic Authoritarianism: Studies in South American Politics*: Institute of International Studies of the University of California, Berkeley, *Modernization Series* n. 9, 1973.

_____. *Poliarquias e a (in)efetividade da lei na América Latina*. *Novos Estudos CEBRAP* n. 51, julho 1998, p.37-61

OLIVEIRA, Paula Julieta Jorge de. *A Cidadania é para todos. Direitos, deveres e solidariedade*. Disponível em <http://www.oabsp.org.br/subs/santoanastacio/institucional/artigos/a-cidadania-e-para-todos.direitos-deveres-e>. Acesso em: 05 de jan.2016

OLIVEIRA, Sóstenes. *Igualdade de gênero: dever de todos*. Publicado em 15 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.goldeletra.org.br/blog/2015/12/igualdade-de-genero-dever-de-todos/>. Acesso em: 15 de jan.2016

PIOVESAN, Flavia. *A atual dimensão dos direitos difusos na Constituição de 1988* in DI GIORGI, Beatriz e outros (Coords.). *Direito, Cidadania e Justiça: ensaios sobre lógica, interpretação, teoria sociológica e filosofia jurídicas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

SILVA TELLES, Vera da. *Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma nova Noção de Cidadania*. in Evelina Dagnino, 1994.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 15ª edição, revista e atualizada. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

SOUKI, Lea Guimarães. *A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil*. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006

VIEIRA, Oscar Vilhena. *A violação sistemática dos direitos humanos como limite à consolidação do Estado de Direito no Brasil*. In DI GIORGI e outros (Coords.). *Direito, Cidadania e Justiça: ensaios sobre lógica, interpretação, teoria sociológica e filosofia jurídicas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educação e Cidadania*. *Revista Serviço Social & Sociedade*, n.º 62. São Paulo, Cortez, março, 2000.

Educação política na prática: usando empatia e vivência como aprendizado

CARLA MAYUMI
BEATRIZ PEDREIRA

I. A PESQUISA E “ALGO MAIS”

■ O Sonho Brasileiro é um projeto que nasceu com um genuíno desejo de desvendar as mudanças comportamentais do jovem brasileiro. Caracteriza-se por buscar antecipar novos comportamentos e se propõe a realizar uma leitura otimista do que acontece nessa parcela da sociedade. A ideia do estudo é olhar para o mundo pela perspectiva de jovens que refletem sobre seu papel e suas ações sociais, jovens com uma atuação que tem fins e propósitos definidos e intenciona transformar o entorno, tomar para si responsabilidades, percebendo a si mesmos como peça relevante no funcionamento da sociedade. Essa é a visão otimista do estudo, a lente de quem não só teoriza, mas também faz. Quando o Sonho Brasileiro foi concebido, em 2011, como idealizadores do projeto não imaginamos futuros desdobramentos da pesquisa. Durante três anos apresentamos sucessivamente os resultados da pesquisa e éramos perguntados sobre “como transformar a pesquisa em algo mais”. Algo na forma como o estudo foi elaborado ou nos resultados parecia fazer com que as pessoas quisessem que as descobertas fossem além da pesquisa. A resposta sobre esse “algo mais” aconteceu de forma natural na fase dois da pesquisa.

Após os protestos de junho de 2013 nos sentimos impelidos a averiguar que sentimentos haviam movido o jovem brasileiro a ir às ruas e manifestar-se nas redes sociais abordando temas políticos. Assim teve início uma nova fase da pesquisa, à qual demos o nome de Sonho Brasileiro da Política. Por meio de méto-

dos qualitativos e quantitativos de pesquisa, ouvimos 1.428 jovens¹ em todos os estados brasileiros. A pesquisa teve como objetivo entender o que os pensamentos e ações dos jovens nos dizem a respeito de um novo comportamento político da juventude brasileira. Sobre esta pesquisa escrevemos um artigo publicado no Cadernos Adenauer 1/2015, *Sonhos da Juventude Brasileira: a política além do voto*.

O novo estudo, realizado aproximadamente um ano após as manifestações de junho, revelou, entre outras coisas², uma retomada do interesse do jovem pela política. Os protestos tiveram um papel simbólico como manifesto democrático, tendo levado mais de 5 milhões de jovens brasileiros de todo o país às ruas, segundo os dados da pesquisa.

Alguns dos resultados levantados pela pesquisa tiveram o efeito de um chamado a algumas das realizadoras do estudo – para usar uma expressão que traduz perfeitamente isso, foi um “call to action”. O significado mais profundo de algumas das descobertas ajudou a encontrarem no estudo sua própria causa e delinear os contornos de um projeto concreto como consequência direta do mesmo. É interessante observar como a pesquisa funcionou como uma ferramenta de observação e ao mesmo tempo como objeto gerador de ação.

Um dado teve um papel estratégico para motivar uma ação prática decorrente da pesquisa; está na forma como estes jovens gostariam de aprender sobre política: 65% dos pesquisados gostariam que esse conhecimento fosse adquirido na escola e 43% na universidade. A internet vem em quinto lugar com 29%, depois da família (37%) e de cursos públicos (32%). Em outras palavras, os jovens estão pedindo para serem educados politicamente. Por um lado, olhamos para estes dados que mostram um clamor por uma educação política formal. Por outro, dados da pesquisa apontam que existe interesse do jovem na política, mas que ele não sabe por onde começar. Da mesma maneira, declara que o que impede uma maior participação é a falta de confiança e baixo nível de conhecimento do sistema político. Dentre os pesquisados, 27% afirmam que possuir informações mais claras e acessíveis para entender a política faria com que os jovens se aproximassem da política e 22% que seriam mais próximos dela “se soubessem como funciona a política no Brasil”.

1 Pesquisa qualitativa e quantitativa com 1428 jovens de 18-32 anos da classe ABC. A fase qualitativa falou com 300 jovens de 7 capitais, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Recife, Brasília e Rio de Janeiro. A fase quantitativa entrevistou 1128 jovens em todo o Brasil, capitais e interior.

2 Resultados da pesquisa disponíveis na íntegra em www.sonhobrasileirodapolitica.com.br

Essa combinação de dados levou a uma visão clara de que é necessário atender essa vontade que o jovem tem de saber mais sobre o sistema político do qual ele faz parte e com o qual está insatisfeito.

A partir daí passamos a nos perguntar o que poderia ser, de fato, uma educação política no Brasil de hoje e porque ela seria importante no momento que o país está passando. Até meados dos anos 90, crianças aprendiam Educação Moral e Cívica, e posteriormente OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Esse conhecimento era considerado necessário e adequado para a cultura política da época. Na transição do país para uma democracia deixamos de olhar para o conhecimento formal que elucida o papel do cidadão; deixamos de ensinar ao cidadão brasileiro como funciona o novo sistema e qual o papel da sociedade civil no dia-a-dia das decisões coletivas realizadas por seus representantes eleitos.

A visão da necessidade de uma educação política ou cívica (não vamos entrar aqui nas diferenças e particularidades destes termos) é embasada pelo pensamento de sociólogos e cientistas políticos de diferentes culturas e países. Em *Busca da Política* (Bauman, 1999)³ fala sobre como a sociedade apresenta duas formas de o indivíduo exercer sua liberdade sociopolítica. Uma se dá pela agenda política, pautada por quem legisla, cria nossas leis. A outra forma de exercício de liberdade são os valores que constituem uma cultura política. Esta construção só é possível, segundo ele, pela educação política.

Por tudo isso, acreditamos que este tipo de conhecimento é de extrema relevância para o que o jovem está vivendo como cultura política do país, ainda muito envolta em fatos políticos e pouco elucidativa como processo político.

O projeto que nasce do Sonho Brasileiro da Política nesse contexto é o “Jogo da Política”. Toma forma em um cenário de amplo interesse e curiosidade do jovem, que vê a presença da política em sua vida como uma novidade e em paralelo a isso convive com uma enorme falta de conhecimento sobre seus meandros. Apresentar ao jovem os meios e as condições para levar esse interesse adiante e transformá-lo em agente de participação lhe dá liberdade para escolher outras formas de ação além do voto, que é hoje praticamente a única ferramenta que conhecem, embora também não possuam a completa compreensão de como usá-lo da melhor forma. Apesar da carência de educação política no país, 46% dos jovens brasileiros se sentem responsáveis pela transformação na sociedade.

3 Em *Busca da Política*, Zigmunt Bauman.

2. POR QUE FOCAR NO JOGO DA POLÍTICA?

■ Talvez o primeiro pensamento que ocorre quando pensamos em uma cultura política desenvolvida sejam os conceitos básicos de cidadania. Conceitos que falam sobre o respeito ao outro e o entendimento do papel essencial do indivíduo na busca de uma convivência coletiva equilibrada. Sem dúvida esta consciência e valores claros de cidadania constituem uma base essencial para que uma sociedade evolua de forma democrática. O Jogo da Política, no entanto, optou por apostar em um nível de conhecimento mais específico dessa consciência, que joga luz no sistema que institucionaliza a política. Entendemos que ambos os conhecimentos são necessários – uma consciência cidadã que vamos chamar aqui de “básica e essencial” e um conhecimento mais aprofundado do sistema, sua estrutura e suas regras. Decidimos focar o Jogo da Política neste último por duas razões.

A primeira é a visão de um dos atores encontrados na pesquisa *Sonho Brasileiro da Política: o Hacker da Política*. O “hacker”, na origem da palavra, é um decifrador de códigos e sistemas de computadores. Os jovens que a pesquisa denominou “Hackers da Política” fazem isso com os códigos da política. Representam 8% dos jovens pesquisados e são eles que estão criando, a partir de suas práticas, novas formas de agir politicamente. Sua ação passa por decodificar o funcionamento do sistema político e usar os instrumentos públicos disponíveis. De acordo com estes jovens, conhecer o sistema político institucional e suas lógicas é fundamental para que se possa ter algum tipo de incidência sobre ele, mesmo sem ter um papel dentro do sistema institucional (um cargo eletivo, por exemplo). Segundo o Hacker, para uma participação efetiva nos meandros da política e para se engajar como sociedade civil, sendo um sujeito ativo na política, o jovem deve conhecer minimamente o funcionamento dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário).

É comum nos referirmos à política institucional como uma ‘caixa-preta’, um mistério no qual estamos todos intrinsecamente envolvidos, porém pouquíssimo sabemos como funciona, para que serve, quais são suas regras básicas e como podemos atuar sobre ela. Em última instância somos educados apenas para exercer nosso direito de votar sem saber de fato o que acontece dentro do sistema e como ele é composto. Somos orientados sob o estigma que votar é importante e ponto, e nosso ‘dever como cidadão’ se resume em ir às urnas de dois em dois anos eleger pessoas para cargos cuja função ignoramos. Essa ‘escuridão’ leva, naturalmente à separação entre ‘nós’ – sociedade civil – e ‘eles’ – os operadores do sistema. O que gera polaridade, frustração e incapacidade de nos compreender como parte de um

todo. No entanto, como é possível dar um passo além do voto se não conhecemos as atuais regras do jogo da política?

Como já citado anteriormente, a principal crença do Hacker da Política vem da compreensão de que para mudar um sistema é preciso conhecer e entender seu conjunto de regras e seu funcionamento para então descobrir suas brechas e possibilidades de mudança. Baseados nessa concepção, nosso principal objetivo com o Jogo foi desenvolver uma metodologia capaz de incentivar esse conhecimento e comportamento entre os jovens brasileiros. Ora, se só é possível transformar o que conhecemos, o primeiro passo é desvendar os princípios básicos do sistema político que vivemos, sendo a divisão dos poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – o conceito chave e inicial para sair da escuridão e perceber que é possível participar da política de forma mais intensa e efetiva.

A segunda razão pela qual optamos, no Jogo da Política, por focar em uma educação política-cívica sobre o sistema (mais especificamente os três poderes) foi a quase ausência de materiais e recursos de aprendizado sobre isso. Em nossas pesquisas descobrimos este *gap*. Aparentemente o que existe na forma de recurso educacional aberto está em formatos que distanciam a política do jovem – até porque, afinal de contas, o tema é técnico e árido.

Um último dado da pesquisa reforça a necessidade de focarmos nesse tipo de conhecimento mais profundo: se considerarmos que apenas 8% dos jovens brasileiros se encaixam no perfil do Hacker da Política, aquele que está familiarizado ou busca entender o sistema, estamos falando de 92% dos jovens que desconhecem as regras do jogo.

3. NEM TÃO DIGITAL ASSIM

■ Não há dúvidas ou questionamentos sobre a importância da internet e de como a tecnologia digital é democrática e transpõe rapidamente todos os tipos de barreiras para construir conhecimento. Vivemos em uma sociedade em rede (Castells 1996) e o jovem é tanto fruto quanto ator protagonista desse novo modelo de relações, onde a internet e o universo digital fazem com que ele tenha informação a qualquer momento e cada vez mais na palma de sua mão. Por estarmos falando de jovens que já nasceram nessa era, não foi sem surpresa que recebemos o dado, através da pesquisa, de que estes jovens nascidos digitais preferem aprender sobre política principalmente nas escolas e nas universidades.

Este aparente paradoxo nos intrigou e assim passamos a refletir sobre os porquês da vontade de um aprendizado presencial. A primeira justificativa para isso

se dá a partir de uma expressão do próprio Castells, a de que estamos indo de uma realidade virtual para uma virtualidade real. Ou seja, tudo aquilo que se apresenta de forma virtual gera o desejo de se transpor para uma realidade vivencial. Isso significa que o excesso de virtualidade apresenta na sua contramão um movimento que gera a vontade de se viver experiências na dimensão física, pela simples necessidade de reconexão com o físico em contraponto ao virtual. Já que a dimensão virtual apresenta novas pessoas e mundos, o jovem quer viver estas pessoas e mundos.

Compreendido este paradoxo, partimos para outro desafio: como criar um material altamente engajador para o jovem e que não carregasse o peso e, por que não dizer, o preconceito que recai sobre a política institucional. Em se tratando de um tema com todo esse peso e complexidade, e somando-se a isso uma geração insatisfeita com os formatos tradicionais da educação formal, não vimos outra forma de desenvolver o jogo a não ser tê-lo desenhado pelos próprios jovens.

Criada e testada por 60 jovens, com o suporte de Hackers da Política, a solução veio na forma de uma metodologia vivencial, baseada no princípio da empatia. Se quando falamos em política institucional estamos falando de políticos, e existe uma distância tremenda entre os jovens e os políticos eleitos, nada fazia mais sentido do que criar um Jogo que colocasse o jovem no papel dos políticos.

Assim reunimos no Jogo o atrativo da experiência vivencial com a prática da empatia.

Através de simulações do sistema político nos três poderes foram elaboradas com os jovens ideias divertidas como a criação das leis de uma cidade fictícia chamada Elefantes, uma atividade lúdica com peças que representam unidades monetárias de um orçamento municipal e uma brincadeira com provas que são reveladas aos poucos para se julgar um assassinato.

Quando os jovens se colocam no papel de um prefeito, secretário, legislador ou juiz, ele se depara com a complexidade dessas funções e pode exercer a empatia. Assim, refletirá mais vezes antes de julgar. Ele saberá quão duro é criar uma lei, decidir sobre um orçamento ou julgar alguém sobre um suposto crime. Apostamos que a partir da empatia é possível fazer com que os jovens olhem para a política não apenas com interesse, mas com vontade de participar mais ativamente dela.

4. A EXPERIMENTAÇÃO DE UM MÉTODO

■ Assim como os Hackers da Política, ao criar algo novo vivemos uma grande experimentação. Não construímos a metodologia de forma isolada nem amparada apenas nos conceitos levantados na pesquisa. A elaboração foi colaborativa

entre organizações com diferentes expertises. A motivação, como já mencionada, veio dos dados da pesquisa Sonho Brasileiro da Política. Buscamos parceiros que já conciliassem o conhecimento com relação à política institucional e que topassem envolver os jovens na co-criação do projeto. Com esse critério chegamos até a organização Ênois, uma agência de jornalismo especializada em formação de jovens. A especialidade e o acesso a uma rede diversa de jovens foi muito importante no processo como um todo. Recorremos também a um laboratório de experimentações políticas, o Lab Hacker, que foi fundamental para trazer conteúdos relevantes para o Jogo.

As ideias iniciais foram levadas aos 60 jovens da Ênois e assim o método vivencial focado na empatia foi prototipado. Foram quatro workshops com jovens entre 13 e 24 anos que começaram em São Paulo e terminaram em uma viagem do Ônibus Hacker⁴ que passou por duas cidades: Monte Carmelo e Gavião Peixoto. A viagem do Ônibus terminou no Congresso Nacional, em Brasília, onde os jovens relataram aos políticos sua experiência com o Jogo.

A partir de agora, faremos um esforço de relatar o que é a aplicação das oficinas do Jogo da Política. Convidamos o leitor a se transportar para dentro de uma sala com 15 jovens entre 14 e 24 anos, cheios de vitalidade e muita curiosidade. Vamos citar as falas dos jovens a fim de transmitir como é o Jogo da Política na prática e o que sentem ao vivenciarem os processos políticos englobados no jogo. O relato discorre sobre a primeira aplicação da metodologia que ocorreu durante os meses de agosto e setembro de 2015.

O Jogo do Executivo

‘Você sabe qual é o orçamento da sua cidade?’ – foi com essa pergunta que começamos a oficina sobre o Poder Executivo. Alguns chutes passaram longe e outros bateram na trave, mas a verdade é que os jovens não fazem a menor ideia de quanto a cidade arrecada e gasta e muito menos o que significa essa quantia dentro da perspectiva dos nossos bolsos. O Jogo tangibiliza o orçamento com pequenas peças físicas, cada uma representando um determinado valor⁵ e em seguida apresentamos como é composta uma prefeitura, quais são as pastas/secretarias e suas funções. Separados em grupos de 3 a 5 participantes, e com o material em mãos, pedimos para os jovens distribuírem as unidades de valor conforme imaginavam

4 <http://onibushacker.org/>

5 Na aplicação na cidade de São Paulo, o orçamento de 2015 era de aproximadamente 50 bilhões e cada unidade de valor representava 10 milhões.

que a verba é destinada para cada pasta. Mal iniciamos e já foi possível ouvir presunções ‘ah, o prefeito fez um monte de ciclovia, deve ter colocado muito dinheiro em transporte’ ou “não vejo nenhuma ação para o meio ambiente, com certeza esse deve ser o menor orçamento de todos...” Falas como essas foram comuns e explicitam ora a opinião pública, ora a percepção pessoal de cada participante, mas a grande maioria vem carregada de clichês.

Antes de revelar a verdadeira distribuição das verbas, o próximo passo do Jogo é transformar os participantes em Prefeitos da cidade e dar o desafio de construir o orçamento que gostariam que a cidade tivesse. Nesse momento as mais variadas ideias surgem, como por exemplo, não pagar a dívida pública e alocar todo o orçamento para educação. ‘Não vamos dar dinheiro para os bancos!’ diz um dos jovens. Porém isso logo é confrontado pelo facilitador que lança a provocação: “Pense bem, se der calote nos bancos, não terá mais acesso a financiamentos, pode quebrar as contas públicas, pois os impostos são insuficientes para fechar a conta e pagar muitas obras de infraestrutura, por exemplo”.

Em todo o momento os participantes são conduzidos a refletir sobre suas ações e como afetam todo o sistema e a vida das pessoas. Longe de estimular uma vivência distante da realidade, direcionamos suas ideias para uma situação real. Imagine se a prefeitura decide reduzir substancialmente os recursos da previdência e alocar tudo para educação? Como comunicar essa decisão sem parecer que é um gestor que ‘não se importa’ com os idosos? E quais estratégias terão para conter os protestos, greves e paralizações? É, ser um gestor público não é simples, e esse é o primeiro grande aprendizado. Outros grupos já começam a pensar estrategicamente ‘talvez seja melhor focar numa coisa só, não vai dar pra fazer tudo para todo mundo. Mas vamos precisar de uma boa campanha de comunicação e pode ser que não sejamos reeleitos’ e “é isso aí, não precisamos de reeleição, vamos fazer tudo que der e o que acreditamos numa gestão só. O problema dos políticos é que eles só pensam em se manter no cargo!” Outro grande aprendizado: no final das contas, política é decidir que briga vai se comprar, com quem e por quê. É impossível agradar a todos. Isso se mostrou um grande aprendizado para os jovens, que chegaram sozinhos a essa conclusão.

O terceiro momento da oficina é quando revelamos a composição do orçamento atual. As surpresas são muitas e a curiosidade também sobre ‘quanto será que ele investe em educação?’ e, nessa aplicação, os jovens perceberam que investiram menos do que a gestão atual. O facilitador conta algo que não sabiam: ‘é preciso ter no mínimo 20% do valor total dedicado à pasta da educação em qualquer orçamento municipal, estadual e federal’. Com base no orçamento real, questiona-

mos se mudariam alguma coisa no orçamento ideal que fizeram, com a pergunta ‘como o orçamento real mudou sua percepção dos gastos feitos na sua cidade?’.

Na última etapa da oficina, os participantes passam a representar a equipe de uma pasta, como educação, saúde ou cultura. Separados em grupos, desenham um plano com as prioridades e os projetos defendidos para a área. Se fossem secretários da cidade, o que fariam? Por meio de votação dentro do grupo, definem uma das ideias para ser transformada em um projeto concreto, que possa ser viabilizado por meio de uma emenda parlamentar. A ideia é detalhada em um projeto materializado em um protótipo e depois para o conteúdo virar de fato uma emenda devem produzir um texto contendo descrição, justificativa, orçamento e órgão executor.

Com suas ideias de políticas públicas em mãos saímos do universo fictício para entrar na realidade: é hora de descobrir o caminho institucional para levar essa ideia até o Poder Legislativo – quem pode decidir as modificações no orçamento e aprovar o projeto. A última parte da oficina consiste numa pesquisa para identificar quais seriam os vereadores que acolheriam a ideia. Por meio de quais canais podemos contatá-los? E por fim, se a política também funciona sob pressão, uma campanha de mobilização é sempre bem-vinda. Incentivamos os jovens a contatar o vereador, fazer textos, vídeos, memes e postagens em redes sociais com o objetivo de ter mais força para serem recebidos pelos vereadores.

O Jogo do Legislativo

‘Quais leis você conhece?’ O que é uma lei? Para que ela serve?’, assim começa a oficina do Poder Legislativo. Logo aparecem aquelas que fazem parte do cotidiano ou que tiveram uma grande repercussão nas mídias e na TV: “Maria da Penha!”, “Dirigir e beber”, “Lei da palmada”, ‘código florestal’, ‘a lei do elevador’ entre outras. O objetivo aqui é levantar a reflexão sobre a importância de uma lei, afinal, ela está presente desde o momento que saímos de nossas casas e às vezes não percebemos que estamos inseridos num código – conjunto de regras e normas – que permite que possamos conviver coletivamente. Ao refletir sobre as leis e sua importância, os participantes são transportados para uma cidade fictícia em que precisam desenhar sua constituição – 10 principais leis que regulam a cidade ideal e não podem ser facilmente alteradas por outras leis, assim como a constituição federal, estadual ou uma lei orgânica de um município.

Nesse momento a imaginação toma conta dos jovens que já mostram diferentes valores e percepções, como por exemplo: “vamos criar uma lei que não pode

matar nenhum animal – a cidade toda será vegetariana!” ou “na nossa cidade o político não ganha salário!” – mas é na etapa seguinte quando são questionados pelos outros grupos que percebem alguns dos ‘buracos’, na qual os participantes criam uma cena que represente uma situação onde uma – ou mais – das leis criadas tenham um furo ou falha. Assim fica evidente que aquela lei não funcionaria ou poderia até mesmo criar um efeito oposto à intenção de seus autores, ao concebê-la.

Para ganhar mais compreensão do processo de produção de uma lei, todos os participantes se transformam em vereadores da cidade. E com sua nova constituição em mãos, eles vão adaptar uma lei brasileira à sua constituição. O primeiro passo é passar pela comissão de justiça, onde discutem as mudanças que gostariam de fazer e nomeiam um relator que pode aceitar ou não a mudança proposta pelos integrantes. O relator é responsável por analisar cada alteração e a partir delas propõe uma versão final da lei. Separados em Comissões de Mérito e com as leis distribuídas referentes a cada comissão, o mesmo procedimento é feito. Os ‘vereadores’ das comissões se reúnem, escolhem um relator por votação e esse deve fazer o mesmo procedimento – recebe as propostas e decide a versão final do texto. Com as leis modificadas pelos relatores da Comissão de Justiça e pela Comissão de Mérito, a lei está pronta para ser encaminhada para a plenária. É aqui que começam os questionamentos, o facilitador se transforma no presidente da Câmara e decide a ordem das votações. “Como assim o presidente decide a ordem que votam as leis? E se ele for a favor de uma mais do que outra!?” ou quando o relator começa a falar a lei, um vereador se indigna: “poxa você mudou a lei inteira e nem considerou o ponto mais importante!” ou é comum que nesse momento, mesmo que sejam 4 ou 5 leis em plenária, os jovens já estão desatentos e cansados. “esse trabalho de vereador é muito difícil e chato! Eu pensava que eles não trabalhavam!” ou “como é difícil prestar atenção, imagina as leis de verdade”. Esse momento da oficina tem o objetivo de familiarizá-los com a formação de uma lei, suas idas e vindas e a morosidade do processo.

A segunda etapa tem o objetivo de conduzi-los no processo de criação de uma lei na qual acreditam. Os participantes se dividem nos temas de interesse como educação, saúde, segurança, infraestrutura etc. O papel do facilitador é problematizar esses grandes temas, por exemplo, o problema não é a falta de educação mas talvez a falta de professores e se esse é o problema: por que ocorre? São salários baixos ou faltam profissionais na área? Depois de levantar os problemas dos temas que escolheram, os participantes decidem para qual dos problemas desejam criar soluções. E começam uma sessão de *brainstorming* livre em que imaginam qual é a ideia mais interessante para se tornar uma lei.

Com a ideia escolhida, chegou a hora de escrever a lei. O facilitador os orienta para refletir: essa lei afeta todo mundo? A quem ela afeta? Existe alguma exceção pra essa lei? O que acontece quando você não cumpre a lei? Quem fiscaliza e como? Quem paga essa conta? Ela gera alguma despesa? Quem executa essa lei? Os jovens redigem a lei e apresentam-na para o grande grupo que debate e reflete sobre o processo.

Por fim, já com uma boa noção do funcionamento do Legislativo, os jovens se esforçaram para escrever um projeto de lei que acreditam. O questionamento é natural: mas como é possível transformar esse projeto em realidade, apresentando-o para as Câmaras que podem discutir e aprovar leis efetivamente? O Jogo demonstra que para cada esfera – municipal, estadual e federal – há um caminho. Assim eles entendem que qualquer cidadão pode protocolar seu projeto, contanto que tenha uma porcentagem de assinaturas em relação ao eleitorado⁶ da cidade, estado ou em relação ao país. Na cidade de Monte Carmelo os jovens identificaram que havia um grande problema de animais abandonados e criaram um projeto de lei para encaminhá-los para centros de adoção. Precisavam colher 115 assinaturas, se dividiram entre 10 responsáveis por coletar 15 assinaturas cada um. No dia seguinte levaram o projeto de lei até a Câmara dos Vereadores e protocolaram a iniciativa. O menino que encabeçou o processo tinha 14 anos, o que fez todos vislumbrarem que é possível, realmente, incidir sobre a pólis.

O Jogo do Judiciário

Entre os três poderes, o Judiciário é o que menos tem espaço para uma participação efetiva do cidadão. No entanto, mostra como indiretamente podemos influenciar ou podemos ser influenciados por uma única percepção sobre um fato. Sim, essa oficina tem caráter filosófico.

Conhecer o Judiciário é importante porque normalmente só entramos em contato com ele em dois momentos: se estamos envolvidos em algum tipo de processo judicial ou por meio da mídia, em matérias que muitas vezes apresentam uma abordagem enviesada e até sensacionalista. Com essa perspectiva em mente, iniciamos a oficina: Para que serve o Poder Judiciário? “A justiça serve

6 Esse processo funciona apenas para os projetos de lei que não alteram a constituição ou a lei orgânica. Na esfera municipal, é preciso ter 5% de assinatura em relação ao número do eleitorado. Na esfera estadual, é preciso ter 1% do eleitorado do Estado e se for na esfera federal segue a mesma lógica de 1% do eleitorado brasileiro. Em ambos os casos é preciso garantir uma diversidade de cidades, no caso da esfera Estadual e número de estados na esfera Federal.

para colocar as pessoas que fizeram coisas erradas na cadeia!” – Mas o que são essas coisas? Qual parâmetro usam para punir alguém?” – provoca o facilitador. Unanimemente todos dizem ‘A Constituição!’.

Mas como sabemos como funcionam os processos jurídicos, principalmente os penais? “Pelos jornais!” diz um dos participantes meio ressabiado – “sim, a mídia tem o papel fundamental de informar a sociedade sobre esses processos – diz o facilitador. É com essa discussão que iniciamos a oficina, com um debate sobre mídia e justiça. “Então é fácil a mídia fazer uma cobertura enviesada, como é possível não ser influenciado por ela, é a única forma que temos de obter a informação!?” A resposta ou a reflexão sobre essa questão vem na aplicação da etapa mais importante da oficina: a simulação do julgamento de um cidadão, acusado de homicídio: Um aluno foi encontrado morto na escola onde o réu trabalha como segurança a noite e ele é o principal suspeito.

Os participantes são separados em: advogados de defesa e acusação, júri, imprensa e juiz. O jogo começa com a divulgação do caso que será julgado e depois, a cada rodada, um envelope com evidências é entregue para um desses grupos, acusação e defesa, que têm falas sobre o caso; e imprensa, que deverá publicar manchetes e frases sobre o andamento do julgamento. Os participantes vão decidir que evidências e depoimentos serão usados, a partir de sua estratégia, e podem esconder as que não quiserem mostrar. A sala é montada como no tribunal (ver imagem 1) e o julgamento inicia.



Imagem 1. Esquema da sala para o Jogo do Judiciário.

Entre as argumentações da acusação e da defesa verificamos falas que contêm um discurso presente nos jornais e mídias do país em geral: “o réu já foi preso e teve problemas com álcool, e não tem mais nada a perder. Quem sabe ele quer mesmo voltar pra prisão!?” diz um dos advogados de acusação apontando um argumento moralista. É comum que os participantes reproduzam a opinião pública

em seus discursos, algumas vezes raivosos e sensacionalistas: “entendi que é preciso usar de argumentos radicais para chamar a atenção do júri!”

O papel do juiz também não é nada fácil, e a participante que o interpretava estava insegura sobre sua opinião: “me senti um pouco sozinha, fiquei confusa diversas vezes durante o julgamento e senti uma enorme responsabilidade – e se eu culpar um inocente!?”

‘Eu acredito na inocência dele, sempre acreditei, mas fui influenciada pela opinião de outras pessoas que compunham o júri. Não consigo ver uma motivação concreta – para mim tudo passou de um acidente’ – diz uma das participantes, um tanto quanto insatisfeita com a decisão final. É com essas reflexões sobre como um exerce uma influência sobre o outro que damos luz à suscetibilidade da justiça pelos acontecimentos externos e/ou por uma boa argumentação. Sabemos que a extensão desse debate sobre a participação da opinião pública ou na justiça é longa e filosófica. No entanto, é necessário trazer essa discussão e evidenciar essa dinâmica para desenvolver nos cidadãos um entendimento profundo de que é preciso muita reflexão ao emitir uma opinião – “A partir de agora pensarei mais vezes antes de julgar ou de acusar alguém. Com certeza vou ler as notícias de maneira diferente.”

“No final das contas somos todos humanos, temos sentimentos e histórias diferentes que influenciam a maneira como percebemos um caso. A justiça é bem relativa”.

A verdade é que o julgamento não tem um final correto, o réu pode ser inocente ou culpado, as evidências são distribuídas aleatoriamente, sem intenção de direcionar o julgamento para nenhum dos lados. Esse método permite diferentes resultados a cada oficina e deixa claro que as decisões são tomadas não apenas com base em fatos, mas também nas características e história de quem está participando do julgamento.

5. CONCLUSÃO

■ O Jogo da Política está em sua fase inicial. Temos a nosso favor o caráter pouco usual da metodologia em ações de educação política; por outro lado a complexidade do método, assim como a densidade dos conteúdos, precisam ser desenvolvidos para que possam chegar no seu formato ideal.

Diferente de uma pesquisa, que nos apresenta dados e aponta caminhos conceituais, uma ação que sai do papel e se materializa em uma ideia pressupõe tentativas e erros. Estamos falando de uma ideia em formato “beta”, ou seja, inaca-

bada e que precisa ter suas versões 1.0, 2.0 e assim por diante. Somente testando a metodologia chegaremos a uma noção mais clara do quanto ela pode ser efetiva e como transforma o jovem.

Com a mudança de posição de pesquisadoras para realizadoras de uma ação, mudam também as reflexões, inclusive sobre nosso papel. Agora estamos trilhando um novo caminho que também pode ser considerado uma investigação, uma ‘pesquisa-ação’. O novo processo compreende agir no campo da prática e investigar a respeito dela, onde somos atuantes e observadores ao mesmo tempo. Com o projeto Jogo da Política, nossos questionamentos mudam. O que tem a capacidade de mudar de fato o comportamento do jovem na política? Qual a real importância da construção desse tipo de conhecimento para a cidadania? Qual a melhor forma de se pensar uma educação político-cívica que não recaia sobre fatores ideológicos? Métodos de educação política são capazes de fomentar a cultura política?

Acreditamos que o Brasil há uma longa jornada pela frente no caminho da educação político-cívica. Nosso papel é fazer parte dessa trajetória, aperfeiçoando um método, sempre ao lado dos jovens, que possa contribuir para o futuro da democracia, já que uma democracia é algo em eterna construção, ou como afirmou um dos Hackers da Política pesquisados, “a democracia não tem ponto final”.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Zigmunt. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 3ª Edição, 1996.

CARLA MAYUMI é pesquisadora, sócia da TalkInc e da Box1824, onde desenvolve projetos de pesquisa que buscam um novo olhar e entendimento sobre a sociedade, com foco no jovem. Uma das responsáveis pela pesquisa Sonho Brasileiro e do projeto Jogo da Política. Desde 2014 é co-organizadora da Virada Política, evento que busca discutir a política que está sendo feita além das instituições. É co-autora do livro Volta ao Mundo em 13 Escolas, que buscou referências sobre novos modelos de educação em 10 países.

BEATRIZ PEDREIRA é cientista social e trabalha há 11 anos com projetos ligados a transformações políticas. É co-fundadora do Update, uma organização-laboratório de práticas políticas emergentes na América Latina e uma das responsáveis pela pesquisa Sonho Brasileiro e do projeto Jogo da Política.

Educação política nas periferias da Grande São Paulo: percepções com base na posição de jovens de 15 a 18 anos em 2015 em ações da Fundação Konrad Adenauer

HUMBERTO DANTAS

APRESENTAÇÃO

■ O tema central desse artigo tem balizado uma série de estudos desde 2010¹, quando a partir de um conjunto de cursos de iniciação política destinado a jovens das periferias da Grande São Paulo a opinião do público presente sobre temas associados ao universo da democracia foi analisada. As iniciativas tiveram início em experiência piloto de 2008, realizada num bairro periférico de Guarulhos, e a partir de 2009 se repetiu, nos até então, 10 postos dos Centros de Integração da Cidadania (CIC), programa da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo². As atividades, divididas em três encontros com duração de quatro horas-aula cada um, foram inicialmente abertas para as comunidades dos entornos das unidades de cada CIC, e a partir de 2011 concentrou-se em atender escolas públicas de ensino médio situadas nas proximidades de tais localidades.

A partir da ida às escolas foi possível dialogar mais claramente com os jovens. Em 2013, no entanto, a estratégia de atuação do projeto foi alterada. As parcerias com o poder público – Secretaria de Justiça e Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que tinha atuação por meio de sua escola do parlamento – foram abandonadas. O projeto passou a ser realizado exclusivamente pela Fundação

1 Dantas, Soares, Soares e Lamari (2010), Dantas e Caruso (2011), Dantas e Estramano (2013), Dantas e Silva (2015), Dantas, Cosson e Estramano (2015), Dantas e Estramano (2015), Dantas (2013, 2014 e 2016) são alguns dos exemplos.

2 Em Araújo (2001) é possível compreender melhor o funcionamento e os propósitos do Projeto CIC.

Konrad Adenauer até 2014, atendendo parcerias com o terceiro setor. Em 2015, uma empresa privada do mercado financeiro passou a apoiar a iniciativa e dobrou o total de cursos para 20 ações anuais. Assim, ao todo, a atividade formou 4.803 cidadãos ao longo de sete anos. Mais especificamente, 3.678 jovens a partir de 2011, sendo 2.193 na fase atual, em que se concentrou em projetos sociais e organizações não governamentais que trabalham, predominantemente, com jovens de 15 a 18 anos. Em 2015, ano da expansão, foram impactados 1.087 estudantes – público-alvo desse artigo.

Considera-se “formado” na atividade de iniciação política o aluno presente em pelo menos dois dos três encontros realizados. A dinâmica das aulas é bastante simples. Em duas horas-aula, metade de cada encontro, o professor transmite um conteúdo de maneira tradicional. No primeiro a discussão ocorre em torno do conceito de Democracia. No segundo o objetivo é definir Cidadania e contar brevemente a história do processo Constituinte brasileiro, trazendo definições elementares como direitos e políticas públicas. Por fim, no terceiro, são apresentados os três poderes, as três esferas de poder, e alguns conceitos associados à lógica matricial construída a partir do cruzamento de União, estados e municípios com Executivo, Legislativo e Judiciário, tratando de responsabilidades e cargos, com ênfase naqueles contratados por meio de eleições.

Definidos os conceitos, a segunda metade de cada encontro é destinada à realização de dinâmicas em grupo. Os jovens recebem questões e constroem respostas que são apresentadas e debatidas com o coletivo. O método empregado tem se mostrado eficiente, sobretudo com a inserção das discussões em grupo a partir de 2012. O resultado dessas ações entre alunos é registrado em um formulário padronizado. No encontro que trata o conceito de democracia, o objetivo é debater o papel dos cidadãos, em geral, diante dos desafios apontados em aula. No segundo encontro, os jovens promovem uma análise de suas realidades, com o objetivo de entender o que melhorou e o que piorou em relação a direitos e políticas públicas nos últimos anos. Por fim, diante da construção da matriz que cruza poderes e esferas de poder o intuito é apontar como o cidadão pode se aproximar ativamente da estrutura que caracteriza o Estado brasileiro.

Além dos conteúdos ministrados e das construções coletivas, são distribuídos formulários que captam características básicas dos estudantes, bem como suas opiniões sobre o curso e temas da política em geral. Até 2014 os questionários eram preenchidos apenas ao término das atividades, mas a partir de 2015 isso também ocorreu no início. O intuito é perceber parte do impacto dos cursos nos participantes.

Feita essa apresentação, esse texto pretende compreender aspectos do pensamento dos jovens com base nas dinâmicas e nos formulários preenchidos ao longo do curso – um esforço inicial com base em parte desse material foi apresentado por Dantas (2016). Os resultados das percepções serão analisados em relação aos desafios associados a aspectos gerais da democracia. Serão utilizados, predominantemente, os materiais de 2015 e sempre que possível os resultados serão comparados com anos anteriores. Destaca-se para efeito das análises, que o curso atendeu, em alguns parceiros, poucos jovens com menos de 15 anos e alguns com mais de 18 anos. Ao todo esse público somou cerca de 30% dos formulários tabulados. Esse contingente será deixado de lado, e assim serão utilizados 733 questionários de entrada – aplicados antes da apresentação da atividade aos alunos – e 732 questionários de saída – preenchidos ao término do terceiro encontro com jovens que declararam ter entre 15 e 18 anos.

AS DINÂMICAS E SEUS RESULTADOS

■ Nos três dias de curso, além dos conteúdos ministrados, o intuito é ofertar aos participantes a oportunidade de discutirem suas condições de cidadania, construindo respostas e aprimorando a capacidade de reflexão e debate. É nítido que a exemplo de qualquer atividade educacional desenvolvida em grupo existem diferenças nos graus de concentração e envolvimento. Não é incomum certo grau de dispersão de alguns alunos contrastando com o interesse de tantos outros. Isso ocorre entre grupos e no interior dos pequenos coletivos formados em sala. A despeito de tal observação, os resultados colhidos nas dinâmicas são bastante significativos. Ao todo o material é composto por 168 formulários das atividades em grupo, dos 20 cursos realizados em 2015.

A primeira questão, como observado anteriormente, tinha como objetivo captar a percepção dos jovens sobre o papel do cidadão em relação ao conceito de democracia. As respostas podem ser divididas em dois grandes blocos. No primeiro deles, o mais disseminado, os jovens entendem que o papel do cidadão é votar com maior consciência e acompanhar seus eleitos, reproduzindo parte do conteúdo disseminado em sala de aula. O voto adquire papel central associado aos direitos políticos, mas a ele é adicionada a consciência e a necessidade de conhecimento, pesquisa, informação (em múltiplas fontes) e compreensão da realidade, bem como do sistema eleitoral e partidário. Parte das respostas carrega perfil simples, tendendo à reprodução de um discurso que parece mais disposto a “se livrar da pergunta” do que de fato refletir, ou ainda reproduzir a aula como

se estivessem diante de algo ao estilo “certo ou errado”. A despeito de tal aspecto, existem respostas complexas, apontando para a capacidade de o estudante mobilizar recursos importantes. Alguns exemplos:

“O nosso papel é ter consciência da importância do voto, percepção e participação política. Se informar em diferentes meios de comunicação para ter uma visão crítica e pensar no coletivo” (Grupo do Projeto Redigir, da USP).

“Cumprir com suas obrigações, estudar e avaliar os partidos. Ter atitude, procurar entender e respeitar as opiniões dos indivíduos na sociedade” (Grupo da Liga Solidária).

No segundo bloco parte dos alunos tende a aprofundar os sentimentos em relação ao protagonismo cidadão. Timidamente falam na possibilidade de o indivíduo se filiar a um partido político e se candidatar – sem que aqui apareça uma legenda em especial. Fala-se também no poder do voto, na capacidade de transformação da sociedade e na necessidade de os indivíduos conhecerem os direitos e a complexidade da administração pública para, a partir disso (e esse é o diferencial em relação ao primeiro bloco), reivindicar mais e questionar com maior assiduidade aquilo que foi conquistado. A atitude aqui transcende a lógica do gozo pleno dos direitos políticos por meio do exercício do voto consciente. Por fim, destaca para a necessidade, trazida por muitos grupos, de conhecimento e utilização de ferramentas de democracia participativa, com presença textual dos conselhos gestores de políticas públicas. É nesse bloco de respostas que um perfil mais individualizado de um “eleitor consciente” se converte em algo coletivo: parte dos grupos entende que, juntos, os cidadãos têm probabilidade maior de conquistarem garantias relacionadas às responsabilidades dos governantes e do poder público. Alguns exemplos:

“Correr atrás de nossos direitos. Nunca ultrapassar as leis e correr atrás de melhorias por meio de manifestações e da união das pessoas. Dentro dos bairros reorganizar as associações, promover manifestações, e buscar entender os sindicatos” (Grupo da Escola João Solimeo, em parceria com a Unicef).

“Votar conscientemente, isso é fato importante. Escolher um partido cuidadosamente. O Brasil poderia ser muito melhor se os órgãos públicos fossem municipais. Precisamos estar mais perto, participar das assembleias, dos conselhos de cidadãos, reivindicando direitos, conhecendo o que todos querem e desejam pra nossa cidade” (Grupo do CEU Navegantes, EJA, em parceria com a Unicef).

Em ambos os blocos dessa primeira pergunta um dos objetivos centrais do curso, a despeito de sua consolidação, parece claro: desenvolver ou aguçar nos alunos a percepção de aspectos centrais da democracia, como a informação, a participação e a atuação conjunta e organizada em torno de temas de interesse comum.

Invertendo a ordem de análise, para os fins desse estudo é mais relevante compreender a terceira questão do formulário de atividades em grupo, associada à maneira como o jovem imagina que pode acessar os poderes e as esferas de poder – as respostas, por vezes, se aproximam muito da primeira questão. Novamente, diante de um conjunto de informações transmitido formalmente, os participantes reproduzem pontos da aula, como por exemplo: “nos aproximamos do poder por meio do voto e das eleições” (Grupo da Escola Renato Braga). Não é essa, no entanto, a característica maior das respostas esperadas e tampouco o que aparece com maior incidência. Os grupos em geral apresentam caminhos que sequer são trazidos nas aulas. Enquanto o conteúdo dos professores destaca poderes e esferas de poder, os jovens provocados apontam muitas formas de aproximação e participação política. As principais são governamentais: canais oficiais de contato com o poder público – desde sites, ouvidorias e telefones específicos –, até visitas a centros de atendimento como as praças das subprefeituras da capital. As redes sociais também são citadas em larga escala, sendo possível detectar o apontamento de ferramentas modernas como manifestos on-line e ações dessa natureza.

Outras formas lembradas mostram o poder de perceber a relevância da organização e da ação conjunta. Muitos grupos citaram abaixo-assinados, manifestações de rua, greves, reivindicações etc. Um ponto que chama a atenção é a quantidade de vezes que aparece o termo “manifestos pacíficos” ou “manifestos não violentos”, dando a entender que em boa parte dos casos os jovens entendem que o caráter legítimo da ida às ruas está associado a formatos menos violentos de interação e reivindicação. Por fim, na análise dessa questão, merece destaque a quantidade razoável de grupos que entende que podem se candidatar ou pressionar os partidos políticos para atingirem demandas. Se efetivamente estão dispostos a fazê-lo não há como dimensionar, mas a complexidade dos formatos destacados é absolutamente condizente com o universo conhecido de canais de aproximação entre cidadãos, representantes eleitos e poderes constituídos. Isso significa que a despeito de uma atuação mais ou menos consistente os estudantes conhecem as vias para pressionarem ou se aproximarem. Alguns exemplos:

“Voto, mídias sociais, organizações da sociedade, protestos pacíficos e movimentos sociais como instituições. Tudo isso deve ser usado para a sociedade se aproximar do poder” (Grupo do IOS).

“Primeiramente devemos ter vontade e interesse de querer nos juntar e mudar. Os meios de interagir com os políticos são as manifestações, internet e principalmente indo às câmaras municipais, prefeituras e gabinetes dos políticos em geral para fazer pressão” (Grupo da Fundação Julita).

Na segunda questão do formulário de atividades em grupo o objetivo principal estava associado às percepções positivas e negativas de políticas públicas. O que estava melhor e o que estava pior naquele instante? Sem delimitar o tempo exato e após uma aula que tratava da história da Constituição de 1988, do conceito de cidadania e de percepções amplas, as respostas vão desde pontos específicos, como a falta de calçamento numa determinada rua, até questões gerais como a economia ou a política. Não ocorreram, em nenhum grupo, respostas genéricas do tipo “tudo está pior” ou “nada está melhor”, algo que poderia ser resultado de um posicionamento descompromissado com a atividade. Os participantes, efetivamente, fizeram seus apontamentos. No formulário as respostas têm que ser organizadas em uma tabela, com cinco espaços para os aspectos negativos e a mesma quantidade para os positivos. Diante de tal organização foi possível tabular esses dados, transformando o exercício em algo mais quantitativo. Nesse caso, importante notar que um mesmo ponto pode ter sido apontado como bom e ruim por diferentes grupos e até mesmo no interior de um mesmo grupo. Um exemplo ilustra essa situação: um grupo aponta que o Bilhete Único, programa da Prefeitura de São Paulo que permite que um mesmo cidadão utilize, em determinado espaço de tempo, mais de um coletivo em seu deslocamento pagando apenas uma passagem debitada de um cartão magnético, é algo positivo. Ao mesmo tempo, esse mesmo grupo reclama que a reorganização das linhas de ônibus na capital prejudicou a oferta de transporte.

Diante de tais observações foi possível agrupar as respostas em 37 categorias e dividir as análises em temas e posições, abordando as principais delas. Como esperado, diante de certo tom de indignação comum às discussões sobre política no país, mesmo tendo cinco opções de respostas para pontos negativos e cinco tópicos para os positivos, foram classificadas 773 respostas negativas (média de 4,6 por formulário do exercício) e 617 positivos, totalizando média de 3,7 pontos por formulário.

Quatro grandes temas merecem destaque pela intensidade: Educação, Transporte, Saúde e Segurança Pública. Todas citadas por mais de cem grupos, e em alguns casos apontadas como positivas e negativas por um mesmo coletivo de alunos. Educação e Transporte, inclusive, com subtemas diversos, superaram as 168 citações – total de grupos. As observações, divididas em positivas e negativas, permitem o cálculo de um saldo em relação às boas e más citações. Com base nesse tipo de análise é importante salientar que Transporte registrou saldo zero, ou seja, teve 90 citações positivas e 90 negativas. No caso positivo o destaque maior são os corredores de ônibus implantados na cidade de São Paulo, as inaugurações de nova linha (amarela) e estações do Metrô de São Paulo e novos carros da frota de ônibus. As questões negativas estiveram associadas à reformulação de itinerários e exclusão de linhas de ônibus, aos preços das passagens e à lotação de alguns modais. Dois pontos que poderiam favorecer essa análise dos transportes, e merecem destaque aqui, foram tratados individualmente pela relevância para o público jovem e polêmica recente. Assim, somados esses pontos apartados, é possível afirmar que a categoria Transporte tem saldo de avaliação positivo nas periferias da Grande São Paulo.

Educação, Saúde e Segurança Pública registraram saldos negativos. No caso da Saúde, enquanto sobre o total de grupos 83% entenderam que houve piora nos últimos anos, apenas 16% indicaram melhorias. No primeiro caso os problemas estão associados à falta de estrutura e de médicos, mas a imensa maioria das respostas aqui foi genérica, ou seja, apontaram que “Saúde” estava pior. O mesmo não ocorre em relação às afirmações positivas. Nesses casos há mais assertividade, com destaque para a construção de uma dada estrutura no bairro (hospital, AMA, APA etc.) e a distribuição de medicamentos.

Em relação à Educação, a exemplo dos Transportes, uma questão vista de forma extremamente positiva foi destacada da análise e será apontada mais adiante. Isso melhoraria discretamente o saldo que aqui também é negativo. Enquanto 78% dos grupos apontam que essa política está pior, em indicações genéricas como “Educação”, 34% apontam que houve melhorias. Como no caso da Saúde, esses pontos são específicos: a construção pelo município de um CEU – programa que expande a estrutura escolar e oferece conceito mais amplo de educação –, as escolas técnicas do governo estadual (Etec’s) e o turno integral no ensino fundamental.

No caso da Segurança Pública, destacada de forma abrangente pelos termos “Segurança” ou “Violência”, 119 grupos apontaram a temática, sendo que 115 de-

les (68% do total de grupos e 97% das respostas sobre esse tema) como negativa e apenas quatro positivamente.

Em relação às três questões analisadas separadamente temos duas delas associadas ao Transporte e uma à Educação. Nesse último caso trata-se do acesso às universidades – política expandida na última década por meio de crédito e concessão de bolsas integrais em escolas privadas. Dos 168 grupos formados, 28 apontaram esse tema em especial (17%), e 27 deles entenderam tal ação como positiva, ou seja, como algo que melhorou nos últimos anos. A crítica solitária está associada à crise econômica e à redução do programa de acordo com um grupo. No caso dos dois temas de Transporte, a primeira questão estava associada ao passe livre concedido aos jovens do Ensino Médio e Fundamental que atendem aspectos destacados pelos governantes. Tema recente de manifestações em grandes centros urbanos, a gratuidade foi apontada por 28 grupos (17%) e, nesse caso, vista como positiva por todos eles. Outra questão associada ao universo dos transportes, que tem gerado bastante polêmica em São Paulo, são as ciclovias. Ao todo 20 grupos (12%) apontaram a questão, e todos positivamente.

Com destaque inferior àquele verificado no caso das quatro políticas até aqui tratadas, mas agregadamente com peso expressivo, merecem atenção as questões de ordem econômica: Emprego (38 citações), Desigualdade (30), Temas de Economia em geral (28), Inclusão social e combate à pobreza (25), Impostos (20), Inflação (19) e Salário (17). Apenas em um desses casos o saldo é positivo. Trata-se das políticas e ações associadas à inclusão social e combate à pobreza, com 17 citações positivas destacando o Bolsa Família, e oito negativas. Outros três pontos tem saldo praticamente zerado, ou seja, um equilíbrio entre as posições. O emprego tem 17 citações negativas, onde o desemprego é o ponto atacado, enquanto a melhoria da empregabilidade é destacada por 21 grupos, sendo que programas de jovens aprendizes, e consequentemente a possibilidade de o estudante se inserir no mercado, é o grande diferencial satisfatório. A Desigualdade tem empate absoluto em 15 citações, sendo apontada pelo próprio termo, enquanto o Salário é negativamente visto por 10 grupos e positivamente avaliado por sete – nesse segundo caso destaque satisfatório para os reajustes do salário mínimo. Com saldo negativo a Economia em geral, e temas correlatos (Economia do país, Crise econômica etc.), são apontados como preocupantes por 26 grupos. Dois grupos, no entanto, entendem a situação como positiva. Os Impostos e a Inflação, citados literalmente, também incomodam, ou seja, são vistos como questões que pioraram nos tempos mais recentes de forma unânime e em torno de 20 apontamentos cada um.

Outro conjunto que pode ser analisado em bloco está associado a políticas públicas em torno de temas específicos. No total são dez áreas: Moradia (citada por 58 grupos); Estrutura viária e urbana (ruas, sinalização, praças, calçamento, asfaltamento) (43 grupos); Lazer & Esporte (35); Saneamento Básico (34); Cultura (27); Tecnologia (20); Abastecimento de Água (15); Meio Ambiente & Sustentabilidade (14); Acessibilidade (8); Trânsito (7) e; Coleta de Lixo & Limpeza Urbana (6). Em linhas gerais as citações são genéricas, com destaque para aspectos negativos como “Falta Moradia”, “Falta coleta de lixo” ou positivos como “preocupação maior com acessibilidade”, “melhorou o acesso à comunicação” ou “alguns projetos são sustentáveis”. As políticas de habitação têm saldo negativo, com apenas 16 citações positivas sobre um total de 58. Ruim também é a percepção sobre o Abastecimento de Água, com 14 posições negativas associadas à crise hídrica de São Paulo e apenas uma positiva. Acompanha o caráter de má avaliação o trânsito, com cinco citações negativas e duas positivas.

Como positivos os aspectos associados à coleta de lixo e limpeza (cinco favoráveis e um desfavorável) e à acessibilidade (sete positivos e um negativo). Mais lembrados foram a Cultura, com destaque para a estruturação de centros públicos nas periferias; a Comunicação, com ênfase no acesso às linhas de celular, bem como à enorme quantidade de informações à disposição da sociedade; a Estrutura Urbana, com prevalência do asfaltamento de ruas e avenidas e; a Tecnologia, onde estão citados avanços em equipamentos de celular e acesso a esse universo. No primeiro caso, 24 citações positivas e três negativas, no segundo 31 favoráveis e duas contrárias, no terceiro 32 bons apontamentos e 11 ruins, e no caso da Tecnologia 20 positivos.

Num ponto de equilíbrio entre citações boas e ruins é possível perceber Lazer & Esporte (35 citações), Saneamento Básico (34) e Meio Ambiente & Sustentabilidade (14). Em todos eles as citações são bem genéricas.

Por fim, um conjunto de indicações pode ser agrupado como: “Direitos, política e valores”. A Liberdade de Expressão, citada dessa forma e sem grandes exemplos, lidera com 37 citações, sendo 35 delas positivas, mostrando o apreço dos jovens por tal valor. A questão é saber se aqui reproduzem aspectos das aulas ou se efetivamente têm a dimensão desse princípio, o que reforçaria aspectos centrais da democracia. Também merece destaque positivo o valor ofertado aos direitos trabalhistas, com 28 citações, sendo 21 positivas e destaque absoluto para a questão das conquistas dos trabalhadores domésticos. Nos sete pontos negativos as recentes reorientações de acesso ao seguro desemprego e outros pontos das reformas do governo federal. Positivo também é o sentimento de avanço nos direi-

tos associados à lógica do gênero, com destaque para os “Direitos das Mulheres” e avanços no caso de respeito a aspectos da sexualidade (21 citações e todas positivas). O mesmo ocorreu, mais discretamente, com o “Direito de ir e vir”.

No que diz respeito à política, o termo em si (Política) foi citado 24 vezes, sendo 22 como negativo, bem como a “Administração Pública”, com 11 lembranças, sendo 10 desfavoráveis. Isso pode representar um reconhecimento da crise que vive o país. Adicionalmente, a Corrupção e a Impunidade foram citadas por 16 grupos, todos de forma negativa. Em contrapartida, a “Participação Política”, com destaque para a formação de conselhos e organizações da sociedade, foi citada por 17 grupos e vista como positiva por 13 deles, ou seja, parte dos jovens percebe a importância do envolvimento. Nessa mesma direção aparece o “Direito ao Voto” com 14 indicações, sendo 12 delas positivas.

OS FORMULÁRIOS E SEUS RESULTADOS

■ Como dito anteriormente, formulários de entrada (a partir de 2015) e saída do curso foram preenchidos pelos alunos com o objetivo de conhecer suas características mais gerais e suas posições em relação a temas relevantes da política.

Diante do desafio de avaliar aqui a visão dos jovens de 15 a 18 anos, dos 1.050 formulários de entrada e 987 de saída, foram utilizados, respectivamente, 733 e 732 respostas. Dessa forma, como características gerais, a média etária do universo analisado ficou em 16 anos, com 56% de mulheres, 91% de jovens cursando o ensino médio e pouco mais de 90% sem atividade remunerada. Tais aspectos se mostraram uniformes entre os respondentes do início e do fim do curso.

Os dados também permitem conhecer a relação que o jovem mantém com alguns temas centrais da política. Nesse caso, as respostas podem ser comparadas a resultados de anos anteriores do projeto. O primeiro ponto diz respeito à busca por informações. Nos dois formulários, de entrada e saída, é apresentado um conjunto de meios pelos quais um cidadão pode se informar politicamente. Cada estudante podia marcar quantas opções fossem condizentes com sua realidade dentre as seguintes opções: televisão, jornais, redes sociais, rádio, escolas, conversas, revistas, sites e cursos/palestras. A tabulação final permitia o cálculo da média dos percentuais de cada um desses meios, e uma média geral. Na entrada esse resultado é igual a 40%, com a TV atingindo o máximo de 92% e as revistas o mínimo de 11%. Na saída houve acréscimo, e atingiu-se 50% de média global, com a TV mantendo 92% e as revistas, novamente em último lugar, marcando 20%. O incremento de dez pontos no total é significativo e pode representar um incentivo

maior do curso à busca por informação política, ou mesmo um reconhecimento mais claro associado a canais já utilizados. Pode, no entanto, também significar que alunos mais interessados na temática chegaram ao final do curso, e aqueles mais distantes desistiram das ações³.

Outro dado que chama a atenção é o crescimento dessa média de canais utilizados quando comparada com anos anteriores. Tendo em vista a padronização dessa questão no formulário a partir de 2013, os índices saltaram de 44% e 43% em 2013 e 2014, para os 50% verificados em 2015. Seria esse um indício de que o jovem está se informando mais sobre política? Nesse caso, três veículos em especial chamam a atenção: redes sociais (de 41% em 2013 para 64% em 2015); escolas (de 33% em 2013 para 48% em 2015) e; sites (de 54% em 2013 para 61% em 2015). A TV em todos os anos mantém médias próximas a 90% e se consolida como o principal meio utilizado.

Nas análises também merece atenção um conjunto de questões associado ao interesse e envolvimento dos jovens com a política. Na primeira delas, sobre tirar (ou ter tirado) o título de eleitor com menos de 18 anos, 50% no início das atividades e 53% ao término dela demonstraram tal intenção ou ação. A alteração é mínima, e para os fins do curso causa certa decepção. A segunda questão tratava da forma predominante como o estudante enxerga o voto. Diante das duas opções ofertadas (direito ou obrigação) a imensa maioria o aponta como direito, mas na entrada 21% o indicavam como obrigação e, discretamente, esse percentual caiu para 18% no final. Mais uma vez não parece possível indicar grande impacto do curso. Uma terceira questão estava associada à relação do respondente com a política, simbolizada pela sentença: “sobre a política, você diria que:”. O estudante tinha como alternativa marcar que “não gosta e não é importante”, “não gosta, mas é importante” ou “gosta”. Na entrada 16% afirmaram gostar e na saída o índice subiu para 22%. Ademais, apenas 2,6% na entrada e 1,6% na saída apontaram afastamento e apatia, ou seja, não gostar e não reconhecer a relevância do tema.

Por fim, uma quarta questão desse conjunto permite notar a relação com os partidos políticos. Tanto na entrada quanto na saída do curso é muito próximo de 90% o índice de estudantes que afirmam não simpatizar com qualquer legen-

3 Esse tipo de observação é relevante, pois quando comparado o total de participantes – calculado a partir dos alunos que assinaram pelo menos uma vez a lista de presença – com o contingente de formados – calculado a partir dos alunos que assinaram pelo menos duas das três listas – existe em média uma diferença de 20 pontos percentuais, ou seja, 80% daqueles que comparecem a pelo uma das aulas “se formam”.

da. A marca não é muito diferente de pesquisas recentes de opinião pública que atestam esse afastamento na sociedade em geral. No entanto, tal pergunta está presente nos questionários dos cursos desde 2011. Neste ano, a antipatia estava pouco abaixo de 85%, caindo para aproximadamente 75% em 2012, atingindo 85% em 2013, ficando abaixo de 75% em 2014 e se aproximando de 90% em 2015. Essa oscilação aponta maior proximidade com as legendas em anos pares e distanciamento mais acentuado em anos ímpares, num movimento em que a simpatia dos jovens em relação aos partidos acompanha o calendário eleitoral – quando as legendas intensificam contatos, o debate público divide opiniões e os meios de comunicação cedem espaço para a propaganda eleitoral.

Diante desses resultados, se por um lado parece possível afirmar que a atividade, por si só, é pouco capaz de transformar de maneira mais clara algumas posições em relação à política de forma instantânea, chama a atenção o grau de reconhecimento do curso por parte dos estudantes. Assim, a atividade denominada “Curso de Iniciação Política” parece efetivamente ter a capacidade de aportar algo de novo e relevante nos jovens, mesmo sem alterar imediatamente algumas percepções mais amplas de política. No questionário de saída um conjunto de frases relacionadas à forma de enxergar a atividade traz como resultado aspectos positivos. Em relação a cada sentença o jovem tinha a oportunidade de “concordar totalmente”, “concordar em partes”, “discordar em partes” e “discordar totalmente”. Para os fins dessa análise, cada resposta “concordo totalmente” recebeu três pontos, e no extremo oposto de uma régua decrescente a resposta “discordo totalmente” recebeu zero. Assim, foi possível calcular uma média e dividi-las por três, estabelecendo o grau de concordância, em lógica percentual, com cada uma das sentenças. Afirmações do tipo: “o curso mudou minha forma de entender a política” (82% de concordância), “o curso trouxe muitos conhecimentos novos” (93%), “eu recomendaria o curso para outros cidadãos” (96%), “o curso deve continuar a ser oferecido aqui” (97%) e “as dinâmicas em grupo estimulam o aprendizado” (91%) atingiram resultados expressivos e capazes de mostrar que, se por um lado a mudança na forma de o jovem enxergar pontos associados à política não é imediatamente impactada pela atividade, por outro existe um reconhecimento expressivo de tudo o que uma ação dessa natureza representa. Nesse sentido, importante destacar que de acordo com Dantas (2016) esse resultado persiste desde 2011, e em alguns casos foi sendo aprimorado ao longo dos anos.

Um segundo conjunto de afirmações (sentenças) estava associado a temas mais gerais da percepção dos jovens sobre política. A forma de resposta é idên-

tica àquela apresentada no parágrafo anterior em relação às percepções do curso e permite a consolidação de índices de concordância sob o mesmo método. No formulário de entrada existem oito frases e no de saída elas se repetem, e outras oito são adicionadas. O primeiro desafio é comparar os resultados desses dois instantes, algo que Dantas (2016) faz por meio de um gráfico em análise mais acurada. Do total de oito provocações, apenas uma sentença tem diferença superior a dez pontos percentuais entre o início e o término do curso. Isso pode indicar que por mais que os conteúdos sejam reconhecidos como relevantes e as atividades bem avaliadas, as aulas não são capazes de mudar o pensamento dos jovens de forma imediata.

Assim, somente a redução de 59% de concordância na entrada para 46% na saída com a frase “Quando um governo nos desagrade devemos defender a força contra ele” se verifica em intensidade mais significativa – o que nesse caso específico é positivo, apesar de o índice ainda ser entendido como alto. No mais, as variações ocorrem entre cinco e quatro pontos, exceção feita à percepção decrescente, e também vista como positiva, de que “os políticos no Brasil são todos corruptos” – o índice aponta 60% de concordância na entrada e 52% na saída. Apesar da baixa variação, os resultados das outras seis frases merecem atenção. Duas positivamente: são bastante altas e crescentes as concordâncias com sentenças do tipo “a educação política deve estar presente nas escolas” (de 84% na entrada para 88%) e “o voto tem poder de transformação” (de 82% para 87%). Isso representa que o jovem que ingressa no curso já carrega princípios importantes e consagrados dos pilares essenciais da Democracia – participação e informação/educação. Tais aspectos, que arrefecem a ideia de que os estudantes não se interessam por política, reforçam os achados de Pedreira (2015) em sua análise acerca de pesquisa realizada com jovens em 2014.

Uma redução discreta numa sentença pode ser vista como positiva, mas o resultado absoluto oferta preocupação. Cai de 48% para 43% a concordância com o fato de que “Legisladores devem realizar favores para os seus eleitores” indicando perfil de clientelismo. Nesse caso, aproximadamente 16% dos alunos na entrada e na saída concordaram totalmente com a sentença. Outros dois pontos causam apreensão. É baixo o índice de concordância, mas cresce de 14% para 18%, a percepção de que “depredar o patrimônio privado é uma forma concreta de se manifestar”. Em instante algum o curso instiga tal sentimento, mas pode haver algum tipo de sinalização de insatisfação diante de percepções mais amplas sobre o ambiente político do país. Ao todo, na entrada, 4,5% concordam totalmente com essa sentença, e na saída 5,7%. São poucos e a variação é discreta demais, mas

é fato que a violência não tem sido protagonizada por massas amplas, e sim por pequenos agrupamentos. Analisar esse contingente é tarefa desafiadora.

Assim, na entrada, os 30 jovens que concordam totalmente que depredar o patrimônio privado é gesto concreto de manifestação tem média de idade semelhante ao restante da amostra (16 anos), mas 63% são homens (contra 44% da amostra) e 40% estão no terceiro ano do ensino médio (contra 31% da amostra). Pouco mais escolarizados e predominantemente homens, respondem mais claramente a perfis de manifestantes que adotam estratégias mais violentas de acordo com pesquisa de Dupuis-Déri (2014) – importante frisar que concordar com uma sentença é diferente de promover tal gesto. Ademais, o grupo aqui analisado está mais afastado dos partidos (6% de simpatia contra 10% da amostra), entendem o voto como obrigação em percentual acima da média (33% contra 21% da amostra) e tendem a se manter, discretamente, mais críticos em relação ao poder de transformação do voto, à necessidade de a política estar presente como conteúdo escolar e entendem com mais veemência que os políticos são todos corruptos.

Na saída, o perfil se altera, sugerindo que por meio dessa pesquisa não parece possível estabelecer com clareza as características gerais de quem concorda com a ideia de que é gesto concreto de manifestação a depredação do patrimônio privado. A média de idade se mantém inalterada e condiz com o universo de estudantes analisado – 16 anos. Mas a relação dos gêneros se altera: os homens continuam predominando, mas de forma mais discreta – 52% entre estes 39 respondentes contra 43% no total. No caso da escolaridade, 44% estão no terceiro ano do ensino médio, contra 26% do contingente pesquisado. Em relação às questões políticas, o afastamento em relação aos partidos é maior (5% contra 10% da amostra) e a percepção do voto como obrigação é mais acentuada (28% contra 18% do total). As posições em relação às sentenças como “políticos no Brasil são todos corruptos”, “educação política deve estar presente nas escolas” e “o voto tem poder de transformação”, no entanto, se igualam à amostra total.

Findada essa tentativa de compreender o perfil do jovem que concorda totalmente com a questão da depredação do patrimônio privado, uma última bateria de sentenças, presente apenas no questionário de saída, carrega resultados relevantes. Dantas (2016) faz análise mais acurada desses dados, que merecem atenção. Primeiramente, no formulário final, a concordância com a depredação do patrimônio público foi testada e, arredondado, o grau de concordância foi idêntico ao anotado na análise sobre o bem privado: 18% – o que pode ser visto como baixo, mas causa preocupação.

Seguindo na análise, alguns pontos positivos associados à consolidação de valores que podem ter sido reforçados pelo curso ou carregados pelos jovens merecem destaque: na democracia também somos os responsáveis pelos resultados na política (84,6%); manifestações nas ruas são legítimas formas de democracia (79,6%) e; devemos nos aproximar dos partidos políticos (67,8%). O resultado da primeira sentença atesta parte do que apareceu nos exercícios em grupo, sobretudo após a aula sobre democracia. As duas outras reforçam a dinâmica de aproximação com os poderes vista na terceira aula. O jovem, nesses casos, teria a dimensão da importância de alguns instrumentos da política formal, a despeito de se manter distante deles – sobretudo no caso dos partidos.

A despeito desses pontos positivos, três sentenças se destacam negativamente em virtude de um afastamento relativo a pontos centrais da democracia e da visão que os jovens têm de ferramentas fundamentais. Por mais que fique sugerido um senso crítico aguçado, o que pode ser positivo, os resultados preocupam. É de apenas 41% a concordância com o fato de que a educação pública está preocupada com a formação de cidadãos; de 48% a concordância de que a imprensa cumpre bem sua tarefa de informar a sociedade e; de 40% o sentimento sobre o fato de que os órgãos de justiça combatem a corrupção. A ausência desse tripé – educação, informação e justiça – é ponto caro à consolidação da democracia, e aos olhos dos jovens torna-se desafio expressivo. Para piorar, em termos de equilíbrio eleitoral, é de 71% o sentimento de concordância com a sentença “o dinheiro é capaz de comprar uma eleição”.

AFERINDO INDICADOR DE ENVOLVIMENTO

■ Diante das análises dos resultados do preenchimento dos formulários, um esforço final pode ser apresentado. Dantas e Estramano (2013) propuseram um exercício pautado na combinação de 10 variáveis dos formulários de 2011 que geraram o que os autores chamaram de Índice de Envolvimento Político (IEP). Com algumas adaptações é possível replicar a metodologia e captar a percepção dos jovens sobre temas centrais da política com base no formulário final. As dez variáveis tomadas para que o respondente pontue (cada adesão ao critério estabelecido vale um ponto) são as seguintes: assume que tirou ou tirará o título de eleitor com menos de 18 anos; utiliza três ou mais canais apresentados de informação política; assume simpatia por um partido; assume que gosta de política; concorda plenamente que a educação política deve estar presente nas escolas; discorda totalmente que a função do legislador é realizar favores para os eleitores; concorda

totalmente que na democracia somos os responsáveis pela realidade; concorda totalmente que o voto tem poder de transformação; discorda, ao menos em partes, que todos os políticos são corruptos e; enxerga o voto como direito e não como obrigação. Diante da combinação de tais respostas cada estudante poderia somar entre zero e dez pontos.

Os extremos concentraram menos alunos. Dos 732 formulários apenas três ficaram com zero e outros três com dez. A exemplo de Dantas e Estramanho (2013) a análise divide os resultados em categorias: de 0 a 2 é o agrupamento considerado péssimo no IEP, e ao todo são 6,4% dos jovens; 3 a 4 é ruim (29,1% dos estudantes); 5 é chamado de regular (20,8%); 6 a 7 de bom (31,4%) e; 8 a 10 de ótimo (12,3%). Com base em tais resultados parece interessante compreender as características gerais desses grupos, buscando apreender se alguma variável é capaz de explicar essa distribuição.

A primeira delas é a idade, e em todas as categorias a média é igual a 16 anos, ou seja, não parece possível afirmar a existência de fatores etários como capazes de explicar maior ou menor envolvimento político numa faixa estreita de idade – dos 15 aos 18 anos. Tal resultado contraria os achados de Dantas e Estramanho (2013), bem como os de Dantas e Caruso (2011). No entanto, nesses dois casos, os autores trabalham com faixas mais amplas, que vão predominantemente dos 13 aos 18 anos. Em ambos, quanto mais velhos, mais interessados ou envolvidos com questões políticas são os estudantes.

Nesse sentido, uma segunda variável capaz de explicar o envolvimento com a política pode contribuir melhor com a análise e está associada à série em que o aluno se encontra em relação ao Ensino Médio. Três grupos foram formados para esta análise: 1) não ingressou no ensino médio e primeiro ano; 2) segundo ano; 3) terceiro ano ou já terminou o ensino médio. O primeiro grupo soma 39,1% dos alunos, o segundo 29,6% e o terceiro 31,1% deles. No primeiro e terceiro grupos a maioria dos alunos está no ensino médio, lembrando que mais de 90% do universo pesquisado aqui está nessa fase da educação. Os resultados dos grupos Ótimo e Péssimo do IEP chamam a atenção. Os alunos do terceiro ano e concluintes do Ensino Médio são apenas 15% entre os péssimos e 39% entre os ótimos. Já os alunos que não chegaram ao ensino médio ou estão no primeiro ano somam 49% dos péssimos e 31% dos ótimos. Por mais que essa variável não seja capaz de explicar de forma absoluta o envolvimento dos jovens com base no indicador construído, parece possível afirmar que a escolaridade, mais do que simplesmente a idade, contribui para a compreensão de respostas mais condizentes com uma aproximação maior com a política. Tal resultado pode ser fruto de

um maior interesse nos vestibulares, ENEM e processos de seleção em empresas, em que o jovem se informa mais, pois temas da atualidade política são claramente demandados.

A terceira variável é o gênero. No universo pesquisado havia 56% de mulheres e 44% de homens. Mas quando as categorias do IEP são avaliadas, um dos extremos chama a atenção. Entre os jovens cujo envolvimento é considerado ruim temos 47% de homens e na categoria péssimo esse percentual atinge 55%, ou seja, mesmo que de forma não muito significativa é possível afirmar que as mulheres se destacam, sobretudo nas categorias regular (64%) e bom (60%). Como estudam mais, e o avanço nos anos de ensino explica parte dos resultados do IEP, a combinação desses dois pontos pode explicar os melhores resultados das mulheres. De acordo com Dantas e Estramano (2013) esse fenômeno já havia sido colhido em semelhante dimensão e igual direção com os alunos de 2011 das escolas públicas atendidas pelos cursos.

Feita a análise de variáveis associadas a uma lógica mais independente é interessante compreender se as categorias do IEP são capazes de explicar posicionamentos em relação às sentenças de opinião sobre algumas questões políticas. Um conjunto delas, relacionado a valores que o curso tem por objetivo reforçar⁴, foi selecionado e será analisado individualmente:

- A educação pública está preocupada com a formação de cidadãos – o senso crítico dos jovens politizados, e considerados assim a partir de um IEP ótimo se mostra presente na análise de posição em relação a essa afirmação. Considerando aqueles que “concordam totalmente” com a frase, na categoria ótimo temos 3% dos alunos, e à medida que as categorias mudam os números atingem 7% (bom), 9% (regular), 10% (ruim) e 13% (péssimo), ou seja, entre aqueles que tem baixíssimo envolvimento político a capacidade de

4 Importante destacar aqui que o conteúdo do curso tem interesse em reforçar a ideia da importância da educação como parâmetro essencial ao bom funcionamento da democracia, e portanto as escolas deveriam se preocupar com a formação de cidadãos. Ademais, que a imprensa deve cumprir sua tarefa de bem informar a sociedade como base para regimes democráticos. Que a justiça precisa ser compreendida em seu dever de combate à corrupção. Que os partidos políticos, a despeito de suas diferenças ideológicas, são instrumentos legais e legítimos de representação de interesses diversos. Que o fato de um governo desagradar não está associado ao uso da força para retirá-lo do poder. Que manifestos nas ruas são legítimos e fazem parte de princípios elementares da liberdade de expressão e associação – parâmetros da democracia. E, por fim, que a depredação dos patrimônios público e privado são inadmissíveis à luz de valores da democracia.

enxergar a escola pública como formadora de cidadãos é quatro vezes maior, o que pode apontar senso crítico menos apurado.

- A imprensa cumpre seu papel de informar bem a sociedade – o IEP ótimo mais uma vez se sobressai. Nessa faixa, apenas 4% concordam totalmente com a sentença, e à medida que as categorias mudam os números atingem 7% (bom), 10% (regular), 15% (ruim) e, nesse caso, recua para 6% no péssimo. Importante salientar, nesse caso, que a média de canais de comunicação utilizados pelos jovens cai de acordo com o IEP, ou seja, entre aqueles que atingem o grau ótimo a média de canais utilizados é de 5,1, passa para 4,8 entre os bons, 4,7 no grupo regular, 3,9 no ruim e 3,1 no IEP péssimo, ou seja, esse jovem talvez tenha menos condições de avaliar o trabalho da imprensa por ter com ela um contato aparentemente menor.
- A justiça e seus organismos cumprem o papel de combate à corrupção – novamente o IEP consegue sugerir posicionamentos. Apenas 1% de quem tem grau ótimo de envolvimento concorda plenamente com essa sentença, enquanto a variável vai a 3% no bom e se localiza acima de 6% nas demais categorias. Por mais que a crítica à sentença seja alta, os mais politizados são mais ácidos no sentimento de que a justiça cumpre seu papel de combate à corrupção.
- Devemos nos aproximar dos partidos políticos – interessante notar nesse caso que apenas os mais politizados (categoria ótimo) concorda plenamente com essa sentença de forma mais explícita. Destaque para o fato de que o IEP é composto por uma variável de simpatia por alguma legenda. Em geral 42% concordam plenamente com a frase entre aqueles que atingem o grau ótimo, e o indicador cai nas demais categorias para índices que variam alternadamente entre 21% e 30%, indicando que a percepção em relação aos partidos é algo mais complexo e, conforme mostram Pedreira (2015) e Dantas e Estramano (2015), trata-se de uma ferramenta bastante desgastada aos olhos dos jovens.
- Governo que desagrada deve ser retirado à força – a exemplo da questão sobre a imprensa, o sentimento aumenta até o penúltimo grau. A concordância plena com a sentença atinge 12% no grau ótimo, e sobe para 19% no bom, 21% no regular, 23% no ruim e volta a 13% no péssimo. Aqui a politização parece aproximar o jovem de valores democráticos mais sólidos, o que é bastante relevante.
- Manifestações de rua são atos legítimos na democracia – aqui o IEP explica o posicionamento dos estudantes de forma mais clara. No grau ótimo temos

61% dos alunos concordando plenamente com a sentença, e o indicador vai perdendo força no bom (53%), regular (49%), ruim (46%) e atinge seu mais baixo nível no péssimo: 23%.

- Depredar o patrimônio público é ato legítimo de manifestação – existe diferença acentuada entre os graus do IEP. No grupo considerado ótimo, o percentual de concordância plena com a sentença é de apenas 1%, saltando para 4% entre os bons e atingindo intervalo entre 9% e 11% nas demais categorias. Aqui a lógica da politização parece fazer efetivamente diferença.
- Depredar o patrimônio privado é ato legítimo de manifestação – de forma semelhante à sentença anterior, a depredação do patrimônio privado entre os mais politizados (ótimo) encontra concordância plena em apenas 1% dos integrantes e 3% no grupo considerado bom. Nos demais o indicador varia entre 6% e 9%, merecendo destaque o fato de as intensidades de concordância em relação à depredação do bem privado serem menores que aquelas associadas à depredação da coisa pública.

CONCLUSÃO

■ Ações de educação política têm um compromisso absolutamente central com um dos pilares da democracia (Dantas, 2015) – a educação política. Mas além de cumprir um objetivo sociopolítico muito claro e relevante, o projeto dos cursos de Iniciação Política desenvolvido pela Fundação Konrad Adenauer com seus diversos parceiros ao longo dos últimos sete anos permite uma avaliação das percepções dos jovens sobre a política. Conhecer esse universo é tarefa necessária e importante para o conhecimento dos rumos da democracia e seus valores no Brasil.

Parte dessas análises se aproxima das percepções de outros autores, e complementa estudos realizados desde 2010 com base nessa atividade nas periferias. A partir de 2015, no entanto, por meio dos formulários de entrada adicionados às avaliações de saída, e dos resultados dos trabalhos em grupo, foi possível a realização de um trabalho mais consistente e acurado. Com base em tal aspecto, o presente estudo foi capaz de sugerir um jovem, em média, mais informado que em anos anteriores e capaz de promover diagnósticos de sua realidade social, política e econômica de forma bastante razoável.

Em sendo assim, é possível concluir que diante dos resultados qualitativos fica a percepção de que o jovem localiza os debates políticos a sua volta e conhece sua responsabilidade cidadã, bem como os caminhos para se aproximar dos poderes instituídos – mesmo que por vezes de forma menos elaborada. Também

é possível afirmar que o estudante já avalia com lucidez e é capaz de dizer o que prefere, o que deseja e o que está bom e ruim. As respostas sobre políticas públicas mostram boa capacidade de avaliação, a despeito de por vezes parecerem estar reproduzindo pontos das aulas, do noticiário ou do senso comum – algo esperado e que em linhas gerais nada mais é do que o reflexo de muito do que se pensa e repercute na sociedade. Mais do que capaz de promover grandes mudanças imediatas na forma de os jovens pensarem política, o curso parece servir como espaço de provocação, a partir do qual os estudantes teriam a oportunidade de se apoderarem de informações mais qualificadas para suas vidas e para a democracia em geral – algo reconhecido na avaliação que fazem das atividades em formulários quantitativos.

Ademais, há um claro reconhecimento da importância da política, e da educação associada ao tema, apesar de resistências, críticas e afastamentos em torno de alguns instrumentos e instituições formais como os partidos, por exemplo. Também foi possível notar entre os jovens a existência de grupos mais envolvidos com o tema, conhecidos por meio do cálculo do Índice de Envolvimento Político (IEP), que os diferencia dos demais e, ao mesmo tempo em que parecem mais ácidos na avaliação de algumas instituições relevantes, se apegam mais claramente a valores democráticos.

Com base em tal percepção, o IEP sugere que quanto maior o envolvimento político, tomado com base em algumas características, mais equilibradas suas posições em relação a aspectos caros à democracia, bem como mais ácidos e críticos são em relação às instituições formais. O desafio, para além da necessidade de um aprofundamento nessas descobertas, é apreender o que parte das políticas de educação do Brasil pretende ao manter milhões de jovens afastados dessa temática de maneira formal. Planejam jovens mais instáveis e, ao mesmo tempo mais cordatos, ou agentes mais críticos e ao mesmo tempo mais capazes de respeitar parâmetros democráticos?

HUMBERTO DANTAS · Cientista político, mestre e doutor pela USP, professor do Insper e coordenador do curso de pós-graduação em Ciência Política da FESP-SP. Coordenador dos cursos modulares de Cidadania e Política da Oficina Municipal. Conselheiro da Fundação Konrad Adenauer e da Oficina Municipal. Comentarista político da Rede Vida de Televisão. Blogueiro do portal Estadão.com.br

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J.R. O projeto CIC (Centro de Integração da Cidadania): Justiça e comunidades carentes na cidade de São Paulo. In: SADEK, M.T. (org.). *Acesso à Justiça*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.
- DANTAS, H. CARUSO, V. Politização nas escolas: o quanto os jovens entendem essa demanda. *E-Legis*, Brasília, vol 4, núm. 7, 2011.
- DANTAS, H. O jovem e a educação política – ampliando análises e ações. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, *Brasil em Foco*, janeiro de 2016.
- DANTAS, H. O jovem e a educação política – nova rodada de análises. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, *Brasil em Foco*, dezembro de 2014.
- DANTAS, H. O jovem e a educação política – percepções com base em experiência. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, *Brasil em Foco*, dezembro de 2013.
- DANTAS, H., SILVA, B. Educação política e participação: um estudo a partir de experiências práticas com jovens de Araraquara-SP e Suzano-SP. II Encontro Internacional Educação, Política e Participação, Unicamp, Campinas, 2015.
- DANTAS, H., COSSON, R., ESTRAMANHO, R. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. In: BERNARDES, C., SCHWARTZ, F. (orgs.), *Comunicação, Educação e Democracia no Legislativo Brasileiro*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2015.
- DANTAS, H., ESTRAMANHO, R. Como a juventude se relaciona com a democracia: compreensões com base em pesquisas. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano XVI, vol 01, 2015.
- DANTAS, H., ESTRAMANHO, R. Educación política como pilar de la democracia y la realidad brasileña. 7º Congreso Latino-americano de Ciencia Política, Bogotá, 2013.
- DANTAS, H., SOARES, A., SOARES, M.I., LAMARI, R. Educação política em parceria: quando princípios se tornam ações. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano XI, vol 03, 2010.
- DUPUIS-DÉRI, F. Um perfil histórico dos black blocs. São Paulo: Folha de S. Paulo, 09 de março de 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/03/1422098-um-perfil-historico-dos-black-blocs.shtml>, último acesso em 10 de fevereiro de 2016.
- PEDREIRA, B. Sonhos da juventude brasileira: a política além do voto. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano XVI, vol 01, 2015.

Formando cidadãos democráticos: considerações sobre os efeitos do Parlamento Jovem mineiro

MARIO FUKS

GABRIEL ÁVILA CASALECCHI

INTRODUÇÃO

■ Desde o final da década de 1970, com a “terceira onda” de redemocratização (Huntington, 1991), a maior parte dos países ao redor do mundo adotaram a democracia como regime político. Além da consolidação institucional, a democracia também passou a ser um valor quase universal. A maioria das pessoas entende que a democracia é boa e que é a melhor forma de governo dentre as alternativas existentes (Inglehart, 2003, Lagos, 2008).

Esse crescimento espantoso da democracia coloca duas perguntas importantes para a ciência política. Em primeiro lugar, que tipo de cidadão seria mais compatível com o regime democrático? Ou seja, que tipo de comportamentos e atitudes dos cidadãos estariam em sintonia com os princípios democráticos? A segunda questão refere-se à formação desse tipo de cidadão. Qual é o processo que leva os cidadãos a terem certas atitudes e comportamentos? Mais importante ainda, seria possível criar mecanismos que estimulem essas atitudes e comportamentos mais democráticos?

O presente artigo pretende examinar essas duas questões. Abordaremos o conceito de cidadão democrático e discutiremos o processo de socialização que contribui para a sua formação. De maneira mais específica, mostraremos os resultados de um programa de socialização política cujo objetivo é, justamente, o de contribuir para a formação de cidadãos mais democráticos: o Parlamento Jovem Mineiro. Além de analisar o contexto mais amplo no qual foi criado e pensado, qual seja, o dos programas de socialização política e educação cívica, o artigo examina os efeitos desse programa sobre o comportamento, o conhecimento e as

atitudes políticas dos seus participantes. O resultado, de forma geral, demonstra que o Parlamento Jovem, de fato, contribui para a formação de jovens com orientações políticas mais democráticas, embora os efeitos do programa não sejam homogêneos em todas as dimensões do comportamento político.

I. DEMOCRACIA E COMPETÊNCIA POLÍTICA

■ De acordo com Dahl (1998): “A democracia impõe mais responsabilidade sobre as pessoas comuns do que os regimes autoritários e totalitários”¹. Diferente de outros regimes políticos, a democracia parte da expectativa de que os cidadãos possuam qualidades próprias aos princípios e regras democráticas.

Em primeiro lugar, a democracia pressupõe a participação política. Como “governo do povo”, a democracia só faz sentido se o corpo dos cidadãos expressar sua vontade, tomando parte, direta ou indiretamente, nas decisões políticas. Em associação com a participação, espera-se que o cidadão democrático tenha um mínimo grau de motivação política. Salvo no caso da participação obrigatória, cidadãos politicamente desmotivados tendem a não participar da vida pública. Entre os fatores motivacionais, destacam-se o interesse por política e o hábito de se informar sobre política. Diversos estudos têm mostrado que cidadãos mais desinteressados são, também, menos participativos e mais desinformados sobre política. Além disso, eles manifestam indiferença em relação às instituições políticas e, no pior dos casos, até mesmo em relação ao regime político (Torcal e Montero, 2006; Moisés e Carneiro, 2008; Norris, 2011; Montero, Gunther e Torcal, 1997). De acordo com Neuman (1986, p. 9), a motivação é importante para a própria substância da democracia, uma vez que não há sentido na soberania popular se os cidadãos não estão interessados em política.

Outro requisito do cidadão democrático é o conhecimento político. O conhecimento é a base cognitiva de onde partem os nossos julgamentos, decisões, percepções, avaliações e até mesmo atitudes (Sniderman, Brody e Tetlock, 1991, p. 10), sendo descrito por Mondack (2001, p. 238) como um verdadeiro “construto angular do comportamento político”.

Apesar de haver uma controvérsia a respeito do volume de conhecimento político (Converse, 1964; Lupia, 1994; Kinder, 2006) satisfatório, os estudos mais recentes têm demonstrado que os cidadãos mais informados são capazes de fazer jul-

1 Tradução livre de “democracy imposes greater responsibilities on ordinary people than do authoritarian and/or totalitarian regimes”

gamentos políticos complexos, avaliando o efeito de determinadas políticas sobre seus próprios interesses e o interesse coletivo (Delli-Carpini e Keeter, 1996, Popkin, 1991). Além disso, o conhecimento político aumenta as chances de participação dos cidadãos e também da tolerância política (Delli-Carpini e Keeter, 1996).

Nesse sentido, tanto quanto a participação ou a motivação, o conhecimento também é um atributo do cidadão democrático. Ainda que um conhecimento “enciclopédico” não seja necessário ou até mesmo desejável, um mínimo de conhecimento é importante para que os cidadãos possam estabelecer uma conexão entre suas preferências e as alternativas políticas disponíveis (Popkin, 1991; Delli-Carpini e Keeter, 1996).

Um terceiro aspecto importante é a presença de determinadas atitudes em relação ao governo e aos demais cidadãos. Uma particularmente importante é a confiança nas instituições políticas. Há um consenso de que uma dose de desconfiança é desejável para a democracia, uma vez que ela impulsiona os cidadãos a pressionem as instituições políticas no sentido de maior responsividade e compromisso com os ideais democráticos (Norris, 1999, 2011; Inglehart, 1999; Dalton, 1999, 2004). Por outro lado, sabe-se também que a desconfiança generalizada pode prejudicar a democracia, especialmente as mais incipientes, que enfrentam desafios econômicos e políticos (Lagos, 2001; Power e Jamison, 2005; Moisés, 2008). Como já haviam observado Almond e Verba (1963), uma dose de deferência e de confiança em relação às instituições políticas é um componente importante de uma cultura política que favoreça a longevidade do regime democrático. Espera-se, portanto, que um cidadão democrático ideal tenha uma dose equilibrada de confiança.

Tão importante quanto a confiança, é a tolerância política. A democracia pressupõe a liberdade de expressão. Por isso, Sullivan e Transue (1999) definem a tolerância como o apoio do cidadão aos direitos civis e políticos de um outro cidadão de quem ele discorda. É por essa razão que a aceitação básica do direito de um indivíduo de votar, se candidatar ou se expressar livremente, independentemente do seu ponto de vista político, é amplamente considerada como um componente essencial de uma cultura política democrática (Seligson, 2000; Salinas e Booth, 2011) ou até mesmo um requisito básico e essencial da consolidação democrática (Dahl, 1971; Diamond, 1994).

Seguindo essa linha de argumento, numa democracia ideal, o cidadão teria uma propensão a participar, possuiria algum conhecimento político e uma dose equilibrada de confiança nas instituições e aceitaria a manifestação pública de opiniões contrárias às suas. Obviamente, embora desejáveis, esses valores não

são requisitos para que a democracia possa funcionar ou que um cidadão só será democrático se possuir, conjuntamente, todos esses atributos. No “mundo real”, os cidadãos são, em geral, ambivalentes (Moisés, 2008; Carlin e Singer, 2010; Schedler e Sarsfield, 2007).

Feita essa localização mais teórica, o artigo está dividido em cinco partes. Na primeira delas, fazemos uma discussão mais geral a respeito da ideia de “cidadão democrático”. A partir dos princípios reconhecidos como essenciais a esse regime político, derivamos certas atitudes que estão em sintonia com tais princípios. Na segunda parte, examinamos de que maneira as atitudes e comportamentos políticos são formados. Nesse âmbito são abordadas as teorias de socialização política e a de educação cívica. A seção seguinte é dedicada aos programas de educação cívica, com particular atenção ao Parlamento Jovem de Minas Gerais. A quarta seção aborda o método de pesquisa, um desenho quase-experimental, cuja finalidade é isolar os efeitos proporcionados pela participação no programa de socialização. Por fim, a quinta seção conta com os principais resultados da pesquisa e sua discussão. O capítulo é concluído com considerações que apontam para uma agenda de pesquisa futura.

2. COMPETÊNCIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO CÍVICA

■ Diante do que foi discutido na seção anterior, uma pergunta importante é: como promover cidadãos democráticos? Mais especificamente, de que forma é possível equipar os adolescentes e jovens, objetos do nosso estudo, de maior participação, motivação, conhecimento, confiança e atitudes mais tolerantes?

O debate sobre o papel da socialização na aquisição de conhecimento, na formação das atitudes e no padrão de comportamento político do jovem reitera, constantemente, que a família e a escola são os ambientes definidores nesse processo. No campo da cultura política (Almond e Verba, 1963), em estudos sobre novas formas de engajamento cívico (Zukin et al., 2006), no debate sobre educação cívica (Slomczynski e Shabad, 1998; Ichilov, 2007; Finkel e Ernst 2005; Finkel, 2003) ou na literatura sobre participação política (Verba, Schlozman e Burns, 2003; Verba, Schlozman e Burns, 2005; Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996; Campbell, 2006), o que, invariavelmente, encontramos é a apresentação de evidências de que as estruturas, fenômenos e processos associados aos ambientes familiar e escolar têm consequências substantivas no comportamento político do jovem e, futuramente, do adulto.

Todos esses fatores, no entanto, compartilham de algo em comum: estão atrelados a processos de média ou longa duração. Todos os ambientes de socialização política, sejam eles escolas ou famílias, estão atrelados a uma cultura política mais ampla, da qual fazem parte. A mudança de culturas políticas, no entanto, é um processo lento, que muitas vezes envolve a reposição de gerações (Inglehart e Welzel, 2005) que pode durar décadas ou até mesmo séculos (Almond e Verba, 1963; Eckstein, 1988; Putnam, 1994).

Mais do que uma limitação, a dificuldade em manipular os determinantes da competência política pode representar um verdadeiro problema, especialmente nas novas democracias, lugar onde: “os indivíduos precisam aprender rapidamente a estrutura básica de um novo conjunto de normas e instituições, desenvolver novas lealdades políticas e descobrir onde e como eles se encaixam” (Finkel e Smith, 2011, p. 417).

Por esse motivo, uma fonte alternativa de fomentação das competências cívicas – e, em especial, do conhecimento político – tem sido estudada com atenção pela literatura: os programas de educação cívica. Trata-se, em linhas gerais, de programas de curto prazo em que um determinado número de participantes são imersos em diferentes práticas políticas, que vão desde atividades didáticas, deliberativas e até mesmo participativas.

A educação cívica pode ser pensada como um “catalizador” do aprendizado político. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque ela consegue mobilizar de forma ímpar um enorme “fluxo informacional”, que dificilmente seria mobilizado em outra situação. Além disso, tais programas estimulam não só o aprendizado teórico, como também a vivência prática. Os participantes não só aprendem sobre, como experimentam a política.

Várias pesquisas têm demonstrado a eficiência desses programas em promover competência cívica, especialmente o conhecimento político. Programas de educação cívica nas escolas, por exemplo, são capazes de aumentar o conhecimento político dos alunos, bem como promover atitudes mais democráticas entre eles (Niemi e Junn, 1988). Além disso, as ações tornam os alunos mais dispostos a debater o seu ponto de vista e predispostos a participar (Campbell, 2008). Programas fora das escolas, dirigidos à comunidade como um todo, também têm efeitos substantivos na produção de conhecimento político, eficácia política, na participação e na tolerância (Finkel, 2003). Os participantes desses programas também se tornam mais moderados em suas opiniões políticas (Slomczynski e Shabad, 1998). Por fim, é bom lembrar que esses efeitos não são apenas diretos,

mas também indiretos, uma vez que são transmitidos às redes mais próximas pelos participantes (Finkel e Smith, 2010).

Os resultados dessas pesquisas fortaleceram os programas de educação cívica e a sua capacidade de “catalisar” o processo de socialização política, incutindo conhecimento, atitudes e comportamentos favoráveis à estabilidade e ao desempenho da democracia. Esse tipo de iniciativa é particularmente importante nas novas democracias, onde existe uma cultura política democrática ainda em processo incipiente de formação.

Cabe lembrar também que um dos focos dos programas são as atividades com jovens e adolescentes, cujo processo de socialização política ainda é incipiente. Tais programas têm como objetivo promover a competência cívica, própria da democracia, capacitando-os a viver de acordo com os valores e princípios que regem esse regime.

3. PROGRAMAS CÍVICOS E O PARLAMENTO JOVEM

■ Como visto na seção anterior, os programas de educação cívica proliferaram nos últimos anos. Uma das modalidades mais importantes desses programas são as “simulações parlamentares”, normalmente voltada para adolescentes ainda em fase escolar. Existem, na realidade, inúmeros programas desse tipo espalhados por todo o mundo, sejam eles realmente vinculados a algum parlamento ou não (Cosson, 2008, p. 30).

Alguns programas, por exemplo, estão ligados a organizações ou associações sociais, sem laços com o legislativo, muito embora ainda se denominem “parlamentos”. É o caso da *Oxfam International Youth Parliament*², que reúne uma rede de jovens para discutirem sobre as mudanças sustentáveis em suas respectivas comunidades. Eventos semelhantes são os *The World Youth Parliament for Water*³ e o *The Global Youth Parliament*⁴. Ambos têm o suporte da sociedade civil e desenvolvem atividades de aprendizado, deliberação e proposição.

Mais comuns, no entanto, são os eventos ligados às instituições legislativas e que, normalmente, simulam as atividades parlamentares. Um dos mais antigos e famosos é o *European Youth Parliament (EYP)*⁵, criado em 1987. Anualmente são reunidos 300 jovens, entre 16 e 22 anos, provenientes de 32 diferentes países.

2 <http://oiyp.oxfam.org.au/>, acesso em 11/12/2011

3 <http://www.sie-isw.org/en/youth-projects/youth-parliaments-for-water->, acesso em 12/12/2011

4 <http://hvta.squarespace.com/the-global-youth-parliament/>, acesso em 12/12/2011

5 <http://www.eypej.org/>, acesso em 12/11/2011

O evento tem nove dias de duração e começa em um final de semana destinado à integração dos jovens. Depois do entrosamento eles são divididos em comitês que discutem vários tópicos de interesse político e social. Um dos tópicos, eleito pela maioria como o mais importante, é levado à Assembleia Geral. As resoluções aprovadas são encaminhadas ao Parlamento Europeu, aos parlamentos nacionais e outros órgãos responsáveis. Paralelamente às discussões e votações, uma série de atividades de capacitação e integração são realizadas, tais como a exposição cultural dos países envolvidos no projeto, a apresentação de talentos artísticos e uma festa de confraternização no encerramento.

Outros exemplos de atividades com estrutura semelhante ao EYP são os *Parlement Jeunesse du Québec*⁶, o *National Youth Parliament Competition*⁷, o *Parlamento da Catalunha*, o *A Day in Parliament*⁸ e o *Parlamento de las Niñas y los Niños*⁹. Todos os programas são formados por adolescentes e jovens, normalmente entre 15 e 25 anos. Em geral, são organizados em três etapas sucessivas: 1º) o período pré-sessão, que consiste na seleção e na preparação dos participantes a partir de dinâmicas de capacitação; 2º) a sessão parlamentar, que vai desde a formação das “comissões”, da elaboração das propostas de lei e da assembleia final; 3º) por fim, o período pós-sessão, em que são feitos os encaminhamentos cabíveis.

Os programas brasileiros seguiram as linhas gerais destes últimos. É o caso, por exemplo, das duas atividades pioneiras do país, o Deputado por um dia¹⁰, no Rio Grande do Sul, e o Parlamento Jovem, em São Paulo¹¹, ambos criados em 1999. Tais programas têm um forte caráter educativo, promovendo atividades de aprendizado, como palestras e oficinas acompanhadas por tutores, além da própria experiência de simulação parlamentar, com a elaboração de leis e projetos, análise, discussão e votação final em uma “sessão plenária” de encerramento.

O sucesso dessas atividades pioneiras estimulou a proliferação de novos “Parlamentos Jovens” no âmbito estadual em praticamente todos os estados brasileiros. Além disso, diversos municípios também adotaram uma versão municipal do programa. No nível nacional, foi criado em 2004 o Parlamento Jovem

6 <http://www.pjq.qc.ca/>, acesso em 12/11/2011

7 <http://mpa.nic.in/result1.htm> acesso em 12/11/2011

8 <http://www.peo.gov.au/students/fss/fss27.html>, acesso em 12/11/2011

9 http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Parlamento_de_la_Ninas_y_los_Ninos_de_Mexico, acesso em 12/11/2011

10 Criado pela Resolução nº 2.766, de 11 de maio de 1999.

11 Criado pela Resolução nº 798, de 2 de setembro de 1999.

Brasileiro, que conta com estudantes de todo o Brasil e tem como objetivo central: “possibilitar aos alunos de escolas públicas e particulares a vivência do processo democrático, mediante participação em uma jornada parlamentar”.

Dentre essas atividades, o Parlamento Jovem de Minas Gerais (PJM) é uma das que mais se destacam. O PJ Mineiro foi criado em 2004 com a mesma estrutura dos modelos já existentes no Rio Grande do Sul e em São Paulo (Cosson, 2008). Desenvolvido pela Escola do Legislativo da ALMG, seu objetivo central esteve ligado à ideia de “educação para a cidadania”. De acordo com Marques e Kelly (2010), o programa foi desenhado para estimular o protagonismo juvenil mediante a aquisição de conhecimento e a participação política.

Com o sucesso da primeira edição, em 2005 o Parlamento Jovem foi expandido e reconhecido pela ALMG como um projeto formal, incorporado na pauta de atividades da Casa Legislativa e com propostas de lei efetivamente encaminhadas às comissões da ALMG. Em 2012 o projeto foi novamente reestruturado para ser realizado em duas etapas, uma primeira, municipal, e uma segunda estadual. Com isso, o Parlamento Jovem ganhou uma feição mais bem distribuída e mais participativa, inclusive nas cidades do interior do estado.

De acordo com Nascimento (2010, p. 6), o PJ pode ser compreendido a partir de dois parâmetros complementares: o jurídico/legal, baseado na Constituição Federal e Estadual, assim como no Regimento Interno da ALMG, que asseguram a participação direta dos cidadãos; e outro educativo, cujo objetivo é a formação para a cidadania/democracia:

A partir desses dois parâmetros, pode-se desenhar o desafio central do PJ, qual seja o de conjugar o exercício da democracia direta, assegurado formalmente pelo Estado Democrático de Direito, com a informalidade dos processos de educação política para o livre e autônomo exercício da cidadania. Na prática essa metodologia possibilita a conjugação dos processos formais do comportamento democrático com os processos informais do aprendizado sobre a democracia (Nascimento, 2010, p. 7).

Dada sua relevância no cenário nacional, bem como toda a sua forma de estrutura e organização, o Parlamento Jovem Mineiro se torna uma excelente fonte de estudos, capaz de contribuir no entendimento dos efeitos dos programas de socialização política e educação cívica. Entender o efeito do Parlamento Jovem é, em parte, entender como esses programas funcionam e a sua capacidade em promover a competência política democrática.

4. METODOLOGIA E DESENHO DE PESQUISA

■ Com o objetivo de contribuir para essa agenda de estudo a respeito dos programas de educação cívica, nossa pesquisa estudou a edição do PJ de 2008. Nessa edição, o programa teve início em abril e terminou em junho e teve, em média, dez encontros. Na maior parte do tempo, o PJ ocorreu dentro das escolas, com oficinas semanais. Além disso, várias atividades ocorreram na própria ALMG, tais como mesas-redondas, visitas institucionais e oficinas de redação de projetos de lei. Todas as atividades eram acompanhadas e tutoradas.

O tema da edição de 2008 foi “Jovem e Violência: provocador ou vítima?”. As primeiras oficinas abordaram temas de educação cívica, com ênfase nas noções sobre cidadania, democracia e participação política. A maior parte das oficinas foi dedicada ao processo deliberativo. Durante esse período, os jovens estudaram o tema escolhido, assistiram a debates com especialistas na área, elaboraram proposta de legislação e, por fim, deliberaram. Na última etapa do programa, os participantes dividiram-se em grupos de trabalho e, em seguida, realizaram a plenária final. Nesse momento, reunidos no plenário da Assembleia, os jovens votaram o documento com propostas de políticas públicas associadas ao tema “juventude e violência”. Nessa última etapa, as propostas vitoriosas foram encaminhadas para tramitação na ALMG.

Em resumo, podemos dizer que a edição de 2008 do PJ foi curta e concentrou-se no estudo e no debate sobre um tema específico. Quanto à sua dinâmica, o programa teve um forte componente participativo, direcionado, desde o início, para a atividade legislativa. Sendo promovido e, em parte, sediado pela ALMG, o jovem ficou exposto ao fluxo informacional, aos atores e às atividades que se desenvolvem nesse ambiente.

O desenho de estudo segue a lógica da pesquisa quase experimental (Campbell; Stanley, 1979), adequada para medir o impacto de experiências socializadoras sobre o comportamento político. A partir de uma amostra não aleatória, foram realizadas duas rodadas de um *survey*, com 670 entrevistas, sendo 335 antes e 335 após o programa, das quais 167 com participantes e 168 com não participantes. Os estudantes participantes do PJ vieram de cinco diferentes escolas públicas e privadas inscritas no programa. Na seleção do grupo de controle, buscamos assegurar a simetria entre os tipos de escola e entre diferentes fatores do *background* familiar. Desse modo, foram selecionadas sete escolas com o mesmo perfil socioeconômico e cultural que as escolas dos alunos participantes (pública, privada e militar). Da mesma forma, foram selecionados alunos com perfil semelhante ao

dos participantes em relação a uma série de características observáveis, tais como sexo, idade, série, classe social e escolaridade dos pais.

Além da variável de tratamento, incluímos em nossos modelos de regressão algumas variáveis com o objetivo de controlar os efeitos que determinadas estruturas (ambiente familiar e ambiente escolar) exercem sobre o conhecimento, as atitudes e a participação política do jovem. O ambiente familiar é, aqui, indicado pela escolaridade dos pais, que é também uma ótima proxy para a participação política dos pais. Já o ambiente escolar é definido pelo tipo de escola que o jovem frequenta (pública, militar, particular de classe média e particular de elite). Outros trabalhos (Fuks; Batista, 2011; Fuks, 2011; 2012) demonstraram o impacto substantivo desses contextos sobre o perfil político do jovem, o que reforça a tese de que os ambientes familiar e escolar definem, em grande parte, o estoque de conhecimento, os valores e a participação política dos jovens (Slomczynski; Shabad, 1988; Ichilov, 2007; Finkel; Ernst, 2005; Andolina et al., 2003; Verba, Burns; Scholozman, 2003; Verba, Scholozman; Burns, 2005).

Para evitar a atribuição de efeitos ao PJ, quando, na realidade, eles estão associados a outras experiências socializadoras que ocorreram durante o mesmo período, incluímos nos modelos a série em que o aluno estudava, a participação em outros programas de educação cívica (ou em grupos de estudos) e a exposição aos meios de comunicação. Os modelos também contêm a variável defasada (o valor da variável dependente na primeira rodada do *survey*), controlando assim os efeitos derivados das diferentes condições iniciais dos jovens.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

■ Quanto ao conhecimento político, os resultados encontrados mostram que o efeito do Parlamento Jovem não é generalizado, mas sim concentrado nas questões que foram mais salientes ao longo do programa. Em relação a várias baterias de perguntas, o grupo de tratamento, quando comparado com o grupo de controle, não obteve ganhos informacionais. O programa não estimulou o aumento do conhecimento sobre o nome e as ideologias dos partidos políticos, nem dos cargos e partidos de lideranças políticas. O PJ também não contribuiu para que os jovens se tornassem mais informados sobre as atribuições do Poder Legislativo nacional, como aprovar o orçamento do Executivo ou o processo de trâmite para a aprovação de uma lei, como a votação no plenário e a apreciação pela Comissão de Constituição e Justiça.

A Tabela I, no entanto, mostra o efeito da participação no PJ sobre outras informações. Após participarem do programa, os jovens conseguiram citar um número maior de deputados estaduais e reconhecer um número maior de atividades promovidas pela ALMG junto à sociedade civil. Não menos importante, o grupo de tratamento aprendeu a distinguir as instituições legislativas das demais instituições políticas, assim como o significado de um dos principais procedimentos envolvidos no processo decisório legislativo, o “destaque”. Além disso, conforme esperado, quem participou do programa mostrou ter mais conhecimento sobre um dos principais assuntos debatidos: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os jovens também adquiriram conhecimento a respeito do nome das siglas de algumas instituições políticas.

Apesar de os dados não apontarem para uma única direção, podemos identificar um padrão na influência do PJ sobre o conhecimento político dos jovens: o ganho de conhecimento concentra-se nos objetos próximos da experiência socializadora, seja porque eles se referem ao próprio ambiente do PJ, seja porque fazem parte dos conteúdos ensinados. Não por acaso, as variáveis mais relevantes nos modelos são a exposição aos meios de comunicação e a participação em grupo de estudo. Em ambos os casos, tratam-se de processos de formação cívica que ocorrem simultaneamente e concorrem com o PJ enquanto agente de circulação da informação política. Além de propiciar ganhos de conhecimento em todas as dimensões afetadas pelo PJ, a participação em grupos de estudo ainda gerou um ganho de conhecimento adicional, aumentando a capacidade de o jovem citar o nome dos partidos e identificar suas ideologias políticas.

Em síntese, o padrão de efeitos informacionais do PJ indica que apenas em relação a objetos mais salientes o programa apresenta efeitos mais expressivos do que a participação em grupos de estudos. Isso mostra que o impacto de experiências socializadoras depende da natureza da atividade (Sears e Valentino, 1997). Nesse caso, o grupo de estudos, sendo uma atividade exclusivamente voltada para a aquisição de conhecimento político, proporcionou maiores ganhos informacionais do que o PJ, que teve o ensino como apenas uma das atividades.

Já os fatores estruturais, associados aos ambientes familiar e escolar, não são os mais adequados para explicar mudanças em processos socializadores de curta duração. A escolaridade dos pais, com certeza, é um dos principais preditores do grau de conhecimento político dos filhos. Mas, entre o começo e o fim do programa, ela não teve nenhum efeito adicional sobre o estoque de informação política dos jovens. O ambiente escolar revelou-se mais relevante, pois, ainda que

de forma limitada, os alunos de escolas particulares e militares tiveram ganhos de conhecimento político, se comparados com os alunos de escolas públicas.

TABELA 1. Conhecimento político

	Eventos da ALMG	Nome dos deputados	Instituições legislativas	Siglas	Destaque	Estatuto da Criança
Tratamento	0,495*** (0,161)	0,679*** (0,201)	0,334* (0,174)	0,167* (0,085)	18,009*** (7,939)	2,301*** (0,485)
Escolaridade dos pais	0,022 (0,107)	0,111 (0,114)	0,167 (0,125)	0,059 (0,075)	2,413*** (0,772)	3,240*** (1,317)
2º ano do ensino médio	-0,046 (0,127)	-0,981 (0,163)	-0,107 (0,154)	0,085 (0,075)	1,468 (0,747)	0,828 (0,198)
3º ano do ensino médio	0,260 (0,218)	0,851** (0,375)	0,079 (0,225)	0,183 (0,114)	7,100*** (0,495)	1,269 (0,411)
Escola militar	0,321 (0,344)	0,377 (0,368)	-0,251 (0,203)	0,123 (0,172)	20,435*** (16,441)	0,404* (0,198)
Escola de classe média	-0,117 (0,301)	0,264 (0,515)	-0,154 (0,268)	0,180** (0,235)	11,136*** (7,623)	0,367 (0,231)
Escola de elite	-0,078 (0,356)	-0,054 (0,428)	-0,102 (0,256)	0,321** (0,240)	4,599* (4,338)	0,177** (0,134)
Grupo de estudo	0,297* (0,155)	0,341* (0,321)	0,733*** (0,157)	0,221*** (0,125)	2,026** (0,736)	5,838*** (2,853)
Exposição aos meios	0,044** (0,019)	0,051* (0,029)	0,055* (0,027)	0,011** (0,019)	0,896** (0,049)	1,197*** (0,060)
Variável defasada	-1,098*** (0,152)	-0,543*** (0,149)	-0,627*** (0,056)	0,273*** (0,053)	--	--
Constante	0,212 (0,321)	-0,448 (0,511)	2,229*** (0,242)	0,392* (0,211)	0,005*** (0,003)	0,104*** (0,054)
N	274	294	294	294	294	294
Pseudo R ² /R ² ajustado	0,286	0,230	0,316	0,182 9	932,49***	131,25***

Fonte: Pesquisa “O Parlamento Jovem como espaço de socialização política”. Os valores nas células das quatro primeiras colunas são coeficientes de regressão linear, com erro-padrão robusto e com *cluster* no nível da escola apresentado entre parênteses. Os valores nas células da quinta e da sexta coluna são coeficientes de regressão logística (razão de chance), com erro-padrão robusto e *cluster* no nível da escola apresentado entre parênteses. A tabela mostra apenas as variáveis que apresentaram significância estatística para o grupo de tratamento ou em outra variável relevante para explicar os efeitos do programa, tais como a exposição aos meios de comunicação e a participação em grupo de estudo. Em todos os modelos foi incluída, como controle, a variável defasada, com o valor do *survey* da primeira rodada.

* Estatisticamente significativo a 0,10

** Estatisticamente significativo a 0,05

*** Estatisticamente significativo a 0,01

Como pode ser visto na Tabela 2, a participação no PJ também aumentou a motivação política dos participantes, que saíram do PJ mais interessados pelo assunto e mais expostos à informação. O efeito sobre essas variáveis é crucial, uma vez que elas são preditoras de outras modalidades de competência política, como o próprio conhecimento político e, principalmente, a participação política. Existe aqui, na realidade, um efeito indireto ou tardio. Seguindo essa linha de raciocí-

nio, o jovem que, nesse momento, passa a se interessar e se informar mais sobre política teria maior propensão a se engajar em atividades cívicas no futuro (Zukin et al., 2006; Luskin e Fishkin, 2002; Fuks, 2011). Espera-se que a motivação estimule, com o decorrer do tempo, em especial em momentos da vida em que o recrutamento para a participação política ocorra com mais frequência (Verba, Schlozman e Brady, 1995), o envolvimento em atividades cívicas. Pode-se dizer que o Parlamento Jovem “despertou” o jovem para o mundo da política.

TABELA 2. Variáveis motivacionais

	Exposição aos meios de comunicação	Interesse por política
Tratamento	0,763** (0,285)	0,265*** (0,088)
Escolaridade dos pais	0,009 (0,178)	0,099* (0,056)
2º ano do ensino médio	0,019 (0,311)	-0,090 (0,084)
3º ano do ensino médio	0,606** (0,229)	0,081 (0,105)
Escola militar	1,157*** (0,228)	0,015 (0,069)
Escola de classe média	1,019** (0,424)	0,115 (0,088)
Escola de elite	0,995* (0,495)	0,045 (0,104)
Grupo de estudo	0,722 (0,517)	0,299*** (0,095)
Outros programas de educação cívica	0,227 (0,423)	0,075 (0,117)
Exposição aos meios de comunicação		-0,007 (0,011)
Variável defasada	-0,529*** (0,036)	-0,747*** (0,088)
Constante	1,815*** (0,452)	0,310** (0,123)
N	294	294
Pseudo R ² /R ² ajustado	0,317	0,242

Fonte: Pesquisa “O Parlamento Jovem como espaço de socialização política”. Os valores nas células são coeficientes de regressão linear, com erro-padrão robusto com *cluster* no nível da escola apresentado entre parênteses. Em todos os modelos, incluímos, como controle, a variável defasada, com o valor do *survey* da primeira rodada.

* Estatisticamente significativo a 0,10

** Estatisticamente significativo a 0,05 *** Estatisticamente significativo a 0,01

Ainda que a maioria dos estudos conclua que os indivíduos que participam de programas de educação cívica se tornam cidadãos mais interessados, ativos e mais bem informados sobre a política, eles não são igualmente otimistas quanto aos seus efeitos nas atitudes políticas dos participantes. Mas, mesmo em relação às atitudes, é importante estabelecer uma distinção entre os diferentes “objetos da política” (Almond e Verba, 1963). A diferença se dá entre os objetos específicos e concretos (por exemplo, as instituições políticas) e princípios abstratos (por exemplo, a tolerância política), sendo aqueles mais maleáveis do que estes.

As evidências de que dispomos, conforme mostra a Tabela 3, não deixam dúvidas quanto à maleabilidade de certas atitudes políticas. O aumento expressivo de atitudes positivas em relação ao Legislativo estadual indica a emergência de uma nova imagem pública da ALMG junto aos participantes do programa. Quando comparados com o grupo de controle, esses jovens percebem a ALMG como uma instituição mais transparente, aberta à participação da sociedade, dinâmica e também inovadora (Fuks e Casalecchi, 2012). Além disso, há um aumento substantivo de confiança na ALMG em decorrência da participação no PJ.

Mais uma vez, chama atenção a influência do programa sobre mudanças nos objetos que fazem parte do universo familiar, nesse caso a própria instituição que o promove e a Câmara dos Vereadores, outro objeto da política local. Já em relação ao Congresso Nacional, que foi um objeto político menos saliente durante o programa, não houve mudanças.

Como esperado, as atitudes “fortes” (Krosnick, 1990) são mais resistentes à mudança. Já aprendemos com os estudos sobre socialização política que valores nucleares, como aqueles associados a grupos sociais e a temas controversos, se formam cedo. Mas também aprendemos com pesquisas posteriores (Jennings e Niemi, 1974; Jennings e Markus, 1984; Sears e Valentino, 1997) que processos de socialização que ocorrem depois da infância afetam nossas atitudes e crenças. Por isso, não surpreende o fato de o PJ ter sido mais influente do que se esperava na formação de jovens mais tolerantes em relação a grupos sociais que costumam ser alvo de atitudes negativas, como os comunistas, negros e os ateus.

Mas não basta seguir as conclusões mais recentes dos estudos sobre socialização política para entender essas mudanças. Ao menos dois outros fatores devem ser considerados. O primeiro é a influência do clima de debate e participação do PJ. No estudo sobre programas de educação cívica na África do Sul, Finkel e Ernst (2005) já haviam mostrado que o que, de fato, importa para a aquisição de “orientações democráticas” é a qualidade do instrutor e o método de ensino. Os efeitos sobre valores democráticos só foram substantivos em contextos em que o programa contou com dinâmicas ativas e participativas. Podemos, então, esperar que a natureza participativa do PJ seja, em parte, responsável pelo ganho de valores democráticos.

O segundo fator é a própria temática do Parlamento Jovem, na edição de 2008: “Jovem e violência: provocador ou vítima?”. Durante os meses em que durou o programa, esse tema foi o foco central dos debates, estudos e deliberação, o que obrigou os participantes a refletirem sobre a condição dos jovens de camadas socioeconômicas menos favorecidas que praticam crimes ou que, desde muito cedo, ingressam no mercado de trabalho e também sobre o papel do Estado na proteção e punição

desses grupos. É muito provável que a imersão nesse universo temático tenha contribuído para aumentar a tolerância dos jovens em relação a minorias.

TABELA 3. Confiança nas instituições e tolerância

	ALMG	Câmara dos Vereadores	Congresso Nacional	Tolerância política
Tratamento	0,355*** (0,089)	0,202*** (0,059)	0,063 (0,047)	0,190*** (0,062)
Escolaridade dos pais	0,157** (0,067)	0,167** (0,077)	0,141** (0,053)	-0,017 (0,077)
2º ano do ensino médio	0,017 (0,110)	-0,007 (0,103)	-0,013 (0,065)	-0,0572 (0,134)
3º ano do ensino médio	0,082 (0,193)	0,093 (0,072)	-0,018 (0,123)	0,077 (0,148)
Escola militar	-0,244 (0,156)	-0,304*** (0,101)	-0,108 (0,084)	-0,069 (0,133)
Escola de classe média	-0,171 (0,117)	-0,267 (0,155)	-0,168 (0,106)	0,710*** (0,132)
Escola de elite	-0,326** (0,139)	-0,186 (0,165)	-0,164 (0,118)	0,627*** (0,196)
Grupo de estudo	-0,011 (0,109)	-0,098 (0,148)	-0,148* (0,079)	0,203 (0,224)
Outros programas de educação cívica	0,057 (0,142)	-0,029 (0,079)	0,152 (0,130)	0,036 (0,140)
Exposição aos meios de comunicação	0,011 (0,015)	-0,003 (0,018)	0,001 (0,017)	-0,015 (0,016)
Variável defasada	-0,883*** (0,100)	-0,933*** (0,106)	-0,979*** (0,144)	-0,674*** (0,067)
Constante	0,352** (0,132)	0,429*** (0,127)	0,319*** (0,076)	5,253 (0,537)
N	278	277	273	286
Pseudo R ² /R ² ajustado	0,358	0,338	0,263	0,4062

Fonte: Pesquisa “O Parlamento Jovem como espaço de socialização política”. Os valores nas células são coeficientes de regressão linear, com erro-padrão robusto com cluster no nível da escola apresentado entre parênteses. Incluímos, como controle, a variável defasada, com o valor do *survey* da primeira rodada.

* Estatisticamente significativo a 0,10

** Estatisticamente significativo a 0,05

*** Estatisticamente significativo a 0,01

Em suma, podemos dizer que embora nem todos os ganhos sejam homogêneos, o Parlamento Jovem contribuiu de forma decisiva para a formação da competência política dos seus participantes. Os alunos dos programas saíram mais informados, especialmente em relação a temas vinculados a ALMG, ambiente no qual foi desenvolvido o programa. Eles também se tornaram mais motivados politicamente, tendo adquirido maior interesse sobre política e disposição em se expor às informações políticas vinculadas nos noticiários. Esse não é um efeito trivial, visto que a motivação potencializa o conhecimento e a participação política no futuro. Por fim, os participantes do PJ saem com uma imagem mais positiva da ALMG e mais confiantes no seu trabalho. É importante salientar que essa não é uma confiança “cega”, como mostraram Fuks e Casalecchi (2012), mas que está pautada nos novos conhecimentos adquiridos no programa, que fizeram

os alunos enxergarem a política de forma mais complexa e menos maniqueísta (Casalecchi, 2011). Além disso, o PJ promoveu uma das mais importantes atitudes para a democracia: a tolerância política com grupo historicamente excluídos e minoritários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

■ De forma geral, podemos concluir que o Parlamento Jovem mineiro teve um efeito positivo na motivação, no conhecimento político específico às áreas correlatas do programa, bem como na confiança à instituição política envolvida no programa, e, por fim, na promoção de atitudes mais tolerantes às minorias.

Esses resultados reforçam aqueles encontrados por vários outros que têm analisado o efeito de programas de socialização política e de educação cívica. As evidências demonstram que, também com adultos e em outros lugares do mundo, programas semelhantes a esse afetam o comportamento e as atitudes dos cidadãos. Isso é importante, pois questiona a validade da tese de que as culturas são estruturas imutáveis e que, portanto, uma cultura política democrática não poderia surgir em países em que predomina uma cultura autoritária. O que fica claro é que esforços na promoção de cidadãos mais democráticos são, em boa medida, efetivos, a despeito do seu contexto e do passado. Nesse sentido, é importante pontuar que essas práticas deveriam ser estimuladas como políticas públicas, tendo como objetivo a promoção de uma democracia de qualidade, cujos princípios subjacentes não estejam apenas no plano institucional, mas na prática cotidiana dos seus cidadãos.

Existe, no entanto, muitos desafios futuros. Uma importante linha de investigação, ainda pouco desenvolvida, é a que trata da permanência dos efeitos obtidos pelos programas de socialização política. Certamente tal agenda exige um esforço importante no sentido de realizar estudos mais abrangentes, com mais ondas de pesquisa, que possam demonstrar se as mudanças no comportamento político perduram no tempo. Uma segunda linha diz respeito à rede mais ampla que o programa atinge. Embora o número de participantes seja limitado, é possível que os ganhos obtidos nos programas de socialização sejam ampliados por meio das redes sociais.

MARIO FUKS · Professor Associado do Departamento de Ciência Política da UFMG. Coordenador do CECOMP (Centro de estudos do comportamento político, da UFMG). Áreas de pesquisa: cultura política, opinião pública, comportamento eleitoral, psicologia política. Publicações recentes: Fuks, M. and Casalecchi, G. “When is it good to trust political institutions?”. *Latin American Research Review* (forthcoming). Fuks, M. “The Effects of Political Socialization Programmes: The Youth Parliament Experience in Brazil”. *World Political Science*, v. 2, p. 1, 2015. Mendonça, C. and Fuks, M. “Privação relativa e ativismo em protestos no Brasil: uma investigação sobre o horizonte do possível”. *Opinião Pública*, v. 21, p. 626-642, 2015. Rodrigues, G. and Fuks, M. “Grupos sociais e preferência política: o voto evangélico no Brasil”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, p. 115, 2015.

GABRIEL ÁVILA CASALECCHI · Doutorando e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutorando pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fez doutorado sanduíche na Vanderbilt University. É pesquisador do Centro de Estudos do Comportamento Político (CECOMP).

REFERÊNCIAS

- ALMOND, G.; VERBA, S. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, Calif: Sage Publications, 1989 [1963].
- ANDOLINA, M.; JENKINS, K.; ZUKIN, C.; KEETER, S. Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. *Political Science and Politics*, v. 36, n. 2, p. 275-280, 2003.
- CAMPBELL, D; STANLEY, J. *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*. São Paulo: EDUSP, 1979.
- CAMPBELL, D. *Why we vote: how schools and communities shape our civic life*. Princetion: Princetion University Press, 2006.
- CAMPBELL, David E. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30, p. 437-454, 2008.
- CARLIN, R. e SINGER, M. M. Support for polyarchy in the Americas. *Comparative Political Studies*, v. 44, n. 11, p. 1500-1526, 2011.
- CASALECCHI, Gabriel Ávila. Socialização Política e Mudanças de Atitudes: a experiência do Parlamento Jovem Mineiro 2008. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais, datilo, 2011.
- CONVERSE, Philip. The nature of belief systems in mass publics. In: APTER, David (org.). *Ideology and discontent*, Nova York: Free, 1964.
- COSSON. Rildo. *Escolas do Legislativo, Escolas da Democracia*. Brasília: Edições Câmara, 2008.
- DALTON, R. J. Political Support in Advanced Industrial Democracies. In: NORRIS, P. (Ed.). *Critical citizens: Global support for democratic governance*. Oxford, NY: Oxford University Press, 1999. p. 57-77.
- DALTON, R. J. *Democratic Challenges, Democratic Choices: The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford, NY: Oxford University Press, 2004.
- DAHL, R. *On Democracy*. New Haven, CT, Yale University Press, 1998.
- DAHL, R. *Polyarchy*. New Haven, Yale University Press, 1971.
- DELLI CARPINI, M.; KEETER, S. *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Heaven: Yale University Press, 1996.
- DIAMOND, L. *Political Culture and Democracy in Developing Countries*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 1994.
- ECKSTEIN, Harry. *A Culturalist Theory of Science Review* 82, p. 789-804, 1988.
- FINKEL, Steven. E. (2003). "Can democracy be taught?". *Journal of Democracy*, 14: 137-151.
- FINKEL, Steven. E. & ERNST, H. R. Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values. *Political Psychology*, 26, 3, 2005.
- FINKEL, Steven E. & SMITH, Amy Erica. Civic Education, Political Discussion and the Social Transmission of Democratic Knowledge and Values in a New Democracy: The 2002 Kenya. *American Journal of Political Science*, 55, 2, p. 417-435, 2011.
- FUKS, M. Efeitos diretos, indiretos e tardios: trajetórias da transmissão intergeracional da participação política. *Lua Nova*, vol. 83, p. 145-178, 2011.
- FUKS, M. Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. *Opinião Pública*, vol. 18, n° 1, p. 88-108, 2012.

- FUKS, M.; BATISTA PEREIRA, F. Informação e conceituação: um estudo sobre a dimensão cognitiva da desigualdade política entre jovens de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 26, n° 76, p. 123-143, 2011.
- FUKS, M.; CASALECCHI, G. Trust and political information: attitudinal change among participants in the Youth Parliament in Brazil. *Brazilian Political Science Review*, vol. 6, n° 1, p. 70-88, 2012.
- HUNTINGTON, S. P. *The third wave: democratization in the Late Twentieth Century*. Norman, OK: University of Oklahoma Press, 1991.
- ICHILOV, O. Civic Knowledge of High School Students in Israel: Personal and Contextual Determinants. *Political Psychology*, v. 28, n. 4, 2007.
- INGLEHART, R. (1999). Postmodernization erodes respect for authority, but increases support for democracy. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governance*. Oxford, NY: Oxford University Press, 1999. p 236-257
- INGLEHART, Ronald. How solid is mass support for democracy—and how can we measure it? *Political Science and Politics*, v. 36, p. 51–57, 2003.
- INGLEHART, R., & Welzel, C. *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. New York, NY: Cambridge University Press, 2005.
- JENNINGS, M. Kent & NIEMI, Richard G. *The political character of adolescence: the influence of families and schools*. Princeton, Princeton University Press, 1974.
- JENNINGS, M. Kent & MARKUS, Gregory B. Partisan Orientations over the Long Haul: Results from the Three-Wave Political Socialization Panel Study. *The American Political Science Review*, 78, 4, p. 1000-1018, 1984.
- KINDER, D. R. Belief systems today, *Critical Review: A Journal of Politics and Society*, 18, p.1-3, 197-216, 2006.
- KROSINICK, Jon. Expertise and political psychology. *Social Cognition*, 8 (1), p. 1-8, 1990.
- LAGOS, Marta. Between stability and crisis in Latin America. *Journal of Democracy*. 12.1, p.163-173, 2001.
- LAGOS, Marta. Latin America's diversity of views. *Journal of Democracy*, v. 19, n. 1, p. 111–125, 2008.
- LUPIA, Arthur. Shortcuts Versus Encyclopedias: Information and Voting Behavior in California Insurance Reform Elections. *American Political Science Review* 88, p. 63–76, 1994.
- LUSKIN, Robert C. & FISHKIN, James S. Considered Opinions: Deliberative Polling in Britain. *British Journal of Political Science*, 32, 3, p. 455-487, 2002.
- MOISES, J. A. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23, p. 11-43, 2008.
- MOISÉS, J. A. & CARNEIRO, G. P. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime: O caso do Brasil. *Opinião Pública*, v. 18, n. 1, 2008.
- MONDAK, Jeffery J. Developing Valid Knowledge Scales. *American Journal of Political Science* 45, p. 224–38, 2001.
- MONTERO, José Ramón, GUNTHER, Richard e TORCAL, Mariano. *Democracy in Spain: Legitimacy, Discontent, and Disaffection*. Instituto Juan March, Madrid, Estudio/Working Paper 100, 1997.
- NEUMAN, W. R. *The Paradox of Mass Politics: Knowledge and Opinion in the American Electorate*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

- NIEMI RG, Junn J. Civic Education: What Makes Students Learn. New Haven, CT: Yale Univ. Press. 1998. 204 p.
- NIE, N.; JUNN, J.; STEHLIK-BARRY, K. *Education and democratic citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- NORRIS, P. *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1999.
- NORRIS, P. *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*. New York, NY: Cambridge University Press, 2011.
- POPKIN, Samuel L. *The Reasoning Voter: Communication and Persuasion in Presidential Campaigns*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- POWER, T. e JAMISON, G. Desconfiança Política na América Latina. *Opinião Pública*. vol. 11, nº 1, p. 64-93, 2005.
- PUTNAM, R. D. *Comunidade e Democracia: A Experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- SALINAS, Eduardo and BOOTH, John. Micro social and contextual sources of democratic attitudes in Latin America. *Journal of Politics in Latin American*. Vol. 03, Nº 01. p. 29-64, 2011.
- SCHEDLER, A., e SANSFIELD, R. Democrats with adjectives: Linking direct and indirect measures of democratic support. *European Journal of Political Research*, v. 46, p. 637-659, 2007.
- SEARS, David O. & VALENTINO, Nicholas A. Politics Matters: Political Events as Catalysts for Preadult Socialization. *The American Political Science Review*, 91, 1, p. 45-65, 1997.
- SELIGSON, Mitchell A. Toward A Model of Democratic Stability: Political Culture in Central America. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 11 (2), p. 5-29, 2000.
- SLOMCZYNSKI, K.; SHABAD, G. Can Support for Democracy and the Market Be Learned in School? A Natural Experiment in Post-Communist Poland. *Political Psychology*, v. 19. n. 4, 1998.
- SNIDERMAN, Paul M.; BRODY, Richard A., e TETLOCK, Phillip E.. *Reasoning and Choice: Explorations in Political Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- SULLIVAN, John, e TRANSUE, John. The Psychological Underpinnings of Democracy: A Selective Review of Research on Political Tolerance, Interpersonal Trust, and Social Capital. *Annual Review of Psychology*, p. 625-645, 1999.
- TORCAL, M. & MONTEIRO, J. R. *Political Disaffection in Contemporary Democracies: Social Capital, Institutions, and politics*. London: Routledge, 2006.
- VERBA, S.; SCHLOZMAN, K.; BRADY, H. *Voice and Equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass, London: Harvard University Press, 1995.
- VERBA, S.; BURNS, N.; SCHLOZMAN, K. Unequal at the Starting Line: Creating Participatory Inequalities across Generations and among Groups. *The American Sociologist*, v. 34, p. 45-690, 2003.
- VERBA, S.; SCHLOZMAN, K.; BURNS, N. Family Ties: Understanding the Intergenerational Transmission of Participation. In: ZUCKERMAN, A. (org.). *The Social Logic of Politics*. Philadelphia: Temple University Press, 2005.
- ZUKIN, C.; KEETER, S.; ANDOLINA, M.; JENKINS, K.; DELLI CARPINI, M. *A New engagement? Political, Civic Life, and the Changing American Citizen*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

O Estágio-Visita como Educação para a Democracia: o que se ensina aos jovens brasileiros na Câmara dos Deputados?

RILDO COSSON

Idealmente, a educação cívica prepara adequadamente os cidadãos com os conhecimentos, habilidades e atitudes que são pré-requisitos para as responsabilidades da democracia. A questão, porém, é se os programas de educação cívica estão devidamente orientados para a natureza dos problemas que enfrentamos de e na democracia. *Carcasson e Sprain, 2012.*

■ Em uma das muitas leituras das manifestações de protestos comandadas pela juventude brasileira em junho de 2013, Romão conclui que “o mundo da política institucional e das políticas públicas precisa entrar em compasso com uma sociedade que se modifica com rapidez, que exigirá cada vez mais e melhores serviços públicos, mas que, por enquanto, mantém-se longe das instâncias de tomada de decisão”. E para isso, aconselha o autor, “deve-se pensar em formas de aproximar esses dois mundos e colocá-las efetivamente em prática” (Romão, 2013, p. 17). Ainda que bem anterior às manifestações de junho e que a reflexão de Romão seja dirigida a um campo mais amplo, a ideia da necessidade de aproximação ou, melhor, de distanciamento dos jovens em relação aos órgãos e mecanismos da política institucional é bem recorrente nas análises do comportamento político da juventude.

Neste caso, a discussão envolve usualmente um diagnóstico de “apatia” dos jovens em relação ao sistema político e tem como correlato a necessidade de promover o letramento político desses jovens, segundo o princípio básico de que os cidadãos não nascem democráticos, antes precisam ser educados para viver em uma democracia, que remonta aos primórdios do pensamento político na Grécia,

conforme se pode ler em Aristóteles (1997). É isso que se encontra expresso em reformas educacionais, como a comandada por Bernard Crick na Inglaterra (QCA, 1998), em documentos de comissões destinadas a orientar políticas públicas (The National, 2011) e propostas de organizações não governamentais (The Civic, 2003), entre outros exemplos.

No Brasil, uma dessas formas de aproximação entre os jovens e o mundo político colocadas em prática no âmbito do parlamento é o Estágio-Visita de Curta Duração (EV). Trata-se de um programa de letramento político promovido pela Câmara dos Deputados desde 2003, já tendo atendido mais de dois mil participantes. Tendo como público-alvo jovens universitários brasileiros, o programa é realizado em encontros mensais que duram cinco dias e tem como objetivo principal possibilitar “o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara e à forma de atuação de seus representantes, incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania” (Brasil, 2015). Dada essa configuração e esse objetivo, cumpre indagar: o que se ensina nesse programa? O que ele diz sobre democracia? Como ele se constitui enquanto uma forma de aproximação entre o jovem e o mundo da política? Neste estudo buscaremos responder a essas perguntas traçando, em primeiro lugar, um histórico da institucionalização do Estágio-Visita. Depois, descreveremos analiticamente os conteúdos das atividades desenvolvidas em uma das edições do programa e, por fim, realizaremos uma chamada à reflexão sobre as questões que permeiam a realização desse tipo de programa de letramento político.

I. O ESTÁGIO-VISITA DE CURTA DURAÇÃO

■ O Estágio-Visita de Curta Duração, que a rigor não é um estágio, mas sim uma visita estendida de caráter educativo, foi inicialmente instituído em janeiro de 2003, por um Ato da Mesa da Câmara dos Deputados (Ato da Mesa n. 143, de 15/01/2003), para ser executado pela Diretoria-Geral, a Secretaria de Comunicação Social (Secom) e o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), sob a supervisão da Segunda Secretaria. De acordo com essa norma, o número de edições do estágio seria fixado no início de cada sessão legislativa e cada período seria de cinco dias corridos. Os estagiários foram limitados em sessenta por período de estágio e os participantes seriam indicados uma vez por ano em um número máximo de dez candidatos por um deputado federal. Para participar, o universitário indicado deveria estar cursando os dois últimos anos de curso superior e a instituição de ensino superior (IES) ser do

mesmo estado do deputado. As atividades previstas seriam palestras e o conteúdo deveria versar sobre o Poder Legislativo e a Câmara em particular. As despesas de deslocamento e estadia deveriam ser custeadas pelo próprio visitante.

Na justificativa para a criação do programa, mencionava-se a existência anterior de atividade semelhante em décadas passadas, havendo também previsão para ela nas disposições transitórias do Regimento Interno da Câmara dos Deputados de 1972 (Res. n. 30 de 31.10.72, Art. 297). Também se justificava a iniciativa pelo favorecimento da melhoria da imagem da Câmara obtido por meio da visita às instalações e conhecimento *in loco* das atividades parlamentares.

Aparentemente as condições iniciais de funcionamento do Estágio-Visita não despertaram o interesse de indicação por parte dos deputados ou esse interesse teve como obstáculo a ausência de suporte econômico para a estadia dos universitários. Esse último parece ser o entendimento da Mesa Diretora que edita um novo ato (Ato da Mesa n. 22, de 05/06/2003) no qual restringe o número de indicações a dois candidatos por deputado no início da legislatura e passa a se responsabilizar pela estadia do estudante em Brasília. Na justificativa, reforça-se o argumento da melhoria da imagem, destacando-se as características de jovens formadores de opinião, e sugere-se que cabe ao deputado custear individualmente o transporte do universitário até a capital do País.

Mesmo com esse novo provimento legal, o programa teve sua primeira edição apenas no final do ano, no período de 1º a 5 de dezembro de 2003. Ao todo, foram indicados 39 alunos provenientes de diversos estados brasileiros, mas somente 32 lograram constituir a primeira turma. A programação de cinco dias constou de dinâmicas de integração no primeiro e último dia, na qual os alunos apresentavam a imagem que traziam e aquela que agora levavam da Câmara dos Deputados; uma série de visitas a órgãos internos, como Ouvidoria, Museu, Centro de Documentação, Consultoria Legislativa, Departamento de Taquigrafia, Secretaria-Geral da Mesa (SGM) e Cefor, e outras instituições, como Senado Federal, Tribunal de Contas da União (TCU) e Supremo Tribunal Federal (STF), sempre com apresentações sobre suas competências e características de funcionamento; assistência a uma parte de sessões nas comissões e no plenário; audiência de cada aluno com o deputado que o havia indicado e palestras específicas sobre a estrutura organizacional e física da Câmara dos Deputados e processo legislativo.

No ano seguinte, foram realizadas sete edições de março a novembro, atendendo a um total de 355 universitários de todo o país (Melo, 2008). A experiência acumulada nessas edições levou a uma nova regulamentação do Estágio-Visita

por meio do Ato da Mesa n. 51, de 18 de novembro de 2004. A partir dessa norma, vigente em suas linhas gerais até o presente, o planejamento e a execução do evento, ainda que sob a supervisão da Segunda Secretaria, passaram a ser controladas pelo Cefor; o número de participantes foi limitado a 50 alunos e as indicações podem ser feitas a qualquer época do ano. Essas e as demais disposições não foram alteradas até dois novos atos da mesa: um que aumentou para 70 o número de participantes (Ato da Mesa n. 14, de 03 de outubro de 2007) e outro que ampliou a indicação de dois para quatro candidatos por deputado ao mesmo tempo em que vedou a participação de universitários que já tivessem participado de um outro programa da Câmara dos Deputados, o Estágio Participação (Ato da mesa n. 66, de 10 de dezembro de 2015).

Atualmente, o Estágio Visita possui cerca de 10 edições durante o ano legislativo, com exceção dos períodos de recesso parlamentar e início de sessão legislativa, com um período de cinco dias integrais de funcionamento. As informações sobre o programa encontram-se disponíveis no portal eletrônico da Câmara dos Deputados. O universitário interessado encaminha seus dados e documentos para um gabinete de deputado e este faz a inscrição por meio de sistema próprio na rede interna da Câmara. A confirmação da inscrição é feita diretamente pelo Cefor ao aluno. A participação no programa é condicionada à assinatura de um termo de compromisso também disponível no portal eletrônico da Câmara dos Deputados. Em Brasília, o aluno recebe gratuitamente hospedagem desde o domingo e seu retorno no sábado seguinte, com alimentação e transporte nos dias úteis.

Todo o programa é planejado e desenvolvido por uma equipe do Cefor responsável por esta e outras atividades de letramento político do órgão, a Coordenação de Educação para a Democracia, com apoio de outros órgãos internos, com destaque para a Secom, que é responsável na Casa pela visitação. Os palestrantes e demais colaboradores na execução do evento são também servidores da Câmara dos Deputados, que recebem uma retribuição pecuniária pelas atividades extras desenvolvidas. Os servidores que apenas abordam o funcionamento de seu órgão de lotação, seja em palestra, seja em visitação, não são remunerados.

A programação das atividades é intensa e se propõe a desenvolver tanto conhecimentos sobre a democracia, o Poder Legislativo e a Câmara dos Deputados, quanto habilidades para vivência do processo legislativo e atuação no processo político. Para tanto, lança mão de palestras, jornadas de aprendizagem, aulas dialogadas, simulação e visitas diversas. O resultado, segundo artigo de duas das responsáveis pelo programa à época, tem sido positivo. Referindo-se ao ano de

2013, quando 376 universitários visitaram a Câmara dos Deputados, elas afirmam que: “A avaliação dos participantes demonstra que o programa vem cumprindo seus objetivos e despertando os participantes para a reflexão crítica e a participação política” (Moura e Braga, 2014, p. 28).

Outros dados relevantes se encontram em um relatório interno sobre o ano de 2012 que confirmam resultados de anos anteriores. De acordo com esse relatório, a divulgação do programa precisa ser fortalecida, pois quase 50% dos participantes relatam que souberam do EV por meio de um colega que já havia participado. A maioria dos candidatos é originada de estados do Sudeste e do Nordeste, com destaque para Minas Gerais, São Paulo e Ceará que juntos ocupam mais de 40% das vagas, sendo que a fatia dos estados da Região Norte é de apenas 2,04% dos participantes. Direito é o curso majoritário entre os estudantes que se interessam pelo programa, com mais de 70% dos inscritos. A avaliação do EV foi positiva em vários de seus aspectos, tais como organização, objetivos, material didático e jornada de aprendizagem, com algumas críticas em relação à predominância e caráter excessivamente informacional e técnico das palestras, o que levou a coordenação do evento a modificar parte de sua programação, suprimindo algumas das palestras e incluindo atividades como debates com servidores e encontro com deputados para discutir temas específicos, conforme veremos a seguir.

2. OS CONTEÚDOS

■ Tomando como parâmetro as edições de 2015¹ (Anexo 1), o Estágio-Visita organiza suas atividades recorrendo a uma descrição de conhecimentos, habilidades e atitudes, seguindo o padrão da gestão de competências aparentemente hoje dominante no campo da administração e, mais especificamente, no desenvolvimento de recursos humanos (Dutra, 2001). A escolha de um padrão gerencial em lugar de um propriamente educacional tal como letramento político (Cosson, 2011) pode ser explicada pelo fato de o Cefor ser originalmente um órgão de formação e treinamento dos servidores, e que apenas recentemente conferiu especificidade administrativa às suas atividades de educação para a democracia, com a criação

1 O programa contou com 10 edições. Todas seguindo o mesmo padrão, à exceção das edições de novembro e dezembro que, por conta de questões pontuais, usaram programação ligeiramente diferente do padrão que se observou durante o ano. Na apresentação dessas atividades, utilizaremos os documentos que são distribuídos aos participantes, assim como documentos internos de planejamento que nos foram gentilmente cedidos pela Coordenação de Educação para a Democracia.

da Coordenação de Educação para a Democracia em 2008, instituída “com o objetivo de estabelecer um olhar mais atento para as atividades relacionadas à Educação para a Democracia que antes eram organizadas por diversos núcleos da Coordenação de Treinamento do Cefor” (Rocha, 2011, p. 75).

Os conhecimentos dizem respeito aos conceitos de Democracia e Representação, do Processo Legislativo e do Papel do Parlamento, e são trabalhados prioritariamente por meio de palestras e aulas dialogadas, um outro nome dado para as palestras que enfatiza a necessidade de uma maior interação com o público. Na programação, há três aulas dialogadas e três palestras. A primeira aula dialogada versa sobre democracia e parlamento, compreendendo os seguintes tópicos: conceito de democracia e de cidadania, democracia como um processo e a evolução dos valores da sociedade, os três poderes e o sistema de freios e contrapesos, as funções institucionais da Câmara: legislar, fiscalizar e representar, o Parlamento como sede dos debates, a questão das minorias no processo político e a importância da participação política. Na segunda aula dialogada, que tratará sobre o processo legislativo e sua dinâmica política, o conteúdo versa sobre o papel dos partidos políticos, das lideranças e dos deputados no processo legislativo, a elaboração das normas, os tipos de normas, as fases do processo legislativo (comissões, plenário) e os atores (quem pode legislar) do processo legislativo. A terceira aborda um tema específico que é a reforma política e os sistemas eleitorais, objetivando explicitar como funcionam hoje as eleições no Brasil, no caso, o sistema proporcional, os tipos de sistemas eleitorais, os sistemas eleitorais em discussão na Reforma Política, a tramitação da Reforma Política no Congresso e os modelos de financiamento de campanhas eleitorais em discussão na Reforma Política.

As palestras, por sua vez, tratam de temas diversos. Uma delas aborda a história da concepção arquitetônica de Brasília e de seus edifícios, outra fala de educação fiscal e uma última apresenta os instrumentos de informação e pesquisa na Câmara dos Deputados, isto é, mostra aos participantes os mecanismos que ficam disponíveis no Portal da Câmara dos Deputados para os cidadãos acompanharem os projetos de leis, legislação e outros dados sobre o funcionamento da Câmara dos Deputados. Não se pode deixar de registrar que esta última atende diretamente ao propósito do Estágio-Visita de promover uma maior integração do cidadão com o parlamento, enquanto as duas primeiras apenas o tangenciam, sendo aparentemente extemporâneas ao conjunto das atividades constantes na programação.

Naturalmente, para além dessa formalização em palestras e aulas, há outras atividades que envolvem conhecimentos, como é o caso daquelas que visam, prio-

ritariamente, ao desenvolvimento de habilidades, que contemplam a capacidade de argumentar, debater ideias e avaliar globalmente os processos envolvidos na produção legislativa, e de atitudes, que buscam sensibilizar os participantes para os valores democráticos. O programa dispõe de visitas, debates organizados e simulações.

No caso das visitas, há as jornadas de aprendizagem, inspiradas pela proposta dos Reos Partners (Reospartners, 2016), que consiste em uma visita estruturada, com os participantes divididos em grupos, às áreas que influenciam diretamente o processo legislativo: Secretaria-Geral da Mesa, Centro de Documentação e Informação, Secretaria de Comunicação, Departamento de Comissões, Coordenação do E-Democracia, Secretaria da Mulher, Consultoria Legislativa, Consultoria do Orçamento e Comissão de Legislação Participativa. Para essa visita, os participantes são preparados antes com uma série de questões de cunho comportamental visando aos participantes que colem o máximo de informações, sensações e impressões relevantes sobre a área que estão visitando. Ao final, os participantes são instados a compartilhar de maneira sistemática aquilo que observaram em pequenos grupos e consolidam essas observações em um grande grupo com a ajuda de um especialista. Em termos pragmáticos, o resultado dessas jornadas é o conhecimento do funcionamento desses órgãos da Câmara dos Deputados em relação ao processo legislativo.

Além das jornadas, há outras visitas, como a Visita Institucional nas Dependências da Câmara dos Deputados, a Visita Livre aos Gabinetes e os Acompanhamentos de Plenário, de Plenário nas Galerias e dos Trabalhos das Comissões. A primeira é simplesmente uma visita do chamado turismo cívico em Brasília, que qualquer visitante faz às dependências do Palácio do Congresso, percorrendo plenários e salões do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. A segunda é uma visita que o universitário faz ao gabinete do deputado pelo qual foi indicado para participar do Estágio-Visita. A terceira visita, que consiste em três ações, são, a rigor, observações que os participantes devem fazer nos dois ambientes principais do processo deliberativo: as comissões e o plenário. Nesse sentido, essas observações poderiam ser incluídas nas jornadas de aprendizagem, não havendo razão para receberem um tratamento menos sistemático, como parece ser o caso, quanto mais pela importância que possuem em relação ao processo legislativo frente aos órgãos observados nas jornadas. Há, ainda, a visita ao Supremo Tribunal Federal (STF), que, tal como as palestras sobre a arquitetura de Brasília e a Educação Fiscal, não parece ter nenhuma ligação imediata com os objetivos do programa.

Para o conhecimento do processo legislativo na Câmara dos Deputados, a atividade que parece ser realmente relevante é a simulação dos trabalhos de comissão. Ela ocupa toda uma manhã e consiste em uma votação simulada de pareceres reais previamente distribuídos aos universitários. Para tanto, é composta uma mesa, com presidente, e distribuídos os pareceres para os relatores. Os demais participantes atuam como membros da comissão, constituindo o seu plenário. Durante a votação dos pareceres, os universitários não só vivenciam os aspectos envolvidos na formação da posição do deputado frente a uma determinada matéria, como questões de representação, interesses e opinião pessoal, bem como desenvolvem a capacidade de expor diferenças, argumentar e deliberar conjuntamente, aspectos importantes do respeito ao outro e do diálogo que são habilidades e atitudes fundamentais em uma democracia. Para que a atividade tenha esses resultados, há uma preparação que enfatiza os aspectos mais formais da simulação a fim de que ela seja executada de maneira apropriada e, ao final, uma reflexão coletiva que busca processar a experiência em termos tanto de conhecimento quanto de habilidades e atitudes.

Por fim, há dois debates organizados com deputados. Um deles menos estruturado que é o Encontro com Deputados, no qual, por duas horas, um grupo de parlamentares convidados pela Segunda Secretaria da Mesa, responde a perguntas feitas livremente pelos universitários. Outro mais estruturado, até porque se trata de um programa da TV Câmara – Programa #Ocupação – que é inserido na programação do Estágio-Visita, com o mesmo formato do anterior, com a diferença que tem um tema específico que muda a cada edição e conta apenas com um deputado e um especialista no assunto. Em 2015, foram tratados temas variados, como reforma política, redução da maioria penal, mudanças no financiamento estudantil, legalização das drogas, intolerância religiosa, desarmamento, estatuto da família, desafios do primeiro emprego, resistência ao feminismo e terrorismo, incorporando a agenda da Câmara dos Deputados e sua repercussão pública.

3. PARA REFLETIR

■ Frente essa breve descrição dos conteúdos desenvolvidos no Estágio-Visita, uma primeira reflexão a ser feita é sobre o diagnóstico de distanciamento da política ou “apatia” que se encontra implícita na instituição do Estágio-Visita e programas similares. Como mostraram não só as manifestações de junho de 2013 no Brasil, mas um número crescente de estudos, essa justificativa para a promoção de programas de letramento político precisa ser revista não para negar a necessi-

dade desses programas, mas para melhor ajustá-los ao contexto social e comportamento político dos jovens. É o que se pode discutir, por exemplo, a partir de análises que apontam nessas propostas e programas, como fazem Gamarnikow e Green (1999) em relação ao Relatório Crick, “uma quase total ausência de preocupação com desigualdades estruturais, especialmente as econômicas, um desconhecimento das hierarquias políticas, sociais e educacionais incorporadas nas relações sociais, redes e associações; e a invisibilidade das desigualdades de poder como uma questão para a justiça social” (p. 120, tradução nossa). Também parece se ignorar que a política tradicional não apresenta mecanismos que favoreçam a participação dos jovens enquanto tais, assim como tem dificuldade de lidar com seus interesses específicos (Cammaerts et al., 2014). Há, ainda, que se considerar a percepção que os jovens possuem da vida política e como se relacionam com ela que é diferente do mundo da política institucionalizada (O’Toole, Marsh e Jones, 2003), ou seja, é preciso entender e levar em consideração que “os jovens habitam simultaneamente vários mundos políticos, a fim de navegar através do espaço público de uma forma significativa”. Logo é fundamental que se “compreenda as características, formas e princípios utilizados pelos jovens para combinar diferentes significados da política” (Benedicto, 2013, p. 726, tradução nossa). Afinal de contas, se o diagnóstico de “apatia” não é exatamente a catástrofe que se anuncia em manchetes de jornais (Galais, 2012), nem por isso se pode ignorar que os jovens são pouco entusiastas no que tange à política formal e apresentam um engajamento limitado em relação ao processo político, às instituições democráticas e seus representantes (Henn e Foard, 2012).

Outra reflexão que se faz necessária diz respeito a certa premissa “iluminista” que parece sustentar o Estágio-Visita e programas correlatos. Trata-se do pressuposto de que, se a participação política é falha ou abaixo do desejado, isso acontece por falta de conhecimento do funcionamento do Estado, no caso do Poder Legislativo. É isso que se encontra expresso no já citado objetivo do Estágio-Visita de que ao possibilitar “a universitários de todo o país o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara e a forma de atuação de seus representantes” estaria, conseqüentemente, “incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania.” (Brasil, 2015). Neste caso, a questão a se considerar é até onde vale a pena seguir a ideia de sequencialidade necessária e causal entre conhecimento e participação, ou seja, de que primeiro o cidadão precisa conhecer o funcionamento e a estrutura do Estado, para então se habilitar à participação que, por ser lastreada pelo conhecimento, será consciente. Em outras palavras, em lugar da construção dos conhecimentos e da consciência por meio da

participação, por exemplo, em uma ação simultânea, ou de considerar as restrições sociais ou institucionais que, alternativa ou conjuntamente, podem impactar o engajamento do cidadão na vida pública, o Estágio-Visita parece colocar o conhecer como pré-requisito à participação. Em consequência, seus conteúdos investem prioritariamente em informar o participante sobre o processo legislativo e não, alternativamente, em fornecer instrumentos que favoreçam a participação na vida pública a partir da interação com o Legislativo. Naturalmente, não se ignora a importância do conhecimento para o exercício da cidadania, como, aliás, demonstram várias pesquisas (Niemi e Junn, 1999; Galston, 2004). O que se questiona é se essa ênfase desproporcional sobre o conhecimento, tal como se observa no caso do Estágio-Visita que dedica a maior parte do conteúdo de suas atividades a informar o participante sobre o funcionamento do processo legislativo, responde adequadamente ao desejo de incentivar a participação democrática. Até porque se é verdade que o “conhecimento político é uma pré-condição *necessária* para o engajamento cívico”, também é verdade que “a informação *per se* é improvável que seja uma pré-condição *suficiente* para o engajamento cívico” (Dudley e Gitelson, 2003, p. 265, itálicos dos autores, tradução nossa).

Uma terceira reflexão diz respeito ao conteúdo do Estágio-Visita em si mesmo, ou seja, aquilo que é ensinado aos universitários nas atividades do programa. Neste caso, como se pode observar na descrição feita anteriormente, o Estágio-Visita trata especificamente da Câmara dos Deputados. Tal centralidade pode ser facilmente justificada pelo fato de que se trata de um programa promovido e sustentado pela Câmara, logo nada mais natural que chame atenção para essa instituição. Todavia, a forma como ela é efetivada tem impacto sobre o letramento político que se faz por meio do Estágio-Visita. Aparentemente, para constituir tematicamente suas atividades, o programa opera por meio de uma sequência de metonímias que, como uma espiral invertida, vão estreitando o horizonte de formação e informação do participante. A primeira delas consiste em assimilar a democracia aos aspectos formais e funcionamento do Poder Legislativo, incluindo a questão do sistema eleitoral e participação do cidadão. A segunda toma a Câmara como a representante do parlamento, fazendo de suas peculiaridades o padrão do Legislativo, tal como se observa no uso das especificidades do regimento interno da Câmara como sinônimo de processo legislativo. A terceira limita essa visão da Câmara ao seu aspecto legiferante, como se o processo da elaboração das leis fosse o único ou o mais importante conhecimento que o cidadão precisa ter sobre a Câmara, o Legislativo e a democracia. Dessa forma, a adoção dessa sequência metonímica e, em particular, a perspectiva legiferante que ela enfatiza sobre o parla-

mento, diminuí bastante o alcance do objetivo declarado do Estágio-Visita, pois o conteúdo oferecido aos participantes é, essencialmente, uma visão tradicional e formalizada do parlamento, a qual, aliás, já se fazia presente em seu meio cultural. Em outras palavras, se o objetivo maior do programa é dar a conhecer a Câmara dos Deputados, o Estágio-Visita focaliza exatamente aquele aspecto que, supostamente, é o mais conhecido. Além disso, há, ainda, uma quantidade razoável de atividades, tais como a palestra sobre a arquitetura de Brasília, a visita ao STF e a palestra sobre Reforma Política, cujos conteúdos não se alinham ao objetivo do programa ou o extrapolam, ocupando um espaço permanente quando deveriam ser pontuais, dadas as suas especificidades.

Mas se há falhas na distribuição dos conteúdos, há também avanços relevantes em termos metodológicos. Nesse sentido, contam tanto a busca de uma nova maneira de trabalhar as exposições por meio das aulas dialogadas, quanto as jornadas de aprendizagem que orientam as visitas, que modificam as formas instrucionais mais tradicionais em atividades deste tipo. Em especial, a simulação dos trabalhos de uma comissão apresenta-se como uma oportunidade de aprendizagem singular, porque permite que os participantes experienciem o processo decisório que é parte essencial do *modus operandi* do Legislativo. Ao debater os pareceres e se posicionarem deliberativamente sobre um projeto de lei, os universitários precisam argumentar, questionar e respeitar pontos de vistas diferentes, incorporando pela prática os valores da discussão democrática. Nessas novas abordagens metodológicas, tem grande importância a divisão das atividades em fases, o que possibilita um maior controle da sua execução e preparação dos instrutores e participantes, assim como o papel a ser exercido pelo próprio participante na condução de sua aprendizagem. Dessa forma, por meio da aprendizagem pela experiência, e da aprendizagem colaborativa, essas atividades do Estágio-Visita cumprem dois dos caminhos que Bîrzéa (2000), no âmbito do projeto de Educação para uma Cidadania Democrática da União Europeia, recomenda como os mais adequados para o ensino da democracia.

Em suma, o programa Estágio-Visita ao ensinar sobre a Câmara dos Deputados, mais especificamente sobre o seu aspecto legiferante, informa aos participantes sobre o funcionamento formal da elaboração de leis em nossa democracia. É por esse caminho que pretende aproximar o jovem do mundo da política, aparentemente seguindo a premissa de que ao conhecer e compreender esse funcionamento os participantes passarão a valorizá-lo e, por extensão, também ao contexto político-legislativo em que está inserido. Como tentamos mostrar em nossa chamada à reflexão, esse caminho apresenta obstáculos e atalhos que

dificultam o cumprimento de seus objetivos, mas há também avanços, sobretudo no campo metodológico, que possibilitam uma maior interação entre os participantes e a instituição. Dessa forma, mesmo sem poder considerar o Estágio-Visita como um programa modelo para os caminhos que a educação para a democracia deve seguir, ele pode servir de exemplo sobre o que se precisa propor e aprimorar em programas similares que buscam promover o letramento político dos jovens dentro e fora do campo do Legislativo. Afinal, como está bem dito em nossa epígrafe, até pela própria natureza da democracia, é preciso indagar constantemente se os programas de educação para a democracia não só preparam idealmente os cidadãos, mas também estão atentos às questões que o viver em uma sociedade democrática apresenta para eles.

RILDO COSSON concluiu o doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1998 e realizou pós-doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2007. Foi professor da Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Minas Gerais atuando na graduação e pós-graduação em Letras e Educação. É autor dos livros *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014), *Escolas do Legislativo*, *Escolas de Democracia* (2008), entre outros. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) da Câmara dos Deputados e pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. *Política*. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1997.

BENEDICTO, Jorge. The political cultures of young people: an uncertain and unstable combinatorial logic. *Journal of Youth Studies*, v. 16, n. 6, p. 712-729, September 2013. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2012.744812>. Acesso: 4 jan. 2016.

BÎRZEA, César. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Europarat-Dokument DGIV/EDU. CIT, v. 21, 2000. Disponível em: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20ofor%20Democratic%20Citizenship.pdf> Acesso em 20.11.2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estágio-Visita*. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/estagios/estagio-visita>> Acesso em 20 jan. 2015.

CAMMAERTS, Bart et al. The Myth of Youth Apathy: Young Europeans' Critical Attitudes Toward Democratic Life. *American Behavioral Scientist*, v. 58, n. 5, p. 645-664, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261748835_The_Myth_of_Youth_Apathy_Young_Europeans'_Critical_Attitudes_Toward_Democratic_Life Acesso em: 04 jan. 2015.

CARCASSON, Martín; SPRAIN, Leah. Deliberative democracy and adult civic education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, v. 2012, n. 135, p. 15-23, 2012. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.20022> Acesso em: 20 jun. 2015

COSSON, Rildo. Letramento político: trilhas abertas em um campo minado. *E-Legis – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, [S.l.], p. 49-58, nov. 2011. Disponível em: <<http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/90>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

DUDLEY, Robert L. e GITELSON, Alan R. Civic Education, Civic Engagement, and Youth Civic Development. *PS: Political Science & Politics*, v. 36, n. 2, p. 263-267, 2003.. Published online by Cambridge University Press 15 Apr. 2003. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=147391>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

DUTRA, J. S. (Org.). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001.

GALAIS, Carol. ¿Cada vez más apáticos? El desinterés político juvenil en España en perspectiva comparada. *Revista Internacional de Sociología*, v. 70, n. 1, p. 107-127, 2012. Disponível em: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/438/461> Acesso em 02 jan. 2016.

GALSTON, William A. Civic Education and Political Participation. *PS: Political Science & Politics*, v. 37, p. 263-266, 2004. Disponível em: Doi:10.1017.S1049096504004202 Acesso em 10 jan. 2014.

GAMARNIKOW, Eva e GREEN, Anthony. Social capital and the educated citizen. *School Field*, v. 10, n. 3/4, p. 103-126, 1999. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.194.5434&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 17 out. 2013.

HENN, Matt; FOARD, Nick. Young people, political participation and trust in Britain. *Parliamentary affairs*, v. 65, n. 1, p. 47-67, 2012. Disponível em: http://www.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/research/microsites/epop/papers/Henn_and_Foard_-_Young_People,_Political_Participation_and_Trust_in_Britain.pdf Acesso em: 02 jan. 2016.

MELO, Maria Raquel M. *Educação política para a cidadania: a contribuição da Câmara dos Deputados*. Monografia (especialização) – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) da Câmara dos Deputados, Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo, 2008.

MOURA, Maíra e BRAGA, Raquel. Retrospectiva 2013: programas de educação para a democracia. *Revista Estágio Visita*, ano 4, n. 16, p. 24-29, abril 2014.

NIEMI, Richard G. e JUNN, Jane. Que tipo de conhecimento é necessário para fortalecer a cidadania nos Estados Unidos da América? In: ALBALA-BERTRAND (Org.). *Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa*. Campinas, SP: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

O'TOOLE, Therese, MARSH, David e JONES, Su. Political literacy cuts both ways: the politics of non-participation among young people. *The political quarterly*, v. 74, n. 3, p. 349-360, 2003. Disponível em: DOI 10.1111/1467-923X.00544 Acesso em: 20 jun. 2015.

QCA – Qualifications and Curriculum Authority. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (The Crick Report). *Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA, 1998. Disponível em: <www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf>. Acesso em: 10 abril 2007.

REOSPARTNERS. *Learning journeys*. Disponível em: <http://reospartners.com/tools/learning-journeys/> Acesso em: 10 jan. 2016.

ROCHA, Hérycka Sereno Neves da. Educação para a democracia: a câmara dos deputados no centro da questão. *E-Legis* – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, [S.l.], p. 73-93, nov. 2011. ISSN 2175-0688. Disponível em: <<http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/91/77>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ROMÃO, Wagner de Melo. As manifestações de Junho e os desafios à participação institucional. *Boletim de Análise Político-Institucional* / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, n. 4, p. 11-17, 2013. Disponível em: http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/apresentacao_joanaluzia_robertopires.pdf#page=12 Acesso em: 10 jan. 2016.

THE CIVIC mission of schools. A Report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. 2003. Disponível em: http://civicmissionofschools.org/site/campaign/overview/cms_report.html Acesso em: 28 abril 2007.

THE NATIONAL Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. A Crucible Moment: College Learning & Democracy's Future. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2011. Disponível em: <<http://www.cccompact.org/sites/default/files/Crucible%20Moment%20.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2013.

ANEXO I. PROGRAMAÇÃO ESTÁGIO-VISITA/OUTUBRO 2015

SEGUNDA-FEIRA

Às 7h30	Saída do ônibus da ENAP
De 8h às 8h50	Café da Manhã – Restaurante do Subsolo do Anexo III
De 9h00 às 9h15	Boas-vindas
De 9h15 às 9h40	Informes Cefor
De 9h40 às 11h20	Integração e Levantamento de Expectativas
De 11h20 às 12h40	Aula dialogada: Democracia e o Papel do Parlamento
De 12h40 às 13h40	Almoço – Restaurante do Anexo III
De 13h45 às 14h45	Visita Institucional nas Dependências da Câmara dos Deputados
De 14h45 às 15h15	Foto Oficial do Grupo
De 15h20 às 16h20	Instrumentos de Informação e Pesquisa na Câmara dos Deputados
De 16h20 às 16h40	Intervalo
De 16h40 às 18h40	Aula dialogada: O Processo Legislativo e sua Dinâmica Política
De 18h45 às 19h45	Jantar
Às 19h45	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo III

TERÇA-FEIRA

Às 7h30	Saída do ônibus da ENAP
De 8h00 às 8h45	Café da Manhã – Restaurante do Subsolo do Anexo III
De 9h00 às 9h30	Preparação para a Jornada de Aprendizagem
De 9h45 às 11h30	Jornada de Aprendizagem: visita às áreas que influenciam o processo legislativo
De 11h30 às 12h45	Almoço – Restaurante do Anexo III
Às 12h45	Traslado para o Cefor
De 13h às 15h	Conversas Significativas de Compartilhamento
Das 15h às 15h15	Intervalo
De 15h15 às 17h15	Aprofundamento da Jornada com Especialista
Às 17h15	Traslado para o Anexo II
De 17h15 às 18h15	Coffee break – Restaurante do Subsolo do Anexo III
De 18h15 às 19h30	Acompanhamento de Plenário nas Galerias
19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo III

QUARTA-FEIRA	
Às 7h30	Saída do ônibus da ENAP
De 8h às 8h50	Café da Manhã – Restaurante do Subsolo do Anexo III
9h00 às 11h00	Encontro com Deputados
11h00 às 11h45	Acompanhamento dos Trabalhos das Comissões
De 11h45 às 12h45	Almoço – Restaurante do Anexo III
Às 12h45	Traslado para o STF – saída da Portaria do Anexo II
De 13h15 às 16h30	Visita ao STF
De 17h00 às 18h30	Acompanhamento de Plenário
18h30 às 19h30	Jantar
Às 19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo III
QUINTA-FEIRA	
Às 7h30	Saída do ônibus da ENAP
De 8h00 às 8h45	Café da Manhã – Restaurante do Subsolo do Anexo III
9h00 às 11h00	Palestra: Educação Fiscal
Traslado para o Anexo II	
De 11h15 às 13h	Visita livre aos gabinetes
De 13h às 14h	Almoço – Restaurante do Anexo III
De 14h15 às 15h45	Palestra: História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios
De 16h às 17h30	Aula dialogada: Reforma Política e Sistemas Eleitorais
De 17h45 às 18h15	Coffee break – Restaurante do Subsolo do Anexo III
De 18h30 às 20h00	Programa <i>#Ocupação</i>
Às 20h15	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo III
SEXTA-FEIRA	
Às 7h30	Saída do ônibus da ENAP
De 8h às 8h45	Café da Manhã – Restaurante do Subsolo do Anexo III
De 9h00 às 11h30	Simulação do Trabalho das Comissões
De 11h30 às 12h30	Processamento da Simulação
12h30 às 13h00	Encerramento e Avaliação
De 13h00 às 14h00	Almoço – Restaurante do Anexo III
14h00	Saída do ônibus para ENAP- Anexo III

Fonte: Cefor.

Das ideias à concretude: a experiência do Programa Parlamento Jovem Catarinense na última década

MELISSA FIGUEIREDO SILVESTRE

■ Este artigo tem por objetivo apresentar a trajetória de um programa de formação política e educação para a cidadania que, ao longo de dez anos, tenta incutir na juventude catarinense uma vontade esperançosa de buscar engajamentos visando a uma maior participação popular junto ao Poder Legislativo, neste caso, simbolizado pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, sediada na cidade de Florianópolis. Por meio do Programa intitulado Parlamento Jovem Catarinense, estudantes do Ensino Médio da rede pública e privada do Estado têm a oportunidade de vivenciar na prática o cotidiano de um parlamentar, elaborando vários tipos de proposições, como: Propostas de Emenda à Constituição Estadual, Projetos de Lei Complementar, Projetos de Lei Ordinária, Projetos de Resolução, Indicações, Moções, Pedidos de Informação, Emendas e Requerimentos.

Vale ressaltar que a construção de cada Proposição conta com o suporte técnico e pedagógico do Núcleo de Educação para a Cidadania da Escola do Legislativo “Deputado Lício Mauro da Silveira” em parceria com a Consultoria Legislativa da ALESC, bem como todo o desenvolvimento do Programa Parlamento Jovem que será preconizado no presente artigo. Em suas vinte edições o Programa Parlamento Jovem Catarinense propiciou a 795 jovens uma vivência efetiva na condição de Deputados Estaduais, unindo tais informações junto a uma reflexão acerca da incumbência do exercício da cidadania na aplicabilidade da formação de cidadãos mais críticos e participativos em meio às questões voltadas às políticas públicas que circundam nossa sociedade.

O Programa Parlamento Jovem Catarinense completa sua 20ª edição sob a perspectiva de apresentar cada vez mais à juventude o quão bom seria se abdicássemos de uma zona de conforto, sob o viés do senso comum tão amargo e calejado, calcada na lamentável ideia de que política é o verdadeiro sinônimo de corrupção, de tal modo que o ideal seria afastar-se ao máximo e evitar possíveis contágios com a tal ciência da organização pública. E foi na busca pela desconstrução de tais preconceitos que o Programa Parlamento Jovem foi *instituído, por intermédio da Resolução nº. 003/2005 e regulado pelo o Ato da Mesa 147/2008 da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina*. Pode-se aqui esboçar demais pormenores que explicam sua missão em consonância aos frutos colhidos a cada edição que nos mostram, por meio de prática, a absoluta relevância de se instaurar conteúdos que estimulem os estudantes a ingressar na luta por uma participação cidadã *mais legítima e permanente, que se inicia dentro de um contexto estudantil, mas que não se limita aos muros de uma escola*. Por ora, sabe-se que:

[...] à medida que tomamos consciência das necessidades que precisam ser atendidas, vem-nos a exigência da ação (nota-se que a nossa universidade existe para atender às necessidades da nossa realidade). A ação busca, pois, um resultado. Isso quer dizer que, para agir, e ao fazê-lo, nós precisamos saber para que agimos. Do contrário, corremos o risco de atuar num sentido que não é aquele exigido pela situação que nos solicita. (Saviani, 2009, p. 76)

Este processo de consciência, aliado a ações bem orientadas e fomentadas por conhecimento, reflete a missão do programa aqui apresentado. No trecho citado acima, se trouxermos esta reflexão de Saviani (2009) para o âmbito da Escola do Legislativo, entendemos que ambas as instituições de ensino têm sua criação atrelada ao atendimento das nossas necessidades enquanto cidadãos. Para tanto, compete à instituição ensinar quais ações existem, de quais formas podemos agir, para quê agimos, que benefícios o resultado almejado pode trazer sob uma ótica coletiva.

Tais ponderações, voltadas ao campo da formação cidadã, contemplam a parceria do Programa Parlamento Jovem Catarinense junto às escolas regulares nesta construção conjunta de sujeitos mais críticos e participativos em meio às questões que englobam o funcionamento da nossa sociedade como um todo. Aproximar o Poder Legislativo dos estudantes promove não somente uma simulação parlamentar no decorrer de uma semana, mas também a possibilidade de conhecer teorias e práticas concatenadas aos nossos direitos e deveres assegurados por lei.

O Parlamento Jovem na Escola do Legislativo: Unindo educação e política

A instituição da Resolução nº 003/2005, regulamentada pelo Ato da Mesa nº 147/2008, tornou viável a execução deste programa que suscita, nos jovens catarinenses, um ímpeto que os conduz a uma reflexão sobre o que é, de fato, ser cidadão, e o que este conceito nos traz. Cabe indagar: em algum contexto nos foi esclarecido “o que é” ser um cidadão crítico? Houve um dado momento em que recebemos doses de motivação e incentivo voltadas à ampliação de nossos conhecimentos sobre cidadania? A mídia e os demais meios de comunicação nos inflamam a acreditar na política? Somos chamados a fazer parte de decisões importantes que envolvem o porvindouro de nossos municípios? Foram-nos ensinados conceitos básicos que giram em torno de tantos atos políticos? Costumamos filtrar notícias e comunicados oriundos de representantes políticos e seus partidos? Essas e demais questões semelhantes dão sentido à mudança expressiva que o Programa Parlamento Jovem promove por meio de um longo e dedicado trabalho que começa meses antes da semana de simulação parlamentar dos alunos junto ao órgão que representa o Poder Legislativo Catarinense.

ESTÁGIOS CONSTRUTIVOS DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO POLÍTICA

■ Em Sessão Plenária Ordinária da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, durante a suspensão da ordem do dia, é realizado um sorteio envolvendo todas as escolas inscritas no programa. Estas escolas são divididas em oito caixas, simbolizando a divisão das oito regiões do Estado de Santa Catarina, divisão geográfica esta utilizada pela ALESC. Cada região contará com a representação efetiva de uma escola, de rede pública ou privada e que possua Ensino Médio Regular. Vale salientar que os estudantes que serão diplomados como deputados jovens poderão ter até 21 anos. Concluído o sorteio, os servidores do Núcleo de Educação para a Cidadania entram em contato via telefone e e-mail com a direção das escolas sorteadas comunicando-as e consultando-as sobre o interesse em participar da próxima edição.

1ª ETAPA: Estabelecida e firmada a parceira, é agendada uma viagem ao município com fins de designar os objetivos do programa e de que forma o mesmo se dá. Este primeiro encontro consumado nas escolas sorteadas conta com a entrega de um Manual do Programa Parlamento Jovem Catarinense, além de um cronograma de atividades que serão desenvolvidas pela instituição participante

até a chegada da semana em que os 05 (cinco) deputados jovens de cada escola exercerão seus mandatos na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Vale citar algumas das orientações e tarefas apresentadas no Manual citado:

- Elaboração de dois vídeos curtos, com duração máxima de 3 minutos. Um deles apresentando seu município e região, e outro com foco na sua escola e histórico da mesma;
- Tabela com datas/prazos para envio de proposições, documentações de alunos, criação de um nome/sigla de um partido que representará a instituição e preenchimento de fichas cadastrais;
- Autorização de viagem e do uso/divulgação de imagem dos estudantes a serem assinadas pelos pais e/ou responsáveis.

2ª ETAPA: Nesta etapa, todos os estudantes indicados pela escola assistem à palestra “O que é Política? Pra início de conversa”. A escolha das turmas a serem envolvidas é feita pela Direção da Escola. Muitas vezes a palestra acontece nos três turnos de funcionamento escolar. A intenção desta primeira conversa com todos os jovens envolvidos é estimulá-los para a participação no Programa. Após essa formação de estimulação, a direção da escola e o corpo docente se reúnem para decidir quais serão os/as professores/professoras coordenadores que participarão ativamente do projeto e serão responsáveis pela condução do processo eleitoral. Cabe aqui ressaltar que cada escola estabelece seus critérios para a eleição dos deputados jovens.

Nessa mesma etapa, mas em outro momento, os servidores do Núcleo de Educação para a Cidadania fazem uma reunião com autoridades e ou representantes da Prefeitura, Presidência da Câmara de Vereadores, GERED's – Gerências de Educação, e Secretaria Municipal de Educação para explanação de questões voltadas ao programa e estabelecimento de parcerias para contribuir com a qualidade do desenvolvimento pedagógico do Programa Parlamento Jovem.

O processo de elaboração das proposições também é discutido dentre os integrantes da reunião além do desfecho do transporte dos estudantes à Florianópolis.

3ª ETAPA: Já com os 05 (cinco) deputados jovens eleitos, a equipe da Escola do Legislativo retorna às instituições de ensino para um dia de formação técnica, assessorado pela Consultoria Legislativa da ALESC, onde os temas trabalhados são: Atribuições e Funcionamento do Legislativo Estadual, técnica legislativa que envolve explicações quanto à elaboração das proposições que serão apresentadas

durante a semana de simulação parlamentar. Também são apresentados exemplos de edições anteriores com a finalidade de mostrar quais temáticas já foram abordadas, enaltecendo afinidades de cada região e suas eventuais necessidades.

Finalizadas as três etapas preparatórias que antecedem a semana de simulação parlamentar dos quarenta deputados jovens eleitos, é chegada a hora de viajar à Florianópolis para pôr em prática parte do que já fora orientado e se preparar para novos ensinamentos neste mecanismo de integração entre Parlamento, Escola e Comunidade que tão bem define o Programa Parlamento Jovem Catarinense.

Os grupos de cada escola/município, que são formadas pelos 05 (cinco) deputados jovens eleitos e 02 (dois) professores coordenadores, chegam a Florianópolis com um dia de antecedência em virtude da distância e pelo fato de a abertura do programa começar no período matutino. Os grupos seguem direto para um hotel no qual ficarão hospedados durante toda a semana. Lá, uma equipe da Escola do Legislativo os aguarda para recepção e credenciamento dos participantes.

As programações, a cada edição, sofrem pequenas variações, geralmente adaptadas por sugestões coletadas nas avaliações feitas por alunos e professores das edições anteriores. Tomamos aqui como modelo a última programação, realizada na 20ª edição comemorativa do programa, para destacar as principais atividades avigoradas com o objetivo de encorajar a juventude catarinense a romper com discursos pejorativos acomodados que querem anular a confiança na democracia deliberativa que conquistamos. Em tempo,

Há palavras com as quais ninguém gosta de se ver associado em público, como *racismo* e *imperialismo*. Há outras, por outro lado, pelas quais todos anseiam por demonstrar entusiasmo, como *mãe* e *meio ambiente*. *Democracia* é uma delas. (Hobsbawn, 2007, p. 97)

Na segunda-feira, primeiro dia do programa, os grupos de cada escola são encaminhados à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina para dar início ao mandato legislativo dos 40 (quarenta) deputados jovens. Manhã e tarde são preenchidas com abertura oficial solene com a posse dos deputados jovens, juramento e assinatura do Termo de Compromisso.

Para prepará-los para esta experiência que envolve uma intensa representatividade política, é dado um Curso de Oratória no intuito de trabalhar a questão das falas em público e outras habilidades no campo da comunicação. Além disso, são feitos os registros das chapas candidatas à eleição da Mesa Diretora e à pre-

sidência das comissões, instalação e distribuição das comissões e eleição dos seus presidentes. É válido enfatizar que, durante a extensa formação do Parlamento Jovem, os alunos recebem escólios e orientações quanto às incumbências do Poder Legislativo, no que tange a função e ao funcionamento das Comissões Permanentes, no que consistem as chapas, qual é o papel de um Presidente à mesa, bem como seu vice-presidente e demais secretários, e assim por diante. Por fim, o dia inaugural se encerra com uma foto oficial na escadaria da ALESC, seguidos de um jantar e retorno ao hotel em que estão alojados.

A manhã de terça logo se inicia com uma palestra que, no caso da 20ª edição, foi pautada sobre “Os Desafios do Sistema Democrático Brasileiro”, com o cientista político Humberto Dantas. Com informações riquíssimas e abordagens atrativas à juventude, a palestra é conduzida com espaços para debate e com dados importantes para uma ampla compreensão sobre o que é vivermos em uma democracia, qual é o valor do nosso voto e de quais formas podemos ampliar nossa participação cidadã. Em seguida, a programação propôs um momento de integração com os alunos ainda em um círculo enquanto se discutia alguns instrumentos de transparência política e outros portais disponíveis na internet que são de grande valia para acompanharmos acontecimentos no Poder Legislativo, avanços, retrocessos e caminhos sob os quais podemos fazer a diferença.

Em um terceiro momento, foi realizada uma dinâmica acerca do “Protagonismo Juvenil”, título que originou uma roda de conversa com dois jovens que foram eleitos Presidentes da 18ª e 19ª edição do Programa Parlamento Jovem Catarinense. O ensejo contou com relatos pessoais de suas experiências neste programa, atentando sobre o que mudou após cumprirem o mandato legislativo de uma semana representando suas respectivas regiões. Alguns participantes do projeto expuseram o olhar descrente que lançavam sob assuntos de cunho político, comparado à esperança e à vontade de fazerem jus ao tema do diálogo e legitimar o que fora aprendido nesta formação cidadã facultada pelo programa, o que representou um significado massivo na vida dos dois jovens. Explanar tais experiências provocou uma motivação no público da 20ª edição, surtindo um efeito convidativo para uma jornada rica em engajamentos políticos comprometidos com o bem comum.

Após o intervalo para o café, o grupo seguiu em visita ao Centro Administrativo do Governo do Estado de Santa Catarina com fins de entregar cópias das proposições de autoria dos estudantes nas mãos do governador em exercício. O Chefe do Poder Executivo não pôde estar presente, mas seu assessor recebeu os 40 deputados jovens e os 16 professores coordenadores, concedendo algumas informa-

ções sobre as funções do Governo Estadual, bem como seus compromissos com o povo catarinense.

No turno da tarde os deputados jovens dão início aos trabalhos nas Comissões Permanentes sob a orientação da funcionária da casa legislativa, que atua junto à Coordenadoria das Comissões, com ampla experiência na área. Cedidas as instruções quanto ao roteiro das atividades destinadas à Comissão de Constituição e Justiça e a Comissão de Finanças e Tributação, os deputados jovens seguem para uma visita guiada na ALESC, seguida de uma audiência com o atual Presidente da Escola do Legislativo, nesse caso o Deputado Romildo Titon.

Ao final do dia, é feita a Gravação do Programa de TV “Fala Jovem” com os alunos participantes da 20ª Edição do Programa Parlamento Jovem Catarinense. O Programa é filmado em auditórios de universidades e propicia debates que abordam políticas públicas junto a deputados estaduais ou especialistas na área sugerida. Assim, os estudantes têm a oportunidade de questionar representantes políticos ou profissionais de determinada esfera, sanando dúvidas e propiciando discussões importantes dentro de suas faculdades. Seguindo esses moldes, foi realizada uma edição especial em comemoração aos quinze anos de trabalho da Escola do Legislativo Deputado Lício Mauro da Silveira e também às vinte edições do Programa Parlamento Jovem Catarinense.

Na quarta-feira no período matutino, os deputados jovens são encaminhados para o Plenarinho Deputado Stuart Wright com o objetivo de darem continuidade aos trabalhos nas Comissões Permanentes. As proposições são apresentadas, debatidas e votadas para, posteriormente, serem aprovadas ou não em Plenário. Logo após, é feita uma apresentação sobre o funcionamento de uma Sessão Plenária. O Servidor de apoio mostra os espaços físicos do Plenário Osni Régis, orientando onde os alunos ficarão e explicando a ordem das atividades em questão.

Depois de um intervalo, os deputados jovens são recebidos nos gabinetes de deputados estaduais a fim de perfazer breves audiências com os mesmos. Esta etapa do Programa Parlamento Jovem Catarinense dispersa, momentaneamente, a ideia de uma simulação parlamentar, partindo do pressuposto de que as proposições realizadas no programa são devidamente apresentadas e outorgadas pelos alunos e para os deputados oficiais, sem intermediários. Ainda que os estudantes estejam vivenciando uma experiência de legislar em uma semana de simulação parlamentar, é nesta ocasião que seus trabalhos executados podem se converter em leis estaduais, pois a partir do momento em que algum parlamentar decida acatar uma proposição e levá-la a plenário, esta será submetida à votação e terá

chances de se efetivar enquanto lei e figurar na Legislação Catarinense. Uma alternativa a tal questão seria dar entrada em todas essas proposições dos jovens na Comissão Permanente de Legislação Participativa, mas o intuito desse texto é descrever o funcionamento atual do programa.

A organização destas visitas aos gabinetes ocorre da seguinte forma: os servidores do Núcleo de Educação para a Cidadania, por intermédio da Coordenação da Escola do Legislativo, elaboram quarenta ofícios aos respectivos deputados estaduais com o propósito de informá-los sobre a nova edição, seus municípios participantes e horários destinados para as audiências. A posteriori, são feitas ligações telefônicas aos assessores destes gabinetes, questionando o interesse e/ou disponibilidade dos mesmos para receberem as escolas e suas proposições. Em alguns casos, os parlamentares não podem estar presentes, mas ressaltam a importância destes alunos irem aos seus gabinetes e conversarem com sua equipe a respeito de seus trabalhos.

Na quinta-feira pela manhã, os deputados jovens acompanharam a palestra da Presidente da Casa da Mulher Catarina com o tema “A importância da participação da mulher na Política”. Trazendo elementos históricos, relatos de luta, dentre outras informações que compõem demandas ligadas ao contexto da participação política feminina, a palestra mobilizou o público quanto à importância da conscientização de problemas e avanços conquistados neste setor da sociedade.

O período da tarde é integralmente dedicado à Sessão Plenária, momento mais importante do Parlamento Jovem Catarinense. Alunos e professores se dirigem ao Plenário Osni Régis, tomam seus lugares à mesa e as demais cadeiras destinadas aos deputados estaduais. Banners e cartazes dos municípios e escolas são distribuídos pelo espaço, deixando o ambiente caracterizado com as origens e histórias das escolas e municípios participantes desta edição.

Iniciada a solenidade, no horário regimental das breves comunicações um deputado jovem de cada região sobe à tribuna para a apresentação de um vídeo contendo o histórico de suas cidades. No horário regimental dos partidos políticos, um deputado jovem apresenta um vídeo com a história das suas instituições de ensino. Feito isto, dá-se encaminhamento à apresentação das proposições em Plenário, com explanação de razões ligadas à relevância da aprovação do que fora pedido. Após este momento, o Presidente concede a abertura de falas para que outros deputados jovens de outros municípios possam se manifestar a respeito e, por conseguinte, dar sequência à votação dos trabalhos realizados.

Em média, cada escola elabora de duas a três proposições. Os Projetos de Lei ganham destaque como formato escolhido para constituição destes trabalhos, além de Indicações e Moções.

Para finalizar a vivência desta simulação parlamentar juvenil, no horário regimental das explicações pessoais, um deputado jovem de cada região catarinense representada vai à tribuna a fim de formalizar um breve relato sobre o cumprimento do mandato legislativo de uma semana. O intuito é que esta fala represente o significado que tal experiência trouxe para cada deputado jovem, propagando o valor do exercício da cidadania por meio de conhecimentos e ações que emanam do povo e para o povo, ocupando um lugar expressivo dentro de uma casa legislativa. Sair do discurso de um estranhamento político e enfrentar a política em sua essência, munidos de entendimento, persuasão e confiança, contribui efetivamente para a consolidação de uma sociedade mais combativa e interessada em seus direitos de ir e vir. Abaixo, segue o relato da deputada jovem Fernanda Gislon, participante da 17ª edição:

O PDPN – Partido do Planalto Norte – agradece imensamente a grande oportunidade concedida a nós, da cidade de Mafra, a fim de representar a região do Planalto Norte, e ter a experiência de vivenciar a rotina dos parlamentares catarinenses, conhecer melhor como é o processo democrático onde são feitas as leis do nosso estado. E vale ressaltar que tudo isso nos auxiliou a mudarmos nossa concepção de que todo político é corrupto e nada faz, o que é muito difundido pela mídia. Vimos justamente o contrário, todos os parlamentares têm muito trabalho a fazer e são bons naquilo que fazem pelo povo. Por isso, o nosso “muito obrigado” à Escola do Legislativo e ao Parlamento Jovem Catarinense, por terem nos proporcionado esta louvável experiência de vida que foi muito prazerosa e gratificante, pois conhecemos novos amigos, necessidades de outros municípios do nosso estado, o cotidiano dos deputados, e um pouco mais sobre a política que rege o nosso governo. (Gislon, 2014, s.n)

Com efeito, as palavras da estudante confirmam a ideia de que o Programa Parlamento Jovem alcançou seu objetivo de aproximar a juventude catarinense do Poder Legislativo e propiciar sua participação junto ao mesmo.

Encerrada a etapa final, são entregues avaliações aos estudantes sob o propósito de questionar quais mudanças este programa político e educativo conseguiu promover por meio de suas formações e práticas legislativas, além de atuar como

instrumento fundamental para revelação de ideias relevantes para melhorias em futuras edições.

Vale ressaltar que a Sessão Plenária do Parlamento Jovem Catarinense é transmitida ao vivo pela TVAL por meio do canal 16 da NET e também pelo site da Assembleia Legislativa de Santa Catarina por meio do link: <http://alesc.sc.gov.br/tval>.

COMPÊNDIO

■ Em 2015, o Programa Parlamento Jovem Catarinense completou dez anos de existência. Diante desta realização, sua 20ª edição teve um caráter comemorativo, marcado pelo lançamento de um Compêndio que agrega um total de vinte leis estaduais que foram elaboradas por alunos inscritos neste programa e regulamentados por deputados estaduais que demonstraram interesse no tema apresentado. Esta publicação trouxe um levantamento que engloba a apresentação das leis na íntegra – desde a sua numeração até informes como o nome das escolas e municípios responsáveis por tais feitos, nomes dos professores e estudantes envolvidos, deputados estaduais que abraçaram e regulamentaram estas leis, datas em que foram promulgadas, dentre outros pormenores. Cabe, aqui, apontar um breve apanhado deste desenlace elaborado por jovens catarinenses do ensino médio de escolas públicas e privadas:

- LEI Nº 15.487 – Institui a Semana Estadual da Juventude Catarinense
- LEI Nº 15.586 – Declara de utilidade pública a Associação dos Pilotos e Preparadores de Automobilismo do Vale do Rio do Peixe de Joaçaba
- LEI Nº 15.921 – Institui a Semana Catarinense do Meio Ambiente
- LEI Nº 15.982 – Dispõe sobre a proibição da utilização de aparelhos sonoros com sistema de reprodução e amplificação de som no modo alto-falante dentro de veículos do sistema de transporte coletivo intermunicipal e adotar outras providências
- LEI Nº 16.004 – Institui a Semana Catarinense de Reciclagem nas Escolas Públicas Estaduais
- LEI Nº 16.022 – Institui a Semana de Conscientização do Uso de Fontes de Energia Limpa no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.026 – Institui o Dia Estadual do Rio Itajaí-Açu no Estado de Santa Catarina

- LEI Nº 16.064 – Institui a Semana Catarinense do Esporte Educacional no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.200 – Institui o Dia Estadual do Servente Escolar
- LEI Nº 16.323 Institui a Semana Estadual do Mate no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.324 – Institui o Dia Estadual de Nossa Senhora de Caravaggio e reconhece o Santuário de Nossa Senhora do Caravaggio, no município de Nova Veneza, como ponto turístico religioso do Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.363 – Institui o Dia Estadual da Conscientização Social no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.421 – Institui o Dia Estadual da Conscientização e Preservação do Aquífero Guarani no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.526 – Institui o Dia Estadual de Conscientização para a Prevenção em Casos de Catástrofes no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.544 – Institui o Dia Estadual de Conscientização sobre Igualdade de Gênero no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.545 – Institui, no âmbito do Estado de Santa Catarina, a Semana de Combate à Má Postura Corporal
- LEI Nº 16.553 – Reconhece o Município de Frei Rogério como Capital Catarinense da Cultura Japonesa
- LEI Nº 16.607 – Institui o Dia Estadual de Conscientização do Uso de Agrotóxico no calendário oficial do Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.420 – Institui o Dia Estadual de Conscientização sobre os Cuidados com os Animais Domésticos, no Estado de Santa Catarina
- LEI Nº 16.740 – Institui a Semana Estadual e o Dia Estadual da Pedalada Ecológica, no âmbito do Estado de Santa Catarina

Nota-se uma pauta bastante centrada na instituição de datas no calendário oficial, aspecto que tem sido bastante criticado em alguns estudos da Ciência Política. No entanto, a despeito desse debate sobre o qual esse texto não tem como objetivo se ater, o interessante é que as temáticas instituídas dizem respeito a aspectos do universo jovem e de suas visões sobre o instante em que vivem, algo que pode ser visto como sinalização relevante. Questões ambientais, de saúde e do reconhecimento de minorias se destacam, apontando para uma agenda jovem que merece atenção do parlamento e das políticas públicas em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

■ Há um poder desfibrilador em uma experiência como a do Programa Parlamento Jovem Catarinense no sentido de desconstrução de discursos desprovidos de coerência surgida a partir da apresentação do novo, daquele que parecia ser tão difícil e utópico em tal escala que quaisquer cidadãos civis seriam incapazes de compreender, participar e promover mudanças. Fazer a juventude refletir sobre o que de fato move nossas indignações e o que fazemos (ou não fazemos) para melhorar, carrega um significado provedor de ações que legitimam uma preocupação com a qualidade de vida da população. Assim, pode-se afirmar:

A negatividade da experiência não se restringe à destruição, mas ao caráter reparador que recupera as forças construtivas da mudança e nos transforma para produzir novos horizontes de sentido. O risco do empobrecimento da experiência é o lado frágil da educação. (Hermann, 2010, p. 89)

Este é o ponto que bem define a responsabilidade de se conduzir um programa de educação para a cidadania, de modo a vivenciar uma experiência concreta de assumir o papel de um deputado estadual, possibilitando que o deputado jovem desperte um senso de pertencimento junto ao poder público, levando-o a desatar laços infames que esbravejavam ódio e ojeriza ao funcionamento da política sem contar com uma mínima parcela de entendimento sobre o mesmo. Justificar um não envolvimento com questões genuinamente políticas (por alegar ser contra uma possível corrupção) traz solução a quem? E mais: esta ausência de participação interessa a quem? Soa cômodo impingir descasos atuais sob a argumentação de que político nenhum “presta”, e são em aspectos como estes que o programa promove intervenções conscientes e emblemáticas.

Manifestações carcomidas unicamente por cólera e destituídas de conhecimento se resumem a flerte com um desserviço à democracia. E é por meio de um pilar importantíssimo que o Programa Parlamento Jovem Catarinense quer contribuir para revolucionar, e vem revolucionando: por meio da educação – de uma visão coletiva e consciente, de uma prática que garante experiências positivas e edificantes para cada jovem que ali se faz presente, e faz história. Pois, sob a elucidação do patrono da educação brasileira,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que

é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 2005, p. 77)

Assim, colocamos a experiência com o Programa Parlamento Jovem Catarinense, construída a muitas mãos, como algo a ser compartilhado e pensado coletivamente. Espera-se com isso validar a história desse projeto e buscar nossos enlaces possíveis neste terreno tão delicado e precioso que é a educação.

REFERÊNCIAS

- Ata da Sessão Ordinária da 17ª Edição do Programa Parlamento Jovem Catarinense.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- HERMANN, Nadja. *Diferença, cultura e educação*. Organizado por Amarildo Luiz Trevisan, Elisete M. Tomazetti e Noeli Dutra Rossatto. – Porto Alegre: Sulina, 2010.
- HOBBSAWM, Eric, 1917 – *Globalização, democracia e terrorismo*. tradução José Vargas. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) – *Manual do Programa Parlamento Jovem Catarinense I Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina*, Escola do Legislativo Deputado Lício Mauro da Silveira. Florianópolis: ALESC, 2012.
- SAVIANI, Dermeval, 1944 – *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. Ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Conferências nacionais de juventude: ação coletiva e diversidade como educação política

HEBER SILVEIRA ROCHA

WAGNER DE MELO ROMÃO

I. INTRODUÇÃO

■ Desde há muito tempo, as formas e práticas de educação para o exercício da política têm sido objeto de reflexão de pensadores e ativistas. Pelo menos desde os escritos de Rousseau, parece clara a conexão entre o exercício direto da democracia e a própria constituição da cidadania política (Rousseau, 1968). Rosa Luxemburgo, por sua vez, como outros autores marxistas, vincula as vias para a constituição da consciência de classe nos trabalhadores a processos de luta política (Luxemburgo, 1990). Para Paulo Freire, a alfabetização deve estar relacionada ao conhecimento de sua própria realidade e da ação sobre ela (Freire, 1974; 1983).

No campo dos estudos sobre a democracia, uma das principais referências é o trabalho de Carole Pateman (1970), pelo qual a autora indica como o aprendizado para a ação política no âmbito mais geral (nacional) – desde uma maior consciência no voto até o próprio exercício de um mandato parlamentar ou no Executivo – se inicia com a participação no bairro, no ambiente escolar, no local de trabalho. Desse modo, “aprender” a participar é algo necessariamente vinculado à existência de condições para o exercício da participação, ou seja, algo relacionado a quanto e como as instituições sociais e políticas possam ser mais democráticas, no sentido do compartilhamento de poder para a tomada de decisões que afetarão estes mesmos sujeitos políticos.

A partir deste mote e da reconstrução da democracia no Brasil ao final da década de 1980, parte da literatura e dos movimentos sociais pensou e atuou nos novos espaços de participação política – especialmente com o Orçamento

Participativo, mas também com outras modalidades institucionais de participação e/ou representação de interesses – como “escolas de cidadania” (Pontual, 2000; Teixeira, 2013). O aprendizado democrático pela participação, além da atuação mais cotidiana no âmbito comunitário, passou a ser visto sob esta óptica.

Inspirados pelo pensamento habermasiano, autores contemporâneos (Bohman, 1996; Cohen, 1997; Avritzer, 2002) reformularam a visão sobre a democracia como a vontade da maioria para algo mais nuançado, onde processos de tomada de decisão incluem o contraste entre posições pré-concebidas e a disposição para que indivíduos igualmente racionais se disponham a relativizar suas posições em nome da construção de consensos. Além disso, a democracia como deliberação enseja a capacidade dos espaços de debate público efetivamente pautarem as ações do poder público.

Parte de nossa visada neste artigo se remete a esta linhagem deliberativista. Outra parte à linhagem da participação como elemento estruturador do aprendizado para a democracia. O exercício aqui proposto é perceber as conferências nacionais – especialmente as conferências nacionais de políticas públicas de juventude – como processos de debate público em que jovens se colocam em contato com outros jovens e em que se reforça a construção de suas próprias identidades políticas no confronto com perspectivas às vezes convergentes, às vezes confrontantes.

Além disso, por serem processos em que se discute o que deve ou não deve o Estado realizar em determinado setor de políticas, as conferências ensinam que os limites orçamentários devem ser capazes de suprir carências, de promover justiça social, de tornar iguais os desiguais. A vocalização de demandas por jovens no embate com outros jovens lhes possibilita diminuir o abismo geracional que, de muitas formas, limita sua própria capacidade de se colocar na arena pública em espaços institucionais.

Este artigo está composto da seguinte forma: após esta breve introdução, apresentaremos de maneira mais detida as conferências nacionais, esta tradicional instância de participação institucional que têm sido utilizada pelo governo federal, desde o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, como estratégia de diálogo entre os poderes públicos e a sociedade civil, em dezenas de setores de políticas públicas. No terceiro tópico, indicaremos como as políticas públicas de juventude têm se organizado no Brasil no âmbito do governo federal e o papel das conferências neste campo. Em seguida, detalharemos o processo de debates das conferências de juventude até aqui realizadas (2008, 2011 e 2015) para depois, tratando de indicar o perfil institucional dos participantes, explicitar seu potencial como espaço de formação política para grupos de jovens.

2. AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

■ Apesar de há muito serem utilizadas por setores tradicionais de políticas públicas (saúde, educação)¹ como instâncias de debate e formulação, foi apenas a partir do primeiro mandato de Lula que as conferências passaram a se estruturar de maneira mais sistemática como processos federalizados de debate público sobre a ação governamental em uma grande variedade de políticas.

A eleição de Lula em 2002 foi resultado de ampla mobilização de um conjunto expressivo de atores da sociedade civil, tendo no Partido dos Trabalhadores (PT) o seu maior centro aglutinador. Desde o final da década de 1980, passando pelos anos 1990, boa parte dos movimentos sociais e organizações societárias no Brasil articularam-se em torno das candidaturas de Lula à Presidência da República.

Havia uma grande expectativa por parte desses movimentos e mesmo de setores da esquerda político-partidária de que a chegada de Lula à Presidência impulsionasse a criação no governo federal de algo próximo à experiência do Orçamento Participativo (OP) – que havia se desenvolvido no nível municipal ao longo da década de 1990 especialmente a partir da iniciativa de prefeitos petistas – como uma forma de tornar o debate sobre o orçamento federal mais próximo dos movimentos sociais e da sociedade civil. Havia, inclusive, uma menção a isso no próprio programa de governo de Lula, em 2002.

No entanto, o que acabou se conformando foi algo distinto de um sistema centralizado de participação sobre o orçamento federal, como inspiravam as experiências municipais de OP. Cada setor de política pública deu vazão, alguns mais outros menos, à necessidade de gerar canais de participação reivindicados por setores da sociedade civil (Teixeira, 2013). Cada setor de política pública, à sua própria necessidade e nível de institucionalização, foi criando seus próprios mecanismos de aproximação às demandas advindas do meio externo ao governo.²

1 As primeiras conferências nacionais de saúde e educação ocorreram nos anos 1940. Para maiores informações Hochman, 2005.

2 Romão (2015) considera que as conferências possuem sentidos políticos distintos, a depender de seu estágio de desenvolvimento institucional e das características da comunidade política interessada nos rumos da política pública.

GRÁFICO 1. Esquema de desenho institucional das conferências nacionais (Romão, 2014)



As conferências nacionais são convocadas por uma instância governamental de nível federal – geralmente um ministério, secretaria ou mesmo um conselho nacional de determinado setor de políticas. Elas reúnem o que, na definição de Kingdon (1995), poderíamos considerar como a “comunidade” ligada a um determinado setor de políticas públicas, sua *policy community*. Envolve-se gestores públicos, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, trabalhadores do setor, funcionários públicos, acadêmicos, enfim, a cada conferência são mobilizados distintos segmentos e grupos interessados no setor de políticas ou, mais especificamente, no tema da conferência.

Com a convocação da conferência, na maioria dos casos elabora-se e divulga-se um texto-base ou documento de referência com os principais assuntos e termos das discussões que se propõe ao processo participativo. Este documento é, também de maneira geral, produzido a partir de debates entre as instâncias do governo federal e atores da sociedade civil. Esse debate prévio pode ocorrer no conselho nacional do setor ou em fóruns convocados especificamente para tal propósito. A parte organizativa é feita por uma comissão organizadora nacional,

também composta por membros do governo e das representações da sociedade civil e trabalhadores do setor.

Desde 2003, ocorreram mais de 80 conferências nacionais, em setores tradicionais de políticas e que já praticam as conferências como instâncias de formulação de políticas (saúde, educação, assistência social, direitos humanos); em políticas que foram conquistando mais status no setor público nas últimas décadas (meio ambiente, cultura, segurança pública); debates específicos no interior de setores tradicionais de políticas (saúde do trabalhador, educação básica, medicamentos e assistência farmacêutica, saúde indígena); e também incorporaram fortemente o debate sobre políticas destinadas a grupos sociais específicos (igualdade racial, políticas para mulheres, LGBTT, criança e adolescente).

Este também foi o caso das políticas de juventude. No tópico a seguir, consideraremos as conferências de juventude no contexto da criação de organismos específicos dessa temática no governo federal.

3. AS CONFERÊNCIAS DE JUVENTUDE NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE

■ No Brasil, especialmente a partir da virada do milênio, o tema das políticas públicas de juventude tem ganhado espaço na agenda política e social de governos subnacionais e federal, entidades da sociedade civil e outras instituições (Novaes, Cara, Silva, Papa 2006). Acadêmicos, gestores e ativistas passaram a perceber a necessidade de um novo olhar para os jovens, em grande parte motivados pelos altos índices de desemprego entre essa população nos fins da década de 1990 e também pelo alarmante aumento dos casos de violência. Soma-se o fato de que, naqueles anos, segundo o IBGE (2010) havia em torno de 53 milhões de jovens entre 16 e 29 anos, ou seja, pouco mais de um quarto da população brasileira.

À necessidade deste novo olhar dos poderes públicos e da sociedade civil sobre a juventude se somou uma mudança de paradigma na leitura sobre os grupos e movimentos juvenis. Anteriormente identificados fortemente à categoria “estudante”, os jovens e as jovens passaram a ser reconhecidos de maneira mais plural, em diversas identidades, relacionadas à cultura, sexualidade, religiosidade, etnia e sua relação com o mundo do trabalho. Assim, foi-se criando a ideia de que a juventude deveria ser considerada em sua pluralidade: *juventudes*, não apenas no singular. Essa visão passou a valorizar a participação e o engajamento destas juventudes em espaços públicos e em suas formas de expressão cultural e parti-

cipação política, sobretudo nas periferias urbanas (Abramo 1997; Abramovay & Castro 2006).

É nesse contexto que vem a público a Política Nacional de Juventude (PNJ), criada pela lei 11.129 de 30/06/2005, após um período de mobilização de organizações da sociedade civil e de organizações juvenis, amparada por alguns organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e também por parlamentares envolvidos no tema. O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a contar com um organismo governamental de caráter nacional criado para atender exclusivamente políticas de juventude (Bango, 2003). A aprovação da Política gerou a criação de uma estrutura de gestão, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), responsável pelo programa carro-chefe da política em seus anos iniciais – o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem³) – e também pela missão de buscar realizar a articulação de ações para a juventude no governo federal, realizada de maneira setorial por diversos ministérios, entre os quais, por exemplo, Saúde, Educação, Cultura e Desenvolvimento Social, entre outros.

Como estrutura de participação social, houve a formação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), integrado por 20 representantes do governo federal e por 40 representantes da sociedade civil, entre entidades representativas de segmentos dos movimentos juvenis, inclusive relacionados às diversas “identidades” da juventude (Abramo, 1997) como o hip hop; setores de juventude de organizações tradicionais da sociedade civil (como centrais sindicais e movimentos rurais); representantes de organizações da sociedade civil que tinham nos jovens parte de sua atuação (como a Ação Educativa, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE e o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase); e os setoriais de juventude de partidos políticos. O Conjuve tem por atribuição formular e fiscalizar as políticas de juventude implementadas pelo governo federal, com caráter consultivo. A primeira formação do Conjuve foi formada por convite da Secretaria Geral da Presidência da República, organismo ao qual

3 O PROJOVEM, criado também em 2005, foi um programa desenhado para atender inicialmente jovens de 18 a 24 anos com ensino fundamental concluído. Este programa foi implantado em parceria com diferentes Ministérios, com o objetivo de ser uma política integrada e transversal. Em 2007 o programa foi redesenhado e passou a atender jovens de 15 a 29 anos em submodalidades: PROJOVEM adolescente (15 a 17 anos), PROJOVEM urbano, PROJOVEM campo, PROJOVEM Trabalhador.

era subordinado, assim como o era a SNJ. As formações seguintes tiveram seus membros da sociedade civil eleitos por entidades juvenis.

A criação da PNJ e de suas estruturas de gestão acima apresentadas gerou um novo foco de mobilização para determinados segmentos de jovens, especialmente aqueles articulados em partidos políticos, movimentos sociais, entidades da sociedade civil, sindicatos, movimento estudantil, igrejas e tantas outras formas de organização. De fato, a dimensão da participação é um dos elementos centrais da política de juventude, sendo que a realização periódica das conferências nacionais é parte desta política, como sugere o documento da PNJ formulado pelo Conselho Nacional da Juventude em 2006:

(...) a juventude é uma dimensão social que articula movimentos de vários tipos e com distintas práticas discursivas e de organização. De acordo com essa realidade, o poder público deve ser criativo no desenvolvimento de metodologias e oportunidades que ampliem as condições de participação de um conjunto cada vez maior de jovens, assegurando a pluralidade de manifestação da juventude. (CONJUVE, 2006, p. 37)

Especialmente no que tange à juventude, consideramos que os processos conferenciais ocorridos a partir de 2008 tiveram o sentido de “fundar” e conferir legitimidade – junto aos membros dos governos nos três níveis da federação e junto à sociedade civil e aos movimentos juvenis – para a nova política nacional de juventude. Nesse sentido, se enquadram no que podemos considerar como uma “conferência de mobilização”, conforme Romão (2015).

A 1ª Conferência Nacional de Juventude ocorreu como parte da estratégia de mobilizar segmentos e organizações da juventude brasileira em torno de seu novo organismo nacional de políticas públicas – a SNJ – e seu espaço institucional de participação, o Conjuve. Também, por outro lado, como tentativa de ampliar a capacidade política desses organismos em atuar no próprio contexto do governo federal, de maneira a provocar maior interlocução com setores já consolidados de políticas para os jovens em outros ministérios e secretarias. Trata-se de um modo típico dos novos setores de políticas públicas buscarem consolidação e ampliação de legitimidade política.

O primeiro mandato do governo Lula se caracterizou assim por dar maior visibilidade às políticas de afirmação de direitos. Políticas para as mulheres, igualdade racial, políticas para idosos e também as políticas para juventude ganharam

maior status no contexto do governo federal e, em consequência, nos governos subnacionais.

Assim, as conferências de juventude foram importantes para afirmar a especificidade deste segmento como receptor de atenção especial do Estado. Parece-nos que, em boa parte, teve êxito a estratégia de angariar apoios, tanto no âmbito da sociedade civil como no âmbito do próprio governo em sua diversidade de ministérios e autarquias. Especialmente no governo federal, políticas transversais como as de juventude necessitam elevar sua legitimidade como setor específico, uma vez que sua capacidade de incidência em políticas de sua alçada realizadas nos ministérios – Educação, Trabalho e Emprego, Saúde, Desenvolvimento Social, Esportes, Cultura etc. – depende diretamente da conquista desse status.

Feita esta referência à inserção das conferências de juventude no contexto da política nacional do setor, no tópico seguinte apresentaremos as características de cada uma das três conferências já realizadas para, em seguida, retomar o aspecto da valorização da participação em si mesma para estes processos, algo já indicado pela própria PNJ como um de seus objetivos.

4. CARACTERIZAÇÃO DAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE JUVENTUDE

■ Como exposto anteriormente as conferências representam um sistema de participação que se consolidou nas últimas décadas no Brasil. No dia 05 de setembro de 2007, a Presidência da República lançou a I Conferência Nacional de Juventude, com o lema: *Levante sua bandeira*. O documento presidencial, mais que um ato formal, apresentava os três eixos da Conferência: 1) Juventude: participação, democracia e desenvolvimento nacional; 2) Parâmetros e diretrizes da Política Nacional de Juventude e; 3) Desafios e Prioridades da Política Nacional de Juventude.

Esta primeira Conferência, realizada em 2008, teve o desafio de articular e mobilizar setores juvenis da sociedade que até aquele momento nunca tinham experimentado um espaço institucional de participação dedicado aos jovens. Vale ressaltar que a política nacional foi criada em 2005, portanto ainda não estava consolidado o processo de institucionalização da política nos estados e municípios, muito menos na própria sociedade civil.

Outro elemento da contextualização da primeira Conferência foi a ascensão deste tema na agenda pública por diferentes motivos, seja pelas polêmicas envolvendo os episódios de violência, nos quais os jovens são causadores e víti-

mas, seja pelo debate da redução da maioria penal, ou pelos programas voltados à juventude. Vale ressaltar que neste período estavam sendo implementados os primeiros grandes programas federais para os jovens, dos quais destacam-se: o Projovem, o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a extensão do Bolsa Família para os jovens de 15 a 17 anos. Estes programas, com volumosos recursos, colocavam o tema em debate na agenda pública.

O lema da Conferência, *Levante sua bandeira*, estava em consonância com o esforço do Executivo Federal em incentivar os jovens brasileiros a participarem do espaço institucional de participação, com suas demandas e agendas de reivindicações. Para isso, seria de fundamental importância também mobilizar os governos municipais a aderirem à proposta e realizarem suas conferências municipais.

A realização das etapas municipais eletivas ocorreu onde a política de juventude estava institucionalizada por meio de coordenadorias, assessorias ou secretarias de juventude e/ou de conselhos municipais. O município que tivesse esta estrutura e realizasse a conferência tinha o direito de eleger dois delegados para a etapa nacional. Este mecanismo foi criado para levar para a conferência nacional as experiências mais exitosas nos municípios, bem como para se lastrear pelas realidades municipais as decisões sobre a política nacional. Os municípios que não tinham estruturas institucionais de juventude seguiram o modelo convencional de conferência, elegeram delegados para a conferência estadual e esta, por sua vez, elegeu delegados para a etapa nacional.

Segundo a Secretaria Nacional de Juventude, mais de 1.200 cidades participaram direta ou indiretamente da etapa municipal. Este número considera também os municípios que não realizaram conferências, mas enviaram representantes para as conferências regionais. Ao total foram realizadas 689 conferências livres em diferentes lugares do Brasil, sendo que 137.793 mil pessoas participaram desta maneira. No geral, 841 municípios tiveram conferências municipais, mobilizando 226.321 participantes. Na etapa estadual, 27 conferências reuniram 25.366 mil participantes. No balanço geral, a Secretaria Nacional de Juventude estima que participaram de todas as etapas aproximadamente 400 mil jovens⁴.

A conferência gera como produto final uma lista de propostas de ação governamental escolhidas entre os participantes. No caso da I Conferência, uma breve análise sobre as deliberações aprovadas aponta a prioridade das políticas públicas

4 Para maiores informações consultar <http://juventude.gov.br/conferencia/1a-conferencia-nacional-de-juventude/>

tradicionais como trabalho, educação, esporte e cultura. Reforçou-se a ideia de que é necessário enfatizar os direitos deste segmento no que tange às políticas universais que considerem as especificidades juvenis. Também foram incluídos temas emergentes dentre as 22 prioridades aprovadas na Conferência, como a questão da juventude negra, meio ambiente, juventude no campo, cidadania LGBTT, jovens com deficiência, povos e comunidades tradicionais, dentre outros.

A II Conferência Nacional de Juventude ocorreu em 2011 com o lema *Conquistar direitos, desenvolver o Brasil* e os seguintes eixos: 1) Juventude: Democracia, Participação e Desenvolvimento nacional; 2) Plano Nacional de Juventude, prioridades 2011-2015; 3) Articulação e integração das políticas públicas de juventude.

Esta Conferência, como os próprios eixos sugerem, teve por objetivo consolidar a recente institucionalização das políticas públicas de juventude com a articulação e integração das políticas, bem como avançar no Plano Nacional de Juventude, apontando suas diretrizes para serem incorporadas em um período de quatro anos. Esta estratégia visava a fortalecer institucionalmente suas pautas dentro dos governos. Vale ressaltar que a Política Nacional de Juventude neste momento estava em fase de institucionalização. A emenda 65, promulgada em 13 de julho de 2010 incluiu o termo *Jovem* na Constituição Federal, assegurando a este público prioridade no acesso a direitos constitucionais. O Plano Nacional de Juventude (Projeto de Lei nº 4.630/04) objetivava criar um conjunto de políticas públicas e medidas que beneficiam os jovens, e até aquele momento havia sido aprovado na Comissão de Juventude da Câmara dos Deputados e submetido ao Plenário. Além disso, outro elemento da conjuntura era que o Estatuto da Juventude (Projeto de Lei 4.629/2004), que regulamenta os direitos das pessoas de 15 a 29 anos, estava tramitando na Câmara⁵.

Destaca-se ainda que a II Conferência colocou como um dos temas centrais a discussão da “Democracia, participação e desenvolvimento nacional”. Para entender o porquê deste item, é preciso compreender o contexto econômico daquele momento. Em 2010 o Brasil teve um crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 7,5%, o maior registrado nos últimos vinte anos. Havia um entusiasmo sobre o desenvolvimento do país, também impulsionado pelo sentimento de destinação das riquezas do pré-sal à educação, e a juventude queria discutir os rumos desse desenvolvimento e do tipo de crescimento econômico que o país vivia.

5 O Estatuto da Juventude foi aprovado em julho de 2013 e publicado no dia 05 de agosto daquele mesmo ano. Para maiores informações ver http://juventude.gov.br/estatuto#.VsBdy_krK1s.

Cercade 550 mil jovens participaram das diferentes etapas da II Conferência Nacional de Juventude, segundo a SNJ, com aproximadamente três mil participantes na etapa nacional, dos quais 90% eram da sociedade civil. Foram 26 conferências estaduais e a do Distrito Federal, 1.555 municipais, 124 regionais, 199 territoriais e 122 livres, além da 1ª Conferência Virtual e da 2ª Consulta aos Povos e Comunidades Tradicionais.

Em 2015 ocorreu a III Conferência Nacional de Juventude com o lema *As várias formas de mudar o Brasil*. Neste mesmo ano a Política Nacional de Juventude completou 10 anos de existência, portanto já com algum grau de institucionalidade. Como exposto anteriormente, importantes marcos foram aprovados no intervalo da II para a III Conferência, destacando-se a aprovação do Estatuto da Juventude em 2013.

Os eixos propostos pela III Conferência conduziram o debate para um balanço das políticas públicas de juventude desenvolvidas nos programas setoriais e transversais implementadas nestes 10 anos de PNJ: 1) Direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; 2) Direito à educação; 3) Direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; 4) Direito à diversidade e à igualdade; 5) Direito à saúde; 6) Direito à cultura; 7) Direito à comunicação e à liberdade de expressão; 8) Direito ao desporto e ao lazer; 9) Direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; 10) Direito ao território e à mobilidade; 11) Direito à segurança pública e ao acesso à justiça⁶.

MATERIAL GRÁFICO das três Conferências Nacionais de Juventude



6 A III Conferência Nacional de Juventude ocorreu entre os dias 16 a 19 de dezembro de 2015. Portanto, por conta de ser um evento recente há poucos dados sistematizados e analisados sobre as etapas da terceira conferência.

5. A EXPERIÊNCIA NAS CONFERÊNCIAS DE JUVENTUDE COMO FORMAÇÃO POLÍTICA

■ Como já exposto anteriormente as conferências são espaços institucionais de participação, onde o principal objetivo é a interlocução entre a sociedade civil e o Estado em determinada pauta de políticas públicas. Porém, as conferências também se tornam espaços de formação para os participantes, uma vez que a pluralidade dos atores, as disputas, os dissensos e a busca por consenso faz com que o processo da conferência em si seja dialógico.

A metodologia da conferência consiste na divisão em grupos temáticos, tais como: cidade, cultura, diversidade sexual, drogas, meio ambiente, trabalho, educação e outros, de modo que sejam elaboradas propostas específicas para a juventude. Esta dinâmica perpassa as conferências municipais eletivas e livres, as etapas estaduais e a etapa nacional. Este formato exige dos participantes o exercício constante da argumentação para defender suas propostas e convencer os demais da importância de suas bandeiras.

Do ponto de vista metodológico, as conferências vêm se constituindo como espaços de experimentação dos jovens nas diferentes etapas das conferências. Os jovens podem se organizar em qualquer grupo, entidade ou movimento social, coletivo cultural e participar da conferência, bem como podem participar como indivíduos e se encontrar com uma gama de coletivos jovens presentes no mesmo espaço. Este modelo propicia uma dinâmica de formação para os jovens, de debate e discussão de propostas. O jovem coloca a sua opinião no espaço público, argumenta sobre os problemas que o aflige, tenta convencer os demais para votar em sua proposta. Portanto, a participação exerce fortemente um papel pedagógico sobre o seu aprendizado político.

A diversidade dos movimentos juvenis...

A diversidade é uma marca central nas conferências de juventude e faz parte do discurso político dos participantes e dos organizadores, na pluralidade *das juventudes*. A juventude urbana, rural, de partidos políticos, quilombolas, indígenas, negra, hip hop, religiosa dentre outras identidades compareceram nas conferências com o objetivo de reivindicar atenção para suas pautas específicas. Essa presença “identitária” é ainda mais marcante na etapa nacional da Conferência, que agrega as principais lideranças juvenis eleitas pelas etapas municipais e estaduais.

Não por acaso, essa situação faz ressaltar na etapa nacional a presença de jovens filiados a partidos políticos.

Pesquisa realizada pelas pesquisadoras Mary Castro e Miriam Abramovay (2009) e equipe com os participantes da etapa nacional da I Conferência Nacional de Juventude de 2008 identificou que 92,1% dos respondentes afirmavam que participavam de alguma militância em organização. Metade dos jovens participantes da etapa nacional disse atuar em partidos políticos, seguidos de movimentos sociais (31,1%) e movimento estudantil (31,4%). A atuação em ONGs, instituições religiosas e redes/coletivos jovens também chamam a atenção. Vale destacar que o jovem poderia escolher mais de uma resposta no questionário.

TABELA 02. Distribuição dos participantes da Iª Conferência Nacional de Juventude segundo tipos de organização em que participa – Brasília, 2008.

Organização	Porcentagem sobre total derespondentes (%)	N
Partido Político	50,0	927
Movimentos Sociais	31,1	576
Movimento Estudantil	30,4	564
ONG	26,1	484
Instituição Religiosa	24,5	454
Redes, foros e coletivos	15,5	287
Instituição de estudo ou pesquisa	14,1	262
Sindicato	9,9	184
Outra	9,0	167
Não participa de nenhuma organização	7,9	147
Sou beneficiário de projetos sociais	4,6	86
OSCIPI	4,0	74
Total de respondentes	100,0	1854

Fonte: Conselho Nacional de Juventude e Secretaria Nacional de Juventude-Pesquisa Políticas de Juventude, Bandeiras e Participação: Perfil, Percepções e Recomendações dos Participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. (coord. Castro e Abramovay2008)

Nota: Foi perguntado aos participantes: *Quais os tipos de organização em que participa?*

Obs: Nessa pergunta o respondente tinha a possibilidade marcar mais de uma opção de resposta.

Na II Conferência Nacional de Juventude foi aplicada uma pesquisa semelhante. Apesar da variação dos grupos que compõem as organizações, percebe-se

novamente o alto grau de diversidade de entidades e movimentos de juventude presentes na etapa nacional. Novamente chama a atenção a presença dos participantes de partidos políticos, quase metade é filiada a uma agremiação partidária. Em segundo lugar vêm as organizações ligadas à temática do movimento estudantil, e 45% dos presentes afirmam ter vinculação com estas organizações. Em seguida vêm os sindicatos/associações de bairro, grupos ligados à religião e meio ambiente e também as ONGs/projetos sociais. O jovem poderia assinalar mais de uma opção nas respostas.

TABELA 03. Distribuição dos participantes da 2ª Conferência Nacional de Juventude segundo tipos de organização em que participa – Brasília, 2011.

Organização	Porcentagem sobre total de respondentes (%)	N
Partido Político	48,9	542
Grêmio escolar	16,1	178
Secundarista	12,2	135
Universitário	16,4	182
Sindicato ou associações de bairro	25,5	282
Grupo ligado à religião	22,7	251
Grupo ligado ao meio ambiente	11,9	132
ONGs e projetos sociais	30,1	333
Não participam de nenhum grupo	2,0	22
Não responderam		79
Total		1108

Fonte: Relatório Analítico descritivo geral da II Conferência Nacional de Juventude, 2012 (Coord. Secretaria Nacional de Juventude).

Outro dado revelador que demonstra a diversidade dos jovens presentes na II Conferência Nacional de Juventude é o tipo de representação. Foi perguntado que movimento/entidade/grupo estaria representando na II Conferência Nacional de Juventude. A Tabela 4 indica que há um circuito em torno da temática de juventude, os quatro primeiros grupos (Conselhos de juventude, movimento estudantil, partido político e gestor de políticas de juventude) representam em torno de 53% dos presentes. O que mostra o grau de institucionalização do tema, desde a I CNJ ocorrida em 2008.

TABELA 4. Tipo de participação na II Conferência Nacional de Políticas Públicas Juventude (2011)

		N	%	% válido
Válidas	Participante de conselho de juventude municipal, estadual e nacional	126	14,3	16,7
	Participante de movimento estudantil	96	10,9	12,7
	Representante de partido político	94	10,6	12,4
	Gestor de políticas públicas voltadas para a juventude	90	10,2	11,9
	Outro. Qual?	74	8,4	9,8
	Participante de grupo rural	44	5,0	5,8
	Representante de grupos ou pastorais religiosas	35	4,0	4,6
	Associado a sindicatos	31	3,5	4,1
	Representante de grupos indígenas	25	2,8	3,3
	Representante de grupos quilombolas e comunidades tradicionais	21	2,4	2,8
	Participante da área da cultura, comunicação e informática	18	2,0	2,4
	Participante de associações de moradores/comunitárias	18	2,0	2,4
	Participante de pastorais católicas	17	1,9	2,2
	Participante de grupo/rede ambientalista	15	1,7	2,0
	Participante do movimento negro	13	1,5	1,7
	Jovem do Projovem	10	1,1	1,3
	Participante de grupos evangélicos	9	1,0	1,2
	Participante de grupo de feministas ou de mulheres jovens	8	,9	1,1
	Representante de entidades do movimento LGBT	6	,7	,8
	Representante de povos de terreiros	3	,3	,4
Participante de grupos hip-hop	3	,3	,4	
	Total	756	85,6	100,0
Inválidas	Não responderam	20	2,3	
	Nulas	107	12,1	
	Total	127	14,4	
Total		883	100,0	

Fonte: Relatório Analítico descritivo geral da II Conferência Nacional de Juventude, 2012 (Coord. Secretaria Nacional de Juventude).

Para os jovens representantes de grupos sociais considerados minoritários, tais como indígenas, negros, quilombolas, ciganos, jovens oriundos de favelas, do meio rural a participação na Conferência possibilitou um avanço importante na organização política e a possibilidade de conferir maior visibilidade às suas demandas. Vejamos o depoimento de um jovem quilombola em grupo focal ocorrido no âmbito da pesquisa realizada por Castro e Abramovay (2009):

Eu particularmente entendo que já existe um avanço na juventude, já está participando desses momentos políticos, já está propondo e nessa conferência que teve várias propostas boas teve algumas ainda que precisam melhorar. Eu percebo a diferença maior ainda da juventude rural que antes pouco estava num espaço como esse. Hoje a juventude do campo já encara de frente qualquer pessoa, qualquer ação. (Grupo focal, Quilombolas)

A ascensão de grupos minoritários e marginalizados nas conferências de juventude possibilita o maior exercício do diálogo entre as diferentes juventudes. Os jovens desses grupos tiveram a oportunidade de se conhecer, interagir, trocar experiências, entender as dificuldades dos outros e se solidarizar

O que se observa também é o fenômeno da multifiliação (Mische, 2009), uma vez que as identidades juvenis frequentemente se entrecruzam. Jovens negros se identificam com a militância em determinado partido político, militantes ambientalistas também são feministas, enfim, as mais variadas possibilidades de multifiliação são possíveis.

... e a necessidade de construir consensos

A diversidade de coletivos jovens com suas agendas próprias de reivindicações não exclui a possibilidade dos diferentes segmentos dialogarem e chegarem a alguns consensos possíveis. Como dito anteriormente, a metodologia da conferência estimula o diálogo em grupos temáticos na proposição de políticas públicas.

Alguns relatos de jovens nos grupos focais apontam o entendimento sobre o papel mediador do governo federal ao promover espaços de diálogos entre os diversos movimentos de juventudes como a Conferência e o Conselho Nacional de Juventude, através de um processo educativo de formação e desenvolvimento coletivo sobre diversos temas, compartilhando bandeiras de luta.

Quando a gente está no Conjuve percebe que quando a gente vai discutir trabalho a gente também vai ter que discutir meio ambiente e eu acho que esse processo aqui é um processo educativo. Eu acho que quando a gente sai daqui, um defendendo a bandeira do outro e não apenas defendendo a minha bandeira, compreendendo, é um avanço. Eu acho que a gente vai amadurecer nesse processo (Grupo focal, Evangélicos in: Castro e Abramovay, 2009, p. 255)

A formação de alianças entre os diversos segmentos e grupos juvenis parece passar necessariamente pela afirmação de suas diferenças. Mas, fica bastante claro, neste ambiente das Conferências, a premência em se avançar na compreensão das questões que dizem respeito aos possíveis parceiros de luta, passo necessário para a articulação de acordos, formando alianças para a efetivação de direitos. Nas palavras de um representante do movimento negro, ouvido em grupo de discussão da I Conferência, coletado pela pesquisa de Castro e Abramovay (2009, p. 255):

A gente precisa aprender também a fazer acordos, porque se não eles vêm e pautam (...) mas tem que sentar, dialogar e falar, vamos botar a questão do racismo aí, vamos nos reunir, vamos sentar e vocês vão ter que me ouvir, eu vou ouvir (...) Porque nós também estamos num processo que é novo para nós, e ao mesmo tempo que a gente está aprendendo a gente tem que repassar esse conhecimento (...) eu tenho que estar recebendo e repassando, recebendo e repassando, e estar atento a todas essas coisas (Grupo de discussão, Movimento Negro).

A capacidade da Conferência de propiciar diálogos entre diferentes movimentos com diferentes bandeiras e da construção de lutas conjuntas é confirmada por jovens militantes da UNE e da CUT que entenderam a possibilidade de, mesmo considerando a diversidade dos movimentos e grupos, avançar no diálogo e na construção de propostas que beneficiem toda a juventude.

Eu penso que de fato é isso, a juventude tem diversas facetas, diversos segmentos juvenis, juventude é um segmento da sociedade. Mas eu acredito também que dá sim pra se ter linhas gerais, que existe uma juventude nesse país. Apesar das especificidades nós podemos tirar conceitos, podemos tirar políticas públicas que atinjam toda a juventude, por isso eu acredito nesse conceito de juventude. E eu acho que essa Conferência mostra um pouco disso. A gente estava olhando as propostas que foram mais votadas, e são propostas de todos os diferentes segmentos que estão aqui, estudantes, trabalhadores, trabalhadores rurais, mulheres, negros, LGBT, todos esses grupos têm muitas propostas em comum, todos eles votam. Que demonstram isso então demonstram que existem sim elementos que unificam a juventude (Grupo focal, UNE).

Então isso é um processo muito grande, muito bom, porque a gente está descobrindo o seguinte, que a gente fica brigando por causa das bandeiras, que eu sou verme-

lho, você é amarelo, eu sou azul, você é branco, eu sou preto, e descobrimos que em um ponto a juventude, ou seja, 90% da gente entende a mesma coisa (Grupo focal, CUT– Castro e Abramovay, 2009, p. 267).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

■ Este artigo teve por objetivo apresentar as conferências nacionais de juventude (2008, 2011 e 2015) como espaços de educação política dos jovens. Por serem ambientes de disputa por concepções de políticas públicas, forte mobilização social e reconhecida diversidade de agrupamentos juvenis, as etapas municipais, estaduais e sobretudo as etapas nacionais das conferências se constituem em espaço de aprendizado político para os jovens que delas participam.

Cada etapa das conferências nacionais (2008, 2011 e 2015) expressa um momento da recente política nacional de juventude e do país, mobilizando agrupamentos e coletivos juvenis e articulando-os em uma nova comunidade de políticas públicas. Vale ressaltar o elevado número de participantes da I e da II Conferências, respectivamente 400 e 550 mil jovens, talvez o maior processo participativo de jovens de que se tem registro no país. Apesar de não possuímos dados da etapa de 2015, é possível supor que os números devem ser próximos às conferências anteriores, uma vez que há ainda maior desenvolvimento das políticas de juventude e de suas estruturas de governo em estados e municípios.

As conferências foram marcadas pela diversidade de movimentos e coletivos presentes. A troca de experiências entre os presentes, o aprendizado foi uma experiência muito estimulante para os jovens. A interação entre os jovens de diferentes grupos e regiões do país foi também um processo formador para quem estava participando pela primeira vez de um espaço de debate político.

Assumimos também no artigo que a participação é um elemento estruturador do aprendizado para a democracia. Neste sentido as conferências de juventude propiciaram um processo dinâmico de debate político em que os jovens passaram a argumentar, debater e discutir com outros jovens os rumos do país. Esta dinâmica dialógica do debate, de argumentar tentando convencer o outro da importância de sua pauta, da sua reivindicação é um processo formador para a cidadania ativa.

Por fim, não é nosso intuito encobrir as deficiências e limitações das conferências, que são muitas. Um dos principais desafios que se apresentam para metodologia de conferências de juventude é o de garantir que jovens não organizados tenham o mesmo nível de acesso à informação dos jovens organizados

em agrupamentos, coletivos e movimentos sociais. De qualquer forma, o grande avanço das conferências como espaços de formação política reside justamente na pluralidade dos jovens presentes, consolidando definitivamente a visão de que a pauta se conjuga no plural, isto é, para as juventudes.

HEBER SILVEIRA ROCHA · Possui graduação em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo – USP (2008), mestrado em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas – FGV/SP (2012) e atualmente é Doutorando em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

WAGNER DE MELO ROMÃO · Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1999), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é professor assistente do Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH-Unicamp).

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, n. 6, p. 25-36, 1997.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Juventude, juventudes*: O que une e o que separa. UNESCO, Representação no Brasil, 2006.
- AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: *Democratizar a democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002p. 561-598.
- BANGO, Julio. 2003. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda (orgs.). *Políticas públicas*: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert.
- Bohman, J. *PublicDeliberation*. Cambridge, MIT Press. 1996.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Quebrando mitos*: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.
- COHEN, J. *Procedure and Substance in Deliberative Democracy*. *Deliberative Democracy*. J. Bohman and W. Rehg. Cambridge, MIT Press. 1997.
- CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE. *Política Nacional da Juventude*. São Paulo: CONJUVE, 2006
- _____. Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude 2003/2010. Brasília, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.
- _____. *Educação como prática da liberdade* (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra. 1983.
- HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 127-141, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sensodemográfico. 2010.
- KINGDON, John W. *Agendas, alternatives and policy*. 1995.
- MISCHE, Ann. *Partisan publics*: communication and contention across Brazilian youth activist networks. Paperback, 2009.
- NOVAES, Regina Célia Reyes et al. Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, v. 6, 2006.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução*. Goiânia. Editora Global. 1990
- PATEMAN, Carole. *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970, p. 122.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. *O processo educativo no orçamento participativo*: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado. Diss. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

ROCHA, H.S. Juventude e políticas públicas: formação de agenda, elaboração de alternativas e embates no Governo Lula. São Paulo, SP. Dissertação de mestrado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo – FGV, 2012.166 p.

ROMÃO, Wagner de Melo. *Políticas públicas e democracia participativa: avanços e limites das conferências nacionais no Brasil*. Fundação Friedrich Ebert, 2014.

ROMÃO, Wagner de Melo. Em busca do sentido político de processos participativos: uma tipologia das conferências nacionais de políticas públicas no Brasil. In: XXXIII International Congress of the Latin American Studies Association, 2015, San Juan. LASA 2015 CONGRESS PAPERS, 2015.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

TEIXEIRA, Ana Cláudia. Para além do voto: uma narrativa sobre a democracia participativa no Brasil (1975-2010). Tese de doutorado. UNICAMP. 2013.

Educação política no Poder Judiciário: uma visão preliminar

DANIELLA CAMBAÚVA

I. INTRODUÇÃO

■ No debate sobre qualidade dos regimes democráticos, um dos principais argumentos é a importância da educação visando ao preparo de cidadãos para usufruir plenamente de seus direitos, exercer suas funções enquanto eleitores e participar de discussões político-partidárias – isto é, da construção de competências necessárias para lidar com atividades políticas de modo geral.

No Brasil, a tarefa de educar é desempenhada pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, com diferentes características e objetivos em cada uma dessas arenas. Este artigo apresenta como o Poder Judiciário, por meio da Justiça Eleitoral, cumpre também este papel – definido por resolução legal – de educar para a democracia. É através das Escolas do Judiciário ou de materiais didáticos e paradidáticos produzidos pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) que o Judiciário tem sinalizado que a educação para a democracia deve ser mais uma de suas atribuições.

Antes de descrever essas iniciativas – tema central deste artigo – faremos, a seguir, considerações teóricas sobre a relação entre educação política e qualidade das democracias. Em seguida, explicaremos de que maneira o Judiciário amplia sua esfera de atuação até consolidar seus projetos pedagógicos – concentrados entorno das Escolas Judiciárias. Por fim, cabe mencionar quais são as principais políticas desenvolvidas nessas escolas e suas diversidades.

2. POR QUE EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA

■ A educação é, segundo Bobbio (2010), a “promessa não cumprida” da democracia, e partimos do pressuposto de que democracias são sistemas cujos eixos se situam sob um método de renovação de lideranças e sob um conjunto de regras. Um dos aspectos centrais desses regimes é a seleção de líderes pelo povo governado por meio de eleições competitivas (Huntington, 1994; Schumpeter, 2003). É, portanto, considerado um sistema democrático aquele em que a legitimidade depende de um consenso verificado periodicamente por meio de eleições livres e universais. Quanto às regras do jogo, é possível citar como exemplos a forma de Estado, o sistema de governo, a forma de governo, a competência dos poderes do Estado e as funções de cargos do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, os modelos de sistemas eleitorais, bem como o arcabouço legal de modo geral. É esse “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos” (Bobbio, 1986, p. 18).

Sendo assim, não é descabido afirmar que quem domina as regras do jogo, em tese, possui uma posição mais vantajosa do que aquele que as desconhece. E é justamente tal condição que torna a educação tão relevante nesta discussão sobre democracia, participação política e cidadania. Existe preocupação com a manutenção da democracia – incluindo as mais recentes e as mais consolidadas – baseada em pesquisas que avaliam o grau de conhecimento sobre política e de participação. Daí uma urgência em promover educação política (Cosson, 2008).

A educação para a democracia (ou educação política, educação para a cidadania, também denominada “letramento político”) pode ser definida, em síntese, como o “processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (Cosson, p. 16, 2010). Define ainda Cosson (2008): “educação para a cidadania para gerar o tipo de cidadão desejado (p. 192)”. Isto porque o eleitor é, não raramente, culpado por parcelas do senso comum devido às escolhas que faz, principalmente nas urnas. Diante de uma adversidade política, surge o argumento de que o cidadão pouco entende de determinados problemas em jogo. No entanto, para além disso, há estudos apontando para o distanciamento e a descrença em representantes, no voto e na própria democracia, levando ao afastamento e ao desinteresse que ameaçam o pleno funcionamento da democracia. Sobre esta questão, existem autores que consideram ser a boa escolha do eleitorado um fruto do conhecimento. A ideia é que a cidadania requer informação para exercer sua participação na vida política.

Logo, a educação está relacionada ao interesse, à participação (e à qualidade da participação), tendo como função promover a conscientização necessária para a evolução de indivíduos como cidadãos (Martins Júnior e Dantas, 2004).

Tornou-se consenso na literatura sobre democracia representativa a ideia de que, embora o cidadão não esteja, via de regra, preparado para exercer o Executivo ou Legislativo, está apto a escolher o melhor representante de acordo com o que lhe convém. Este é um direito assegurado em democracias modernas. A universalização do sufrágio universal, encarada como uma característica quantitativa da democratização (Dahl, 2001), promove, naturalmente, uma expansão do eleitorado ao longo do século XIX (e da necessidade de se buscar os votos), que não teria sido acompanhada da qualificação necessária. Daí a importância da “qualidade” do cidadão, essencial para a participação.

A educação formal provoca impactos em termos políticos, tendo forte correlação com interesse político, uso da mídia, conhecimento de informações políticas, engajamento, comparecimento às urnas – de modo geral, com atitudes democráticas. O argumento é que a experiência do aprendizado formal e estruturado pode aumentar o engajamento, fornecer informações e experiências relevantes, desenvolvendo valores e habilidades de modo a encorajar a participação. Importante ressaltar que a educação é uma variável importante do comportamento político, porém, não é a única (Schlegel, 2011).

Segundo Cosson (2010), é possível conceituar educação para a democracia, a que ele prefere se referir como “letramento político”, da seguinte maneira:

O letramento político pode ser definido como aquele que se processa no contexto da política, ou seja, a habilidade de interagir politicamente, considerando que, em uma sociedade letrada como a nossa, não há atividade ou setor social que não seja atravessado pela escrita. Também dela se depreende que não há um ponto fixo a partir do qual se diga que uma pessoa é ou não politicamente letrada, antes se trata de um aprendizado permanente que se efetiva tanto em termos de crescimento e empoderamento individual quanto de participação social (Cosson, 2010, p. 15).

O trecho acima expõe justamente os aspectos em que a educação e a democracia se relacionam. Neste sentido, o autor afirma que:

Nesses dois termos finais – a manutenção e o aprimoramento da democracia, vale a pena enfatizar que, como toda construção social, a democracia precisa ser continuamente sustentada por seus apoiadores para que permaneça viva. Os conhecimentos, as práticas e os valores democráticos são referenciados pelas instituições, mas é a

presença deles no cotidiano de cada um de nós que fortalece a democracia. Também ao processar cotidianamente esses conhecimentos, práticas e valores nós damos a eles uma realidade dinâmica que os transforma por se fazerem nossos, de nosso tempo e de nossa história (Cosson, 2010, p. 17).

Considerando que a democracia demanda participação e educação para funcionar, a educação política pode ser considerada uma ferramenta para o desenvolvimento desse tipo de regime. Disseminar as informações necessárias para a plena participação – tanto por eleições como por outros mecanismos – é a solução apontada por pesquisas dedicadas a conhecer e dimensionar o desinteresse, a falta de participação, a perda de credibilidade e o desconhecimento das regras do jogo (Caruso e Dantas, 2011; Martins Júnior e Dantas, 2004; Cosson, 2010 entre outras).

A discussão proposta neste texto se refere ao conceito de democracia moderna, representativa, à “definição mínima de democracia, segundo a qual por regime democrático entende-se primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados (Bobbio, p. 12)”. Trata-se de um modelo baseado em regras – sendo a principal delas a regra da maioria – fundamentais para que uma decisão tomada por lideranças (eleitas representantes em eleições livres) seja aceita enquanto decisão coletiva. E são também as regras que estabelecem quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões e por meio de quais procedimentos. É possível, então, afirmar que respeitar as regras constitui uma questão decisiva para a estabilidade e a qualidade das democracias. Bobbio afirma ainda que:

O discurso sobre as regras do jogo é extremamente importante, e não pode ser eliminado se não se deseja cair diante de um problema mal posto e, nesta medida, insolúvel. E isto ao menos por duas razões. Antes de mais nada, porque o que distingue um sistema democrático dos sistemas não democráticos é um conjunto de regras do jogo (Bobbio, 1986, p. 65).

Eleições e regras do jogo estão colocadas como características principais das democracias, mas não podem ser as únicas, assim como, a educação, isoladamente, seria incapaz de promover resultados. É necessário existir, por exemplo, disputa entre vários partidos, debates livres em torno dos assuntos sobre os quais decisões serão adotadas, além da garantia dos principais direitos de liberdade.

Neste contexto, o papel do cidadão – e quais são suas possibilidades de exercer esse papel – importa:

Hoje, se se quer apontar um índice de desenvolvimento democrático este não pode mais ser o número de pessoas que têm o direito de votar, mas o número de instâncias (diversas daquelas políticas) nas quais se exerce o direito de voto; sintética mas eficazmente: para dar um juízo sobre o estado da democratização num dado país o critério não deve ser mais o de “quem” vota, mas o do “onde” se vota (e fique claro que aqui entendo o “votar” como o ato típico e mais comum do participar, mas não pretendo de forma alguma limitar a participação ao voto) (Bobbio, 1986, p. 62).

Sobre esta questão, Dahl afirma que “a democracia proporciona oportunidades para: 1. Participação efetiva, 2. Igualdade de voto, 3. Aquisição de entendimento esclarecido, 4. Exercer o controle definitivo do planejamento, 5. Inclusão dos adultos” (2001, p. 50). Isto é, de acordo com o que se entende por democracia, não apenas a participação e o conhecimento são relevantes, mas principalmente a qualidade dessa participação é relevante:

se alguns membros recebem maiores oportunidades do que outros para expressar seus pontos de vista, é provável que suas políticas prevaleçam. No caso extremo, restringindo as oportunidades de discutir as propostas constantes no programa, uma pequena minoria poderá realmente determinar as políticas da associação. O critério da participação efetiva visa evitar que isso aconteça (DAHL, 2001, p. 51).

De acordo com Dahl, são requisitos elementares de uma democracia em grande escala: 1. Funcionários eleitos, 2. Eleições livres, justas e frequentes, 3. Liberdade de expressão, 4. Fontes de informação diversificadas, 5. Autonomia para as associações, 6. Cidadania inclusiva. Em relação à cidadania, o autor resume o seguinte:

A nenhum adulto com residência permanente no país e sujeito a suas leis podem ser negados os direitos disponíveis para os outros e necessários às cinco instituições políticas anteriormente listadas. Entre esses direitos, estão o direito de votar para a escolha dos funcionários em eleições livres e justas; de se candidatar para os postos eletivos; de livre expressão; de formar e participar organizações políticas independentes; de ter acesso a fontes de informação independentes; e de ter direitos a outras liberdades e oportunidades que sejam necessárias para o bom funcionamento das instituições políticas da democracia em grande escala (2001, p 100).

Para aprimorar a lógica da democracia, portanto, a educação para a democracia é essencial. Em seu estudo, Dantas (2010) argumenta que:

O objetivo central de formar cidadãos é lhes ofertar a oportunidade de realizar suas escolhas de forma mais consciente, arrefecendo paixões irracionais e lhes proporcionando contato com seus direitos e com a política. Nesse caso, estaríamos diante do que tratamos em outro texto como a “verdadeira reforma política” (Dantas, 2010), ou seja, a educação capaz de revolucionar culturalmente nossa democracia. Devemos salientar, no entanto, que a cultura de um país em que a política é assunto “proibido” e associado às práticas negativas ainda está presente. Existem escolas e universidades em que dirigentes ainda resistem, e tentam impedir a todo custo, a formação de grêmios estudantis e centros acadêmicos, núcleos básicos e embrionários da prática política da juventude (Dantas, 2010, p. 6).

O trabalho de Dantas revela que ainda é grande, no Brasil, o número de eleitores excluídos desse letramento político, e que é preciso fortalecer esses espaços onde o debate sobre política ocorre. E, conforme coloca o autor, temos o “desafio de entender que o tema não pode ser discutido apenas em anos eleitorais” (2010, p. 11).

Estudos recentes comparativos realizados pela organização IEA (Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement) apontam para a direta influência da educação para a cidadania na maneira como as pessoas estão preparadas para seus papéis de cidadãos e em como percebem as democracias. Um de seus estudos é o ICCS (Estudo Internacional sobre Educação Cívica e da Cidadania), feito entre 2006 e 2010 na Europa, na América Latina e na Ásia. No continente americano, foram coletados dados de seis países (México, República Dominicana, Chile, Colômbia, Guatemala e Paraguai), utilizando uma amostra composta por 30 mil estudantes de mil escolas distintas, aleatoriamente escolhidos. Baseou-se em um questionário regional para os alunos e uma prova de conhecimentos específicos sobre a região.

A pesquisa conclui que, na maior parte dos países da América Latina, houve uma ampliação da educação para a cidadania, mas não foi suficiente porque o grau de conhecimento sobre questões políticas nos países estudados é relativamente baixo. Os dados indicam que a maioria dos alunos não está familiarizada com o conceito de democracia representativa, com o sistema político e carecem de conhecimentos elementares. Parte da amostra desconhece consequências das ditaduras na América Latina, características de governos autoritários e considerou

que estudantes com maior nível de conhecimento tendem a apresentar um menor grau de aceitação de governos autoritários, corrupção e justificativas para violar a lei. O que sugere a melhoria do conhecimento político como importante elemento para o desenvolvimento das sociedades democráticas.

No Brasil, existem algumas iniciativas formais visando contribuir para a educação para democracia. Ao Poder Executivo, cabe o conteúdo da grade curricular das escolas. E este é um aspecto polêmico, pois, se de um lado existe a defesa e a demanda de disciplinas cujo foco seja essencialmente o letramento político, de outro, há o temor que a criação desse espaço se converta em doutrinação político-partidária (Resende, 2010). Ronda também esse debate o medo do retorno de disciplinas com viés não democrático, provocado pela experiência de um passado ainda recente, com Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política Brasileira, ambas concebidas em termos gerais na República Velha e presentes na grade curricular durante a ditadura civil-militar (1964-1988). Foram extintas em 1993. Sobre esta discussão, Resende (2010) menciona uma “desconfiança” existente quanto à concepção da escola como um espaço para se educar para a cidadania e, para ele, foi justamente a experiência dessas disciplinas na ditadura que tornou precária a discussão sobre criar uma disciplina formal para promover educação política, entendida pelo autor da seguinte maneira:

Aprender sobre a democracia em particular envolve o aprendizado sobre meios que são particularmente legítimos numa democracia na obtenção, desenvolvimento, influência e resistência ao poder político; isto inclui ‘aprendizado sobre’ e ‘aprendizado para’ o engajamento num subconjunto específico de papéis sociais: o de eleitor, cidadão, representante, militante, burocrata etc. Isto abarca um característico âmbito de habilidades: a análise de posições e programas políticos concorrentes; a deliberação e a discussão; a aceitação e a tolerância (alguns afirmariam a celebração) de diferenças políticas, sociais e culturais; a participação em decisões e votações; a articulação dos descontentamentos ou reclamações; o protesto pelas consequências de leis ou decisões administrativas e assim por diante (Resende, 2010, p. 26).

Quanto aos estudos sobre as iniciativas do Poder Legislativo, destaca-se o trabalho de Cosson (2008), que se centra nas Escolas do Legislativo em âmbito estadual. Atualmente, estas organizações constituem um sistema de ensino articulado nacionalmente pela Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e de Contas (ABEL), que começou em 1992 com a experiência pioneira da Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Cabe menção também aos partidos políticos, obrigados a promover

cursos e atividades de educação por meios de seus institutos ou fundações, já que, em tese, o equivalente a 20% do Fundo Partidário, ou cerca de R\$ 180 milhões a valores de 2015, precisa ser usado com esta finalidade em cada legenda.

3 EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA E ATRIBUIÇÕES DA JUSTIÇA ELEITORAL BRASILEIRA

■ À justiça eleitoral, enquanto órgão especializado do Poder Judiciário, cabe formalmente as seguintes funções: jurisdicional, que consiste na resolução de litígios; administrativa, compreendida pela execução do pleito propriamente dito; e normativa, que responde a consultas e elaboração de legislação eleitoral e expedição de instruções para a execução dessas leis. De acordo com a Lei nº 4.737/65, que institui o Código Eleitoral, seu órgão máximo é o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), que atua em conjunto com os Tribunais Regionais Eleitorais (TRE) de cada unidade federativa. Compõem ainda a Justiça Eleitoral as juntas eleitorais e os juízes eleitorais.

Criada em 1932 pelo Código Eleitoral tinha a tarefa de preparar, realizar e apurar as eleições, atuando como instituição responsável por todo o processo eleitoral. Nasce da necessidade de um organismo independente, capaz de garantir a lisura da escolha de lideranças, afastando o processo eleitoral o máximo possível dos interesses político-partidários (Sadek, 1995). A autora chama a atenção para a atuação da justiça eleitoral na redemocratização do país e ressalta o significado de sua legitimidade para a qualidade da democracia brasileira:

Afirmamos acima que um sistema político é tanto mais democrático quanto menos restritivos forem os direitos à participação e à escolha entre ofertas políticas diferentes. Este grau será tanto mais elevado quanto maior for o índice de competitividade existente, isto é, quanto menos monolítica for a sociedade e, por outro lado, quanto mais extensa for a cidadania. O tamanho do corpo eleitoral é, pois, uma variável central na determinação do grau de democratização política. Dessa forma, embora não seja suficiente a incorporação das massas à vida política para caracterizar um regime como democrático, sem um razoável grau de participação não se pode falar de um sistema plenamente democrático (Sadek, 1995, p. 19).

Desde sua concepção, a Justiça Eleitoral vem ampliando sua atuação na esfera política e ganhando cada vez mais importância na disputa político-partidária. Conforme afirma Sadek (2014),

Após a criação (1932), a suspensão (1937), o retorno (1945), a Justiça Eleitoral vem experimentando um período de expansão. E essa expansão tem se dado por duas vias: 1) aumento de poder do Judiciário sobre os demais poderes; e 2) pelo reconhecimento internacional e consequente implementação de nossas formas em outros países (p. 21).

A partir de 2002, um dos focos de atuação da justiça eleitoral passa, oficialmente, a ser o fomento a uma educação política formal. Foram criados mecanismos dentro da própria estrutura do TSE com a finalidade de “auxiliar o aprendizado de crianças e adolescentes das questões relativas a processo eleitoral e cidadania” e de “formar, atualizar e especializar magistrados da Justiça Eleitoral, membros do Ministério Público e interessados em Direito Eleitoral”. De acordo com a Resolução N 21.185, de 13 de agosto de 2002, da criação da EJE, cabe – entre outras tarefas – promover cursos, palestras e divulgar a legislação referente aos processos eleitorais. Sob a estrutura das Escolas Judiciárias, existem outras iniciativas que compartilham desta missão de educação. São elas: Escolas Judiciárias Eleitorais Regionais; EJE para adolescentes; Boletim Informativo da Escola Judiciária Eleitoral (BiEje); Cartilha Eleitor Consciente; Revista Estudos Eleitorais e Revista Eletrônica EJE. Nesses casos, é importante salientar que o objetivo desse trabalho não é explorar o papel da Justiça Eleitoral enquanto formadora de técnicos para o exercício das atribuições do campo jurídico, mas sim a percepção e ação da Justiça Eleitoral na educação para a democracia, entendida aqui sob a lógica de ações que tenham os eleitores como público alvo.

Neste contexto, é possível encontrar respostas aos desafios da educação política em reflexões que entendem ser papel do Judiciário a função de educar para democracia:

Cabe à Justiça Eleitoral fomentar um contínuo processo de aperfeiçoamento educacional para o voto ou, como melhor denominamos, deve a Justiça Eleitoral potencializar a promoção da educação para a cidadania, por meio de projetos institucionais e sociais que envolvam a aproximação com o eleitor e trate da pedagogia e da importância do voto consciente. É nesse cenário de certa apatia ou mesmo descrédito da classe política que a Justiça Eleitoral deve e pode protagonizar uma educação cidadã e que sirva para fortalecer a democracia brasileira e consolidar o espírito democrático na vida da nação (Oliveira, 2012, p. 20).

Embora a agenda de pesquisa em ciência política tenha, cada vez mais, dedicado espaço aos estudos sobre o Judiciário, principalmente sobre o avanço das

decisões judiciais sobre as relações políticas, a justiça eleitoral é ainda um campo pouco explorado (Marchetti, 2013). E ainda são raros os estudos sobre o papel da justiça eleitoral enquanto agente promotor da educação para a democracia. Os projetos de educação para a democracia citados neste texto são um tema ainda pouco explorado pela literatura. O desempenho desse poder tem sido estudado, mas com foco nas decisões judiciais, o reflexo da postura do Judiciário na competição político-partidária e a importância da justiça eleitoral para a estabilidade dos regimes democráticos (Marchetti, 2013). Assim, em matéria de educação política, os estudos se concentram mais em iniciativas do Poder Legislativo ou do Poder Executivo.

3.1 As escolas do Judiciário

Em levantamento realizado nos portais dos 27 Tribunais Regionais, foi possível notar que, em alguns, há espaço maior para atividades com público especializado, como ciclos de debates para estudiosos de ciências jurídicas. Em outros, as ações são mais diversificadas, incluindo projetos para jovens em parceria com escolas municipais e estaduais. Não existe, portanto, um projeto único para a educação política promovida pelo Judiciário. Se há 27 tribunais, há 27 modelos diferentes de escolas judiciárias.

A Escola Judiciária da Bahia, criada em 2003, por exemplo, desenvolve projetos para cidadãos de diferentes níveis de formação escolar. Tem o Eleitor do Futuro (esse projeto existe no Pará e está na Revista Cadernos Adenauer de 2010, vale observar), realizado em 35 escolas públicas, e o Cidadão Universitário, feito em faculdades de direito. Também está sendo organizado um projeto da escola em bairros, uma revista jurídica, um curso de pós-graduação em direito eleitoral e uma programação cultural.

Vale também mencionar a experiência do Ceará que, em 2006, criou uma Coordenadoria, Seções de Planejamento (SEPLA), Editoração (SEDIT) e Biblioteca e Memorial (SEBIM).

No Distrito Federal, destaca-se, além da pós-graduação em Direito Eleitoral com ênfase em Administração Judiciária Eleitoral, o projeto de “formação de políticos do futuro”.

No Amazonas, os objetivos são oferecer formação inicial e continuada em direito eleitoral, especialmente a magistrados e servidores da Justiça Eleitoral. Neste estado, notadamente é maior a preocupação com atendimento ao cidadão especializado em direito público do que com cidadãos que buscam conhecimentos elementares sobre democracia e governo.

Em seu estudo de caso sobre a experiência do Pará, Moraes (2010) reforça o objetivo do TRE deste estado no sentido de formar de maneira continuada de magistrados, membros do Ministério Público, advogados, servidores da Justiça Eleitoral e interessados na seara do Direito Público, além do desenvolvimento de ações relativas à promoção da cidadania, da democracia e da participação político-eleitoral. As principais ações empreendidas são editar publicações, realizar cursos regulares e eventuais, ciclo de palestras, seminários e treinamentos, “com especial enfoque no âmbito da educação política, sempre com vistas à ampliação de uma consciência cidadã (p. 45)”.

No Pará, uma das iniciativas de destaque é o Programa Eleitor Alfabetizado – formando cidadãos, transformando sociedade, que trabalha especificamente com a educação política de eleitores analfabetos. Iniciado em 2009, estruturou-se como um curso regular de doze meses de duração, atendendo a 600 cidadãos. Fez parte do programa avaliação de problemas de vista combinada à doação de óculos e complementação nutricional. Desenvolveram regionalmente o Programa Eleitor do Futuro, como na Bahia, com a finalidade de aumentar a participação dos jovens com idade entre 16 e 18 anos na política, especificamente por meio de sua participação nos processos eleitorais fomentar a participação de jovens nas urnas.

A partir de uma análise das informações disponibilizadas pelos Tribunais Regionais, é possível notar que a meta inicial das Escolas Judiciárias Eleitorais era qualificar um público especializado e interessado em direito eleitoral e que, posteriormente, passou a fazer parte de seu objetivo a educação de cidadãos em geral. Algumas regiões ainda se centram mais no público especializado, outras em jovens eleitores ou em alunos em idade escolar, por exemplo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

■ Dedicar espaço a esta discussão, da educação política, é possível somente se discutirmos sua relevância para a manutenção de regimes democráticos. Partimos do pressuposto, neste trabalho, de que é direta a relação entre participação, cidadania, democracia – e a qualidade desses três elementos – com educação política.

No Brasil, o judiciário apresenta políticas para cumprir o papel de oferecer educação política e começa a se consolidar neste espaço a partir de 2002, e ainda há poucos estudos que se dediquem a estudar as iniciativas especificamente desenvolvidas pelo Judiciário.

É possível considerar, por fim, que as Escolas Judiciárias possuem um objetivo comum às suas 27 unidades: promover educação política para qualquer cida-

dão. Trata-se de uma meta ampla e que não reflete, portanto, quais caminhos são utilizados para se alcançar este objetivo. Na prática, isto significa que as escolas apresentam projetos diversos, sem que exista uma diretriz comum para além do objetivo de formar cidadãos. Cabe a cada Tribunal Regional definir como serão feitas essas políticas e a que cidadãos pretende atender, se é o eleitor recém-alfabetizado, se são crianças e adolescentes, estudantes universitários ou especialistas em direito.

Outro fator que não se pode deixar de considerar é que cada Escola Judiciária reflete as condições socioeconômicas de sua unidade federativa. Um caso emblemático é o do Pará, já mencionado neste texto. A diversidade entre as 27 Escolas Judiciárias não são apenas reflexo das decisões das lideranças dos tribunais regionais eleitorais, mas sobretudo das peculiaridades de cada estado do Brasil.

As iniciativas mencionadas neste texto se consolidaram a partir do momento em que é outorgado ao TSE criar as Escolas Judiciárias. Ao longo de quase uma década, esse modelo foi implementado em todo país e, pouco a pouco, foram expandidas essas políticas. A preocupação do Judiciário com educação para democracia, e a institucionalização de políticas neste sentido acaba por reforçar a hipótese de que a atuação deste poder se amplia cada vez mais.

DANIELLA CAMBAÚVA · Jornalista, mestre em ciências humanas e sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC), cursou especialização *latu sensu* em ciência política na FESP-SP (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo). Esse trabalho é parte das reflexões do TCC apresentado para a conclusão da especialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHULZ, Wolfram; AINLEY John; FRIEDMAN, Tim; LIETZ, Petra. *Informe Latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Disponível em: <<http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/Informe%20Espanol%20Modulo%20Latinoamericano%20ICCS%202009.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- COSSON, Rildo. *Escolas do legislativo, escolas de democracia*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. 210 p. (Série Colóquios de Excelência).
- COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 3, p. 13-19, ago. 2010a.
- CARUSO, Vinícius; DANTAS, Humberto. Politização nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda. *E-legis*, Brasília, n.7, p. 22-33, 2o semestre 2011.
- DAHL, Robert. *Sobre a democracia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 230p.
- DANTAS, H; MARTINS JÚNIOR, J. P. O índice de participação e a importância da educação. *Opinião Pública*, Campinas, Vol. X, no 2, p. 268-287, Outubro, 2004.
- DANTAS, Humberto. Apresentação: o caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 3, p. 3-11, ago. 2010a.
- DISTRITO FEDERAL. Resolução N° 21.185 de 13 de agosto de 2002. Cria a Escola Judiciária Eleitoral e aprova sua organização e funcionamento. *Diário da Justiça*, Brasília, 29 de agosto de 2002. Tribunal Superior Eleitoral.
- ESCOLA JUDICIÁRIA ELEITORAL. Brasília. *Homepage*. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/institucional/escola-judiciaria-eleitoral/institucional>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
- HUNTINGTON, Samuel. *Terceira onda: a democratização no final do século XX*. São Paulo: Ática, 1994.
- MARCHETTI, Vitor. *Justiça e competição eleitoral*. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2003. 252p.
- MORAIS, Ingrid Agrassar. *Escola Judiciária Eleitoral do Pará: saberes e práticas de educação política*, 2014. 179 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.
- RESENDE, João Francisco. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 3, p. 20-28, ago. 2010a.
- OLIVEIRA, Daniel Carvalho. 80 anos de Justiça Eleitoral: Perspectiva histórica e desafios democráticos futuros. *Paraná Eleitoral*, Curitiba, v.1, n.1, p.11-23, ano?.
- SADEK, Maria Tereza Aina. A Justiça Eleitoral nos períodos de redemocratização. In:

BRASIL. TRE (SP). *Justiça Eleitoral: uma retrospectiva*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. p. 102-112.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. 487 p.

SCHLEGEL. Rogério. Educação como política pública: por que os retornos políticos merecem ser avaliados. *E-legis*, Brasília, n.7, p. 7-21, 2o semestre 2011.

Educação para a cidadania: o projeto Parlamento Jovem em Araraquara – SP

ALESSANDRA SANTOS NASCIMENTO
BRUNO SOUZA DA SILVA
EDUARDO SEINO

INTRODUÇÃO

■ Em pesquisa de 2008 feita pelo *Datafolha*¹ junto a jovens brasileiros constata-se que 79% dos entrevistados não tinham o menor interesse em participar de partidos políticos, 71% não queriam participar de sindicatos, 54% não se importavam em atuar em grêmios escolares ou centros acadêmicos. O interesse de participação dos jovens estava situado em grupos religiosos (39%), seguido de trabalhos voluntários ou comunitários (24%) e movimentos em defesa da natureza e animais (12%). Considerando estes dados, é possível aventar que os jovens têm pouco interesse de participar em espaços mais tradicionais da política, o que não quer dizer que não se interessem por ela.

Próximo das eleições de 2014, a revista *Isto É*² divulgou uma pesquisa sobre o que os jovens brasileiros pensam a respeito de política. Dentre as respostas, destaca-se que, para 80% dos entrevistados, a política é determinante para o cotidiano do país, e, para 70%, o voto é capaz de transformá-lo. Dessa maneira, é possível deduzirmos que a juventude reconhece a política como uma atividade central.

-
- 1 Pesquisa intitulada “Jovens Brasileiros”. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2008/07/1224167-jovens-brasileiros.shtml>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.
 - 2 A pesquisa foi realizada pelo Instituto Data Popular com 3.500 jovens e veiculada pelo site da revista *Isto É* sob o título “O que os jovens pensam sobre política”. Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/380009_O+QUE+OS+JOVENS+PENSAM+SOBRE+A+POLITICA. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

Mas será que os jovens a compreendem? E educá-los politicamente, é necessário? Para pensarmos a respeito destas perguntas, podemos recorrer novamente à pesquisa divulgada pela *Isto É*: a cada dez jovens, apenas quatro admitiram entender de política. Contudo, há outras razões que nos fazem considerar a importância de educar cidadãos para a vida democrática: as de ordem teórica.

Em tempos recentes, temos observado a multiplicação de iniciativas que defendem uma formação política voltada para a cidadania. Ainda que com títulos diversos – “educação para a cidadania”, “educação política”, “educação cívica”, “letramento político” –, essas experiências compartilham a convicção em torno da necessidade dos cidadãos compreenderem determinados temas e interiorizarem práticas que contribuem para qualificar a sua relação com a política democrática³. Essas atividades ocorrem de formas diferentes, dependendo do público que se quer atingir, do modelo e da metodologia da proposta, bem como da construção da parceria entre aqueles que desenvolvem determinado projeto nesse sentido.

À luz da discussão a respeito da educação para a cidadania, nosso objetivo neste artigo é analisar os resultados da experiência de formação política realizada pelo projeto Parlamento Jovem da Câmara Municipal de Araraquara. Este, por sua vez, foi desenvolvido a partir da parceria entre o Laboratório de Política e Governo (LABPOL) da UNESP/Araraquara, Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Araraquara e instituições de educação básica da cidade.

Para cumprir com este objetivo organizamos o artigo da seguinte maneira: primeiramente, pontuamos alguns aspectos considerados fundamentais no debate teórico acerca do tema da democracia e da formação política para a cidadania. Na sequência, descrevemos o projeto Parlamento Jovem a partir do diálogo com essa literatura e apresentamos determinados resultados da pesquisa feita junto aos jovens participantes do projeto a respeito das suas percepções sobre o curso e temas políticos. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre a relevância do debate teórico frente à experiência do projeto descrito, elencando alguns elementos que merecem atenção específica nas ações de educação para cidadania.

1. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

■ Para discutirmos o tema da democracia e da educação para a cidadania é indispensável situar e debater previamente o tema da formação dos cidadãos, es-

3 Por política democrática, estamos entendendo desde a interação que os cidadãos estabelecem entre si por meio do diálogo, negociação e intermediação de conflitos até a interação que estabelecem com as instituições políticas, suas regras e seus procedimentos.

clarecendo os termos nos quais estamos tratando de cidadania, e, o que se espera dela no registro da democracia. Falamos em formação dos cidadãos por ser uma questão que está presente nas discussões que transpassam a agenda de importantes tradições da teoria política e também por tratar-se de um problema real do nosso tempo.

Dentro da tradição republicana, por exemplo, o tema do civismo sempre ocupou um lugar caro enquanto um “ideal de excelência” na prática da cidadania (Araújo, 2000). Em outras palavras, para os republicanos, os cidadãos necessitam de uma preparação, norteadas sempre por uma ideia abstrata de bem comum, para integrar a comunidade política responsável pela tomada de decisões que afeta a república. Em decorrência disso, o léxico republicano é preenchido por termos como “virtude” e “responsabilidade”, centrais para a qualificação da capacidade moral dos cidadãos, bem como do conhecimento técnico da atividade política.

O problema é que o critério de qualidade republicano deparou-se com uma dificuldade concreta trazida à tona pela experiência democrática: a inclusão das multidões. Não é desconhecido que um dos maiores receios dos republicanos é o corrompimento dos cidadãos e de suas virtudes cívicas. Ocorre que, num contexto democrático, plural e inclusivo, a ideia abstrata de bem comum é constantemente ameaçada pelos diversos interesses e conflitos de grupos naturalmente resultantes do inexorável direito de participar. Em suma, o ideal de extensão da cidadania insere um obstáculo ao ideal de excelência pretendido pelos republicanos⁴, uma vez que cultivar as virtudes entre “muitos” não é uma tarefa fácil.

Dada a necessidade de abarcar a ampla inclusão dos cidadãos, o arranjo institucional que se tornou mais aceito foi a combinação de democracia com governo representativo⁵. Especialmente Stuart Mill (1964 [1861]) é o nome de maior relevância na confiante defesa desse modelo. Porém, ainda que a principal reivindicação democrática esteja presente na inclusão dos cidadãos, reconhecendo-os como detentores da própria soberania e igualmente aptos a participar, o tema da qualificação dos cidadãos não é esquecido. Note-se que, dentre as preocupações do autor, encontra-se a de garantir a qualidade do governo representativo no mo-

4 Devemos atentar, como nos sugere Araújo (2000), que os receios e até a negação da democracia é marca dos republicanos da antiguidade clássica: “Políbio, Cícero, Plutarco, Tácito, Salústio, Tito Lívio e, principalmente, Aristóteles. Graças à influência dessa linhagem de autores, aquele que, nos tempos modernos, virá a ser chamado “republicano”, tomará como modelos de boa constituição as de Esparta e Roma, e será um ardoroso crítico tanto da tirania quanto da democracia.” (ibidem, p. 9).

5 O governo representativo em si é anterior à ideia de uma democracia representativa. Para uma exposição cuidadosa dessa passagem, ver capítulo 2 da obra de Dahl (2012).

mento em que este deveria incorporar as massas à comunidade política por meio do sufrágio. Para Stuart Mill, era fundamental que, no processo de ampliação da participação política para as classes populares no século XIX, fosse dada atenção especial à “educação da inteligência e dos sentimentos” enquanto o caminho para formar o cidadão com condições de votar e discutir política, libertando-o do trabalho rotineiro e envolvendo-o com as questões públicas para que não se amesquinhasse dentro dos interesses privados⁶.

Embora o formato representativo tenha contribuído para a consolidação dos estados nacionais e para o desenvolvimento das noções de direitos, liberdade individual e autonomia, também é certo que, historicamente, a democracia representativa e o foco nos procedimentos institucionais começaram a se deparar com sérios problemas. Entre eles, a sensação de afastamento dos cidadãos em relação às decisões tomadas pelos representantes e a supervalorização dos direitos e obrigações individuais em detrimento das responsabilidades públicas (Dahl, 2012).

Esse diagnóstico faz retornar justamente a pauta do republicanismo que resgata a importância de como o cidadão, gozando de liberdade, age na esfera pública, participa dos negócios públicos e desenvolve confiança mútua nos seus concidadãos, bem como nas instituições que regulam a vida em comunidade (Bignotto, 2004). Portanto, é nesse contexto que o tema da cidadania volta à agenda da teoria política no final dos anos 1980, tendo como um dos seus fios condutores o problema da formação dos cidadãos⁷, não mais restrito à tradição republicana.

Considerando que essa questão se tornou central para o aprimoramento democrático em circunstâncias de apatia política, diversas vertentes teóricas procuraram dar respostas a como fomentar virtudes e engajamento dos cidadãos naquilo que é público (Kymlicka e Norman, 1996). Dentre elas, vale ressaltarmos duas que, em nossa compreensão, dão sentido à maneira como a formação dos cidadãos vem sendo tratada, inclusive no cenário brasileiro.

A primeira vertente é a participativista. Sem a pretensão de desdobrar as questões dessa literatura específica, importa assinalar que no tocante a problemática da cidadania, uma parte dessa vertente estabelece uma relação positiva entre participação dos cidadãos e qualidade do regime político. Essa relação é conduzida tanto pela compreensão que a participação possui um efeito fomentador de virtudes cívicas (engajamento, solidariedade social, tolerância, legitimidade

6 Stuart Mill (1964), com destaque para o capítulo VIII.

7 Outra pauta que faz emergir a discussão em torno da cidadania está relacionada à questão da identidade em contexto de pluralismo cultural, envolvendo a ideia de justiça social.

das instituições políticas, confiança mútua, entre outros) como pela ideia de que quanto mais sensível e aberto o regime for à participação política da sociedade, mais potencial democrático ele tende a possuir na medida em que o processo de tomada de decisões torna-se mais poroso e tangível aos interesses plurais da sociedade (Gurza Lavalle, 2011).

A despeito das variações de efetividade da participação que a avaliação empírica possa revelar, o fato é que a ação participativa reforça o elemento da qualificação dos cidadãos como um ponto relevante no âmbito do que se convencionou chamar de “participação cidadã”. Nos dias atuais, essa categoria de prática política da cidadania encontra-se em nítida evidência.

A segunda vertente, a liberal, começa a tratar da questão da formação dos cidadãos, apontando que, antes mesmo da participação política, é imprescindível desenvolver um processo educacional capaz de disseminar valores essenciais à vida em uma democracia, tornar inteligíveis os procedimentos institucionais básicos ainda pouco compreendidos pela maioria dos cidadãos e, então, promover o engajamento público por meio da ação social⁸. Essa perspectiva vem se efetivando por meio da iniciativa de diversos setores da sociedade.

Desse modo, o tema da qualificação para a cidadania ocupa um espaço de intersecção entre o repertório da participação e o dos liberais. Isso ocorre, também, no contexto brasileiro, no qual a aproximação dessas duas vertentes começa a se desenhar por meio do debate dos anos de 1970 e 1980 sobre os movimentos sociais e o início da transição democrática. É possível dizer que nesse contexto emerge um modelo de cidadania caracterizado pelo engajamento e pela mobilização da luta política.

O processo de redemocratização dos anos de 1980 remonta, no início dos anos de 1990, à questão de como deve ser esse “cidadão democrático” e quais os atributos ele deve possuir para superar o que seria um déficit de “cultura cidadã” (Benevides, 1994, 1996; Carvalho, 2000). Além disso, superar um passado his-

8 O livro *Democratic Education* (1987) de Amy Gutmann é representativo de como a pauta da educação para a cidadania ocupou um espaço na teoria democrática liberal. A autora pensa a educação democrática em múltiplos níveis na sociedade e em diversas etapas da vida social. Além disso, fixa conteúdos específicos a serem abordados por essa educação, a qual contribui para o fortalecimento de uma sociedade democrática. Para Gutmann, a educação democrática é central enquanto compromisso com a democracia e, portanto, deve estar inserida como um tema fundamental da teoria democrática. Além dela, diversos trabalhos, em diferentes abordagens, apontam a necessidade da educação para a cidadania ou avaliam positivamente a função que esse tipo específico de educação pode ter no que se refere à disposição dos cidadãos em participar e em apoiar a democracia. Ver: Macedo (1990); Benevides (1994, 1996); Galston (1991, 2001, 2004); Dahl (2001).

toricamente marcado pela falta de autonomia política dos indivíduos, pela lógica dos “favores” e das “doações” vindas do Estado (Carvalho, 2001) e pela “cidadania regulada” (Santos, 1979). A literatura ainda observa nos novos mecanismos institucionais de participação – referendo, plebiscito, iniciativa popular e conselhos gestores – possíveis potencializadores do poder político de uma “nova cidadania” ou uma “cidadania ativa”, que exigiriam um esforço de formação dos cidadãos (Comparato, 1993; Benevides, 1991, 1994).

Em perspectiva teórica, o que nos chama a atenção é a crescente incorporação, pelo pensamento democrático, do princípio republicano segundo o qual um regime político necessita que a liberdade do cidadão se projete na cena pública por meio de uma participação orientada por conhecimentos, valores e responsabilidades.

Sendo assim, mesmo levando em consideração o fortalecimento institucional da democracia brasileira, a discussão que se desdobra no início do século XXI segue o argumento da importância da formação dos cidadãos, enfatizando temas como o conhecimento das regras do jogo democrático, dos mecanismos de participação social, os valores cívicos como a tolerância, o respeito às leis e as responsabilidades dos cidadãos dentro do regime político⁹. Dessa maneira, estimular determinados comportamentos desejáveis dos cidadãos em uma democracia passou a exigir um esforço de pensar, num primeiro momento, quais são os elementos constitutivos da própria cidadania e, em seguida, quais os meios mais efetivos para ensiná-los. Ou seja, uma vez determinada a relevância da formação dos cidadãos em consonância com a democracia, a questão que se coloca, em sequência, é o que deve ser trabalhado e de que forma.

A educação para a cidadania tem sido desenvolvida por diversas instituições do terceiro setor, mas, sobretudo no caso brasileiro, tal empreendimento tem sido promovido pelas Escolas do Legislativo¹⁰. A despeito do tipo de parceria que

9 No campo da ciência política, existem duas edições de revistas acadêmicas que agruparam textos importantes nesse sentido: a edição dos Cadernos Adenauer, n.º 3, de 2010 e a edição da revista *E-Legis*, n.º 7, de 2011. Ver também: Kahne e Westheimer (2003, 2004, 2006); *The Civic Mission of Schools* (2003); Walzer (2008); Dantas (2010); Cosson (2008, 2011); Rocha e Vieira (2011).

10 O nome Escola do Legislativo é o mais comum, mas pode variar de um Parlamento para o outro, sendo chamadas de Escola do Parlamento, Escola de Governo, Instituto do Legislativo, entre outros. Alguns autores analisam positivamente alguns trabalhos que têm sido desenvolvidos por tais órgãos, mas restritos a poucas iniciativas e sem uma análise das ações desenvolvidas por um conjunto maior de Escolas. Ver: Assis (1997); Marques Jr. (2009); Gonçalves e Casalechi (2013); Fuks (2014). A exceção é Cosson (2008), que faz uma avaliação mais abrangente do trabalho desenvolvido pelas Escolas do Legislativo das Assembleias Legislativas Estaduais.

viabilize a ação de educação para a cidadania, a premissa fundamental é que a formação política seja suprapartidária. Além disso, outro ponto importante é que a ação fuja dos padrões de ensino tradicionais, marcados por excessivo formato expositivo. Todo conhecimento a ser construído e transmitido deve estar conectado, preferencialmente, a um momento prático relacionado à vivência cidadã em uma democracia¹¹. Desse modo, a educação para a cidadania precisa simular a situação real que torna determinado conteúdo teórico importante.

Segundo Kahne e Westheimer (2003), a participação e o engajamento político de qualquer cidadão pressupõem a criação de oportunidades para que ele entenda o sentido das regras institucionais e por quais meios é possível intervir. Apenas dessa maneira é viável pensar em uma primeira motivação para a participação: expondo como fazê-lo. Mais do que isso, é necessário estimular um aspecto vinculativo da ação cidadã, isto é, mostrar como as ações podem ocorrer a partir de um comprometimento coletivo que em diferentes períodos históricos surtiram efeitos positivos para todos que se engajaram em uma determinada causa.

A estrutura de incentivo à participação também pode motivar os cidadãos à reflexão sobre os problemas locais, explorando suas causas e as possibilidades de enfrentá-las; estimular o associativismo em torno de pautas relevantes para o grupo com o qual está trabalhando; e criar experiências deliberativas sobre temas atuais que circulam na mídia, colocando o cidadão em situação que precise se posicionar sobre o tema ou simular ser um representante político (The Civic Mission of Schools, 2003).

Em suma, essa literatura recente tem avançado em dois sentidos. O primeiro, de caráter mais propositivo, expõe diversas experiências de educação para a cidadania e os conteúdos que podem ser desenvolvidos. O segundo procura avaliar, ainda de modo incipiente, as ações de educação para a cidadania e o trabalho das instituições que as fomentam.

2. O PARLAMENTO JOVEM: A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE, ESCOLA DO LEGISLATIVO E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

■ As mudanças constitucionais no Brasil, verificadas nas últimas décadas, colocaram para a sociedade e o Poder público o desafio de ampliar a participação e de torná-la efetiva do ponto de vista institucional. Dentre os desafios apresentados

11 O documento The Civic Mission of Schools (2003, p. 20-21) e obra dos autores Kahne e Westheimer (2003, p. 65) chamam a atenção para esses pontos.

por esse novo arranjo, que se tornou descentralizado, está a qualidade da formação política dos cidadãos. Nesse sentido, uma das novas prerrogativas das instituições tem sido envolver o Poder Legislativo Municipal, dada sua proximidade com os cidadãos, no processo de formação e capacitação dos agentes políticos. Para que os cidadãos possam intervir politicamente, de maneira mais qualificada e ativa, diversas experiências têm sido realizadas pelo Sistema de Ensino do Legislativo, que compreende o conjunto de Escolas do Legislativo em âmbito estadual e municipal. Essas novas instituições têm realizado diversos trabalhos de qualificação dos quadros do poder público e de formação política dos cidadãos. Algumas Escolas têm estabelecido parcerias com institutos e órgãos de pesquisa, escolas técnicas e profissionais, bem como com universidades para realização de seus objetivos (Cosson, 2008).

Em 2013, a Câmara Municipal de Araraquara¹² criou sua Escola do Legislativo. Com isso, a instituição propiciou a oportunidade de maior aproximação com a Faculdade de Ciências e Letras da UNESP com vistas a colaborar na realização de projetos e eventos de natureza formativa e cultural. Em especial, com o Laboratório de Política e Governo da UNESP (LABPOL)¹³. Nesse con-

12 Para efeito de contextualização, a cidade de Araraquara está localizada na região central do estado de São Paulo, distante cerca de 270 quilômetros da capital paulista e com uma população de aproximadamente 224 mil habitantes em 2014. Ela aparece na lista dos municípios que possuem melhor qualidade de vida, com Índice de Desenvolvimento Humano considerado muito alto de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 2010, no qual atingiu 0,815. Em relação à renda *per capita*, no ano de 2011, Araraquara chegou a um valor próximo a R\$ 25 mil reais. No entanto, a desigualdade está presente, principalmente quando se considera seu índice de Gini, o qual atingiu o valor de 0,500 em 2010. Tal disparidade também se torna perceptível no que diz respeito às condições educacionais nas regiões centrais da cidade em comparação às regiões periféricas. Ainda em termos econômicos, embora haja a presença do agronegócio na produção de açúcar, álcool e laranja, destaca-se a força do setor de serviços e comércio, responsável por mais de 65% da ocupação profissional de uma população majoritariamente urbana.

13 A importância de um projeto como este para Universidade justifica-se: 1) pelo fato de a Universidade poder contribuir diretamente com a sociedade ao oferecer conhecimento qualificado em uma área que impacta cotidianamente a vida dos indivíduos (como é a área política); 2) pela inserção dos pesquisadores (graduandos, pós-graduandos e recém-doutores) em um ambiente de pesquisa e docência que os desafia a elaborar metodologias próprias de ensino e a cumprir com um dos elementos do tripé universitário que é a divulgação do conhecimento científico, através das atividades de extensão; 3) pela interação entre os alunos de graduação e os de pós-graduação, complementando a formação discente por meio do aprimoramento e da socialização da construção de novos conhecimentos, através do trabalho em equipe no desenvolvimento da pesquisa, na construção de materiais didáticos e metodologias de ensino; 4) pela possibilidade de contribuir para possíveis reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, em especial na graduação, no que tange a licenciatura no Curso de Ciências Sociais.

texto, foi proposta a parceria entre Escola do Legislativo e LABPOL para o desenvolvimento do projeto de educação política denominado “Parlamento Jovem”.

O trabalho intelectual de preparação dos conteúdos e desenvolvimento de metodologias de ensino para esse projeto ficou sob a responsabilidade da equipe do LABPOL, que nele tem atuado como pesquisadores e docentes, desde 2014. A equipe é formada por alunos da pós-graduação¹⁴, recém-doutores e um supervisor, este, coordenador do Laboratório de Política e Governo¹⁵. Já a instituição financiadora das três edições do projeto Parlamento Jovem foi a Câmara Municipal de Araraquara.

O foco do trabalho de docência e de pesquisa do projeto Parlamento Jovem consistiu na escolha de temas e de metodologias que propiciassem o aprendizado sobre: 1) a relação entre os poderes no Brasil; 2) a organização dos trabalhos dentro da Câmara Municipal e a diferença entre as modalidades de projetos e de dispositivos que tramitam no Legislativo; 3) as funções do vereador, nas diferentes etapas do processo legislativo; 4) a importância dos procedimentos institucionais que garantem a continuidade das ações políticas e transparência nos projetos propostos pelos membros do Legislativo; 5) o funcionamento das instâncias decisórias, como o Plenário e as Comissões Permanentes; 6) o acesso e interpretação de informações importantes relativas aos representantes através de sites oficiais; 7) as possibilidades de participação na Câmara Municipal e da realização de *accountability* vertical sobre os parlamentares, através do acompanhamento de sessões ordinárias e extraordinárias, nas quais são decididas as políticas de impacto local.

Tal opção temática pautou-se na ideia de que o fortalecimento da democracia depende de uma mudança de comportamento dos cidadãos, sendo importante educá-los. Essa ideia fundamenta-se na convicção de que os cidadãos precisam ser ensinados a viver em uma democracia, uma vez que a própria consolidação democrática depende não somente do fortalecimento das instituições, mas também de uma cultura política nutrida por práticas e valores democráticos, tal como identificado na seção anterior a partir da revisão bibliográfica.

A articulação entre pesquisa, ensino e extensão, além de inovadora para a pós-graduação, foi fundamental para assegurar a relação entre o saber acadêmico e a prática social. Os membros do LABPOL contribuíram para que os estudantes de escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio tivessem conta-

14 Alunos do mestrado e doutorado nas áreas de Ciência Política e Sociologia.

15 Em 2015, o projeto obteve uma bolsa para aluno de graduação junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da UNESP. Isso significa que o projeto envolve, na instituição, alunos de todas as etapas do ensino superior.

to teórico e prático com a dimensão representativa da política durante as edições do projeto. Em cada edição, o projeto foi dividido em duas fases. Na primeira, realizou-se um curso de formação política, na segunda, uma oficina de processo legislativo.

Em 2014, o Parlamento Jovem teve como público-alvo os estudantes do 9º ano do ensino fundamental de 24 escolas de Araraquara. A primeira fase do projeto compreendeu o curso de formação política. Já a segunda fase, consistiu na realização da oficina de projetos de lei, que se subdividiu em duas partes: uma teórica e outra prática. Na teórica, os membros do LABPOL explicavam o uso, o funcionamento e os possíveis impactos de um projeto de lei. Após tal apresentação, os jovens, organizados em duplas, eram convidados a vivenciar o processo de criação de um projeto de lei. Para esta atividade, os estudantes eram organizados em dupla e orientados a buscar alternativas para tentar melhorar a cidade ou resolver questões que considerassem problemáticas no município. A produção legislativa resultante dessas oficinas passava por um processo de seleção interna na unidade escolar, o que resultava na escolha de um dos projetos de lei para representar a instituição na Câmara, com a finalidade de concorrer a uma das 18 cadeiras dos vereadores jovens, mesma quantidade de vereadores oficiais do município. Já na Câmara, esta propositura passava por uma nova seleção, culminando na seleção dos 18 melhores projetos. Após a divulgação dos resultados, tinha início a terceira e última fase do Parlamento Jovem. Diferente das outras fases, esta acontecia nas dependências da Câmara Municipal de Araraquara. Cada dupla de estudantes que teve seu projeto selecionado conhecia o Legislativo, recebia nova formação para entender sobre como participar de uma sessão parlamentar oficial e treinava para guiar uma sessão por si próprios. Durante esta formação, também ministrada pela equipe do LABPOL, os 36 jovens faziam a eleição da Mesa Diretora jovem e aprendiam como atuar no Plenário. Após esse treinamento, realizou-se a primeira sessão do Parlamento Jovem de Araraquara, na qual os vereadores jovens apresentaram suas propostas, sendo ela transmitida para toda a cidade ao vivo pela internet, rádio e televisão.

Na edição de 2015, no primeiro semestre, o Parlamento Jovem teve como público-alvo novamente os estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Inclusive, houve ampliação das escolas participantes, passando de 24 para 32. Nesta edição, as fases do projeto foram iguais à edição anterior. Contudo, a oficina passou a contemplar além da produção de projetos de lei, a possibilidade dos alunos apresentarem indicações e requerimentos de solicitação de informações. Essa mudança se justificou pelo fato de várias das propostas dos alunos

não terem a possibilidade de serem encaminhadas dentro da Câmara enquanto projetos de lei¹⁶.

Na 2ª edição de 2015, realizada no segundo semestre, o Parlamento Jovem teve como público-alvo os estudantes do 2º ano do ensino médio de 18 escolas de Araraquara. A estrutura do projeto também foi mantida. No entanto, seus conteúdos e abordagens foram reformulados e aprofundados em virtude da mudança do perfil do público participante. No que diz respeito à vivência na Câmara, aparentemente os estudantes do ensino médio conseguiram transpor os conhecimentos teóricos para o plano prático, retendo desta experiência a compreensão da responsabilidade que recai sobre os parlamentares, inclusive, se posicionando como futuros eleitores e possíveis candidatos, diferenciando-se nesse sentido do público jovem do ensino fundamental.

Se a atividade de extensão acima apresentada foi finalizada com a sessão jovem de cada edição, o trabalho de pesquisa sobre educação política é permanente. A formação dos membros da equipe do LABPOL visa garantir um trabalho de qualidade, assegurando conteúdos e abordagens didáticas e o compromisso com sua revisão a partir das experiências de sala de aula (nos cursos de formação e nas oficinas).

Outro trabalho de pesquisa desenvolvido junto ao público de estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio do projeto do Parlamento Jovem consistiu na elaboração e aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, após a realização do curso de formação política¹⁷. De

16 Um dos cuidados da Câmara é assegurar que as proposições sejam constitucionais e as iniciativas das propostas sejam pertinentes ao vereador. Várias das ideias dos alunos caminhavam no sentido de solicitar bens tangíveis ao seu bairro, como a construção de áreas de lazer, por exemplo. As justificativas dadas eram convincentes e o exercício de pensar em melhorias para a cidade esbarrava na impossibilidade formal de se encaminhar uma proposta deste tipo na forma de um projeto de lei ordinária. O mesmo valia para casos em que os alunos demandavam fiscalizar recursos públicos ou solicitar explicações por parte do Executivo sobre temas de sua responsabilidade. Por este motivo, além dos projetos de lei, flexibilizamos as regras do Parlamento Jovem possibilitando a apresentação de indicações e requerimentos pelos aspirantes a vereadores jovens. Para além dessa alteração, realizada devido à experiência em sala de aula, a literatura sobre Legislativo municipal tem indicado a importância das demais proposições e sua ampla utilização pelos vereadores no exercício das suas funções. A respeito ver: *Eleições partidos e representação política nos municípios brasileiros*, organizado por Maria Teresa Miceli Kerbauy e Marta Mendes da Rocha em 2014.

17 O questionário versou sobre a obrigatoriedade do voto; a importância do voto; o voto nas mulheres; se somos responsáveis pelos resultados da política no nosso dia a dia; se os partidos são importantes para a sociedade; o quanto eles ouvem de política em casa; se a imprensa cumpre bem o seu papel de informar a sociedade; se a participação política dos cidadãos é importante; se a educação política deveria estar na escola; se o curso de formação política que eles receberam propiciou conhecimentos novos sobre o tema; entre outras perguntas.

forma sucinta: 1.148 questionários foram computados na edição de 2014, com os estudantes do 9º ano; 1.610 questionários registrados na edição do primeiro semestre de 2015, com os alunos do 9º ano; 1.203 questionários foram aplicados na edição do segundo semestre de 2015, com os educandos do 2º ano.

Os questionários aplicados junto aos participantes do projeto, fora perguntas de caracterização pessoal (sexo, idade, se o respondente trabalha ou não), eram compostos por quatro conjuntos de questões abertas e fechadas tratando dos seguintes aspectos¹⁸: 1) concordância ou discordância dos jovens sobre sentenças relacionadas ao curso de formação; 2) fontes pelas quais se informam sobre fatos políticos; 3) concordância ou discordância em relação a sentenças que dizem respeito a temas políticos; 4) aspectos da cultura política. O objetivo foi captar as percepções desses jovens sobre temas que estão no cotidiano da política, como a corrupção, as responsabilidades cidadãs e o voto. Assim como, obter-se um quadro geral a respeito da experiência formativa que tiveram.

A esse respeito, analisando as questões fechadas, elaboramos um Índice de Concordância das sentenças relacionadas ao curso a fim de verificarmos o seu impacto e podermos comparar os dados, de modo semelhante ao que se fez em Dantas e Silva (2015). Dentre as possibilidades de respostas, cada sentença nos questionários da 1ª edição de 2014 e da 1ª edição de 2015 (ensino fundamental), permitiam como resposta as opções “Concordo” ou “Discordo”. Para cada resposta “Concordo”, atribuímos um ponto. Para cada resposta “Discordo” atribuímos o ponto. A partir da soma desses pontos obtivemos um determinado valor. Este, foi dividido pela quantidade de casos¹⁹ e multiplicado por 100, obtendo-se um resultado percentual que está entre 0 e 100% no Índice. Percentuais mais próximos de 0 indicam grau acentuado de discordância em relação às sentenças. Já percentuais próximos a 100, grau acentuado de concordância com as sentenças. No caso do questionário da 2ª edição de 2015 (ensino médio), haviam mais possibilidades de resposta. As opções eram: “Discordo totalmente”, “Discordo em partes”, “Concordo em partes” e “Concordo totalmente”. A fim de facilitar o cálculo do Índice, manteve-se a mesma lógica de pontuação explicada anteriormente. Para isso, aglutinamos as respostas em duas: as respostas discordantes foram somadas e colocadas em uma única categoria, “Discordo”. As respostas

18 As questões que compuseram o questionário aplicado no projeto de Araraquara basearam-se em resultados de pesquisas a partir de experiências de formação política coordenadas pela Fundação Konrad Adenauer, descritos em trabalhos anteriores por Dantas (2013 e 2014).

19 A quantidade de casos considerada foi o total de respostas “Concordo” ou “Discordo”. As respostas “Não tenho opinião” ou quem deixou de responder à sentença, não integraram esta conta.

concordantes, colocadas em uma única categoria, “Concordo”. A Tabela 1 mostra os dados do Índice de Concordância para todas as edições do projeto.

TABELA 1. Índice de Concordância sobre sentenças relacionadas ao curso

Sentença	Edições do Projeto Índice de 0 a 100 em %		
	1º Edição 2014	1º Edição 2015	2º Edição 2015
O curso mudou minha forma de entender o poder legislativo (2014)			
O curso me ajudou a entender o sistema político brasileiro (2015)	90,2	97,4	92,4
O curso me ajudou a mudar minha forma de entender a política (2015 – 2ª Edição)			
O curso me trouxe conhecimentos novos	96,0	96,6	97,6
O curso deve continuar sendo oferecido neste local para outras turmas (2014)	94,4	95,0	97,6
O curso deve ser oferecido em outros lugares (2015)			
Eu recomendo esse curso para outros cidadãos	94,9	95,6	97,0
O curso me incentivou a buscar mais informações sobre política	67,6	79,3	83,8
A educação política deveria estar presente nas escolas	84,9	88,5	92,3

Fonte: Banco de dados do Projeto Parlamento Jovem – LABPOL.

Destacamos que as quatro primeiras sentenças, que dizem respeito à avaliação do curso de maneira geral e a sua recomendação para continuar sendo ofertado na escola ou para outros cidadãos, obtiveram, em todas as edições, um alto grau de concordância. Em todas elas, os valores estão acima dos 90%. As duas primeiras sentenças indicam que os cursos ofertados nas diferentes edições contribuem para o jovem compreender aspectos do funcionamento da política institucional bem como elementos de cultura política, uma vez que estas são as ênfases dadas nos cursos.

Em relação às duas últimas sentenças, que dizem respeito ao curso incentivar a busca de novas informações políticas nos jovens e a educação política ser tema presente na escola, há diferenças entre as edições. Em relação a essa primeira sentença, o curso ministrado na 2ª edição, para o ensino médio, obteve o maior grau de concordância entre as edições. O menor grau verificado foi na 1ª edição de 2014. Isso mostra que o processo de aperfeiçoamento do curso entre as edições gerou efeito positivo na percepção dos alunos para buscarem mais informações políticas. Deve-se também ao fato de que os recursos didáticos utilizados e as questões levantadas em sala de aula parecem ter ficado mais desafiadoras para os

jovens entre as edições, devido ao foco temático do curso variar entre elas. Na 1ª edição de 2015, o foco temático do curso foi a corrupção, tema que ganhou centralidade no debate político devido à repercussão da operação Lava Jato no país. Já na 2ª edição de 2015, o tema principal foi a necessidade de nos livrarmos de alguns preconceitos sobre o que sabemos de política, a fim de abrirmos nossa mente para compreender ela em bases mais críticas. O tema da corrupção também esteve presente nesse caso. Nessas edições é que o Índice atinge os percentuais mais altos. Na 1ª edição de 2014, atingiu-se o menor percentual, o tema havia sido responsabilidade cidadã com o que é público, o que pode ter gerado menor interesse nos participantes em buscar informações sobre o assunto.

Quanto às fontes de informação política, embora o público jovem seja marcado pela predominância dos meios digitais em suas formas de sociabilidade, nos chama a atenção o fato de que ele se informa, principalmente, por meio da Televisão. Em todas as edições, o percentual dos que se informam por este meio de comunicação fica sempre acima dos 85%. As redes sociais aparecem, em uma média das três edições, na casa dos mais de 55%, sendo próxima delas a média da Escola/Palestras, na casa dos 50%. Portanto, há boas razões para considerarmos que o curso ministrado no ambiente escolar pode influenciar o jovem de maneira muito positiva, levando em conta que este espaço é importante para a sua obtenção de informações políticas e devido à aceitação e contribuição do curso para a obtenção de novos conhecimentos, conforme constatado no Índice de concordância sobre as sentenças relacionadas ao curso. Os dados sobre as fontes de informação política estão na Tabela 2.

TABELA 2. Fontes pelas quais os jovens se informam sobre fatos políticos

Fonte	Edições do Projeto valores em %		
	1º Edição 2014 (N = 1.148)	1º Edição 2015 (N = 1.610)	2º Edição 2015 (N = 1.203)
Televisão	90,7	86,0	85,5
Rádio	38,3	33,5	21,7
Jornais/Revistas	46,6	47,0	47,1
Escola/Palestras	48,4	43,7	56,1
Redes Sociais	46,1	59,0	63,9
Conversas com amigos/Familiares	32,9	35,8	41,3

Fonte: Banco de dados do Projeto Parlamento Jovem – LABPOL.

Fora a Televisão, os meios de informação mais tradicionais são pouco utilizados pelos jovens, como o Rádio e as Conversas com amigos/Familiares. Dentre eles, o que apresenta uso mais significativo são os Jornais/Revistas, embora não chegue a 50% das preferências em nenhuma das edições. Se considerarmos que os meios de obtenção de informação política são importantes para a formação da percepção dos jovens, a escola cumpre um papel estratégico nesse sentido. Conforme mostrado anteriormente na Tabela 1, após a experiência de formação, há uma alta concordância entre os jovens de que a educação política deveria estar presente nas escolas. O Índice ficou na casa dos mais de 80% neste quesito. Esse processo formativo é fundamental, uma vez que persistem algumas percepções entre os jovens de que a política é o espaço no qual cabem lógicas antidemocráticas, como a do favor. A Tabela 3 mostra a aplicação do Índice de Concordância sobre algumas sentenças relacionadas à política.

TABELA 3. Índice de Concordância sobre sentenças relacionadas à política

Sentença	Edições do Projeto Índice de 0 a 100 em %		
	1º Edição 2014	1º Edição 2015	2º Edição 2015
Legisladores devem realizar favores que o Poder Executivo não realiza (2014)	49,6	39,5	50,8
Políticos devem realizar favores (2015)			
Políticos são todos corruptos e a sociedade é vítima deles (2014)	45,7	25,7	53,8
Os políticos são todos corruptos (2015)			
A corrupção é o maior problema do nosso país e todos nós somos responsáveis (2014)	62,7	75,5	83,7
A corrupção é o maior problema do nosso país (2015)			
Somos responsáveis pelo resultado da política no nosso dia a dia	82,3	76,2	85,9
A participação política dos cidadãos é importante para a sociedade	93,1	93,1	96,3
O voto é importante para mudar a realidade da cidade, do estado e do país	92,4	92,4	96,4
A imprensa cumpre bem o seu papel de informar a sociedade	57,4	54,1	55,1

Fonte: Banco de dados do Projeto Parlamento Jovem – LABPOL.

A primeira sentença, que diz respeito ao fato dos legisladores ou de políticos realizarem favores às pessoas, atinge uma média entre as edições de quase 40%. Isso aponta para a necessidade de se desconstruir essas percepções, visto que a educação política nos termos considerados neste artigo é voltada para a qualificação do cidadão, mediante a compreensão das regras do jogo institucional e do incentivo à participação. Ainda sobre as percepções, destaca-se que o tema da

corrupção, presente na segunda e terceira assertivas, possui uma distinção interessante. Quando se afirma que todos os políticos são corruptos, não há um padrão segundo os valores de concordância entre as edições. Na 1ª edição de 2015, o Índice atinge o menor valor, ficando em apenas 25,7%. Isso se explica pelo fato de que o foco temático havia sido a corrupção, trabalhando-se muito com a ideia de que a corrupção não é algo identificado apenas com os políticos, antes, está disseminada nas relações sociais. Certamente essa centralidade do tema influenciou na percepção dos jovens sobre essa questão, o que explica sua diferença em relação às outras duas edições, cujo Índice é mais próximo, ficando acima dos 45%.

Quanto à quarta sentença, acerca da responsabilidade cotidiana dos jovens sobre os resultados políticos, os valores ficaram acima dos 70%. Há, portanto, a formação de uma conscientização nesse sentido. Em relação à quinta e sexta sentenças, sobre participação política e voto, há uma esmagadora percepção de que esses elementos são centrais para a democracia. Nesse aspecto, mostra-se também que o curso é muito importante para se valorizar as eleições e a participação contínua do jovem no processo político, fatores que efetivamente contribuem para a mudança na política e, em decorrência disso, na própria democracia. Por fim, a última sentença, sobre confiança dos jovens na imprensa, o Índice atinge mais de 50% em todas as edições. Considerando este dado em conjunto com o de fonte de informação política, que mostrou principalmente a Televisão como meio de obtenção deste tipo de informação, podemos deduzir que o jovem confia nas notícias políticas que absorve por meio dela. A esse respeito, acreditamos que um bom caminho para edições seguintes do curso seja problematizar e incentivar o debate sobre os meios de comunicação, atentando para adoção de posturas críticas sobre o que relata-se a respeito do mundo político nesse meio, principalmente sobre a importância de se obter, sempre, informação alternativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

■ A despeito do que possa parecer num primeiro momento, a política é um tema atrativo aos jovens. Isso é apontado tanto por pesquisas nacionais quanto pela experiência descrita nesse artigo. Ademais, a preocupação com a formação política dos cidadãos percorre vasto campo da teoria política. Contudo, o formato das ações de educação para a cidadania importa.

No caso do Parlamento Jovem, foi fundamental unir duas abordagens que vem sendo destacadas pelos estudos de educação para a cidadania trabalhadas ao longo do texto. A primeira é a discussão a respeito de valores essenciais à demo-

cracia por meio da problematização de questões cotidianas que desestabilizam o que esperamos de um comportamento democrático, bem como a demonstração dos procedimentos e regras eleitorais. A segunda abordagem remete à criação da oportunidade do aprendizado conjugado à prática, isto é, na oficina prática, o jovem aplica o que aprendeu e é estimulado a enfrentar problemas locais, propondo soluções e refletindo criticamente acerca daquilo que faz parte do seu dia a dia.

No que se refere à pesquisa, no momento em que eles assinalam que o curso lhes traz conhecimentos novos e o recomendam para outros cidadãos, os jovens estão reconhecendo a importância daquelas informações para a vida social, assim como a relevância de se engajarem por meio de mecanismos institucionais do regime democrático – participação e voto – como caminho para influenciar os resultados políticos. Ou seja: os jovens enxergam que a atividade política em si é imprescindível para suas vidas, legitimam os procedimentos do regime como fundamentais e percebem que isso também lhes pertence, não é algo distante da sua realidade.

Para se aprimorar as ações de educação política é importante o monitoramento contínuo da percepção dos jovens a respeito das questões políticas. Nesse caso, devemos atentar para os temas e as abordagens que precisam ser discutidas, tendo em vista que a conjuntura pode sugerir pautas que precisam ser problematizadas no momento, como ocorreu no Parlamento Jovem de 2015, quando a corrupção ganhou centralidade na opinião pública e no debate político.

Se a escola também é um espaço no qual o jovem se informa politicamente, conforme mostrado nos dados, a formação política nesse lugar é estratégica, na medida em que possibilita impactar número significativo de jovens. Além das instituições escolares, a parceria entre Universidade e Escola do Legislativo, rende um duplo benefício para o público escolar. Por um lado, garante a ministração de conteúdos que estão em evidência nas discussões na área de ciência política e sociologia de maneira didática, devido ao perfil de pesquisa e docência dos educadores. Por outro lado, possibilita a aproximação do jovem a um espaço institucional, o da Câmara Municipal, permitindo que experiencie a dimensão prática da política no exercício de uma função representativa.

ALESSANDRA SANTOS Nascimento · Doutora em Sociologia pela UNESP/Araraquara. Foi Diretora Acadêmica da Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Araraquara. Pesquisadora do Laboratório de Política e Governo da UNESP.

BRUNO SOUZA da Silva · Doutorando em Ciência Política pela UNICAMP. Pesquisador do Laboratório de Política e Governo da UNESP.

EDUARDO SEINO · Mestre em Ciência Política pela USP. Pesquisador do Laboratório de Política e Governo da UNESP.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. República e Democracia. *Lua Nova*, São Paulo, nº 51, p. 5-31, 2000.
- BENEVIDES, M. V. de M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito, e iniciativa popular*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- _____. Cidadania e Democracia. *Lua Nova*, São Paulo, nº 33, p. 5-17, 1994.
- _____. Educação para a Democracia. *Lua Nova*, São Paulo, nº 38, p. 223-237, 1996.
- BIGNOTTO, N. Problemas atuais da teoria republicana. In: CARDOSO, S. (Org.). *Retorno ao Republicanismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 17-43, 2004.
- CARVALHO, J. M. Cidadania na Encruzilhada. In: BIGNOTTO, N. (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 105-130, 2000.
- _____. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- COSSON, R. *Escolas do Legislativo, Escolas de democracia*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série Colóquios de Excelência; nº 1, 2008.
- _____. Letramento político: trilhas abertas em campos minados. *E-Legis*, Brasília, p. 49-58, 2011.
- COMPARATO, F. K. A nova cidadania. *Lua Nova*, São Paulo, nº 28-29, p. 85-106, 1993.
- DANTAS, H. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. *Cadernos Adenauer*, ano XI, vol. 3. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, p. 3-11, 2010.
- DANTAS, H. e SILVA, B. Educação política e participação: um estudo a partir das experiências práticas com jovens de Araraquara-SP e Suzano-SP. In: *II Encontro Internacional participação, democracia e políticas públicas*. Campinas, 2015.
- DAHL, R. *Sobre a democracia*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. *A democracia e seus críticos*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FUKS, M. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. *Opinião Pública*, Campinas, vol. 20, nº 3, p. 425-449, 2014.
- GALSTON, W. *Liberal purposes: goods, virtues and diversity in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- _____. Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, vol. 4, p. 217-234, 2001.
- _____. Civic Education and Political Participation. *Political Science and Politics*, APSA, vol. 37, p. 263-266, 2004.
- GONÇALVES, G. Q.; CASALECCHI, G. A. O impacto do Parlamento Jovem sobre a confiança dos jovens mineiros. *Cadernos da Escola do Legislativo*, Belo Horizonte, vol. 15, nº 24, p. 71-103, 2013.
- GUTMANN, A. *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press, 1987.

GURZA LAVALLE, A. Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. In: PIRES, R. R. *Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: estratégias de avaliação*. Brasília: IPEA, p. 33-42, 2011.

KAHNE, J.; WESTHEIMER, J. Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 85, 2003.

_____. Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, APSA, vol. 37, p. 1-7, 2004.

_____. The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *Political Science and Politics*, APSA, vol. 39, p. 289-296, 2006.

KYMLICKA, W.; NORMAN, W. El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, nº 75, Montevideo, p. 81-112, 1996.

MACEDO, S. *Liberal virtues: citizenship, virtue, and community*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

MARQUES JR, A. Educação Legislativa: as escolas do legislativo e a função educativa do parlamento. *E-Legis*, Brasília, p. 94-114, 2009.

ROCHA, M. M.; VIEIRA, R. S. O Legislativo vai à escola: as instituições políticas e o poder legislativo no âmbito da educação regular. *E-Legis*, Brasília, p. 73-86, 2011.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

STUART MILL, J. *Considerações sobre o governo representativo*. São Paulo: Ibrasa, 1964.

WALZER, M. *Política e paixão: rumo a um liberalismo mais igualitário*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A extensão universitária voltada para a educação política e o Projeto Contraponto: debatendo política nas escolas¹²

PROJETO CONTRAPONTO

*“Lá no passado tínhamos um futuro
Lá no futuro tem um presente
Pronto pra nascer
Só esperando você se decidir.
Porque são tempos de decidir.”*
(Mauro Iasi – *Dissidência ou a arte de dissidir*)

INTRODUÇÃO

■ Há pouco menos de três anos, o país foi tomado por manifestações encabeçadas por jovens em praticamente todas as capitais da federação. Um ano depois, a polarização verificada nas eleições nacionais, o baixo nível de muitas candidaturas nas eleições estaduais e a proliferação de posicionamentos preconceituosos e intolerantes – em grande medida veiculados por adolescentes nas redes sociais – demonstraram que, para o bem ou para o mal, a conjuntura política brasileira tem mudado, e tal mudança precisa ser pensada para além das narrativas superficiais que são comumente veiculadas nos meios de comunicação tradicionais e que atingem a maior parte da população brasileira.

-
- 1 O presente artigo foi produzido conjuntamente pelos integrantes do projeto Contraponto: Debatendo Política nas Escolas a seguir nomeados: Airton Gregório, Alexandre Kunsler, Anthony Tao, Caroline Assis, Eduardo Osório, Giovanni Orso, Júlia Gabriele Lima da Rosa, Julián Félix, Livi Gerbase, Natasha Pergher, Raíssa Mattana, Rodrigo Brites, Renata Siegmann e Tiago Baldasso.
 - 2 Gostaríamos de agradecer o suporte do Departamento de Ciência Política da UFRGS que na pessoa do Prof. Dr. Paulo Peres e dos pós-graduandos Vinicius Lara e Bruno Conceição enriqueceram essa experiência com sugestões e críticas valiosas para o bom andamento das atividades.

Tendo esse cenário como referência, nós, à época um grupo de estudantes de graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFRGS, elaboramos um projeto de extensão chamado *Contraponto: debatendo política nas escolas*. A partir da experiência com esses jovens acumulada por meio de outros projetos de extensão e da percepção da falta de interesse generalizada pelo tema da política, surgiu a proposta de promover discussões e metodologias interdisciplinares de trabalho que instigassem uma reflexão mais interessada e menos repelente sobre os aspectos institucionais e não institucionais da sociedade brasileira. Assim, o grupo passou a contar com estudantes de diversas áreas do conhecimento, como Ciências Sociais, Políticas Públicas, Ciências Jurídicas, Comunicação Social, entre outros.

Problematizar e complexificar as percepções de jovens do ensino médio da rede pública estadual sobre o tema da política foi o objetivo que nos orientou. Longe de tentar inculcar naquelas e naqueles estudantes qualquer visão pronta e acabada, o que pretendemos foi estimular um espaço horizontal e aberto para discussão e expressão de ideias sobre política. Nosso trabalho, desde então, tem sido desvelar formas de desmistificar certas narrativas, possibilitando um olhar mais crítico e reflexões mais profundas do sistema político no qual estamos inseridos. Mais do que isso, na medida em que os espaços de discussão foram se materializando diante de nós, percebemos que um dos horizontes normativos que guiava essas oficinas era provocar nesses jovens a vontade de organização e engajamento para promover as transformações sociais almejadas.

Dessa forma, o esforço para a elaboração de projetos como o *Contraponto* se pautou na consciência da necessidade de que a universidade pública seja uma instituição referenciada na sociedade e cuja produção de conhecimento não se restrinja aos muros universitários. Dessa forma, o *Contraponto* surge no seio do pilar de extensão universitária que, muitas vezes, acaba por ser negligenciado em detrimento do ensino – em menor grau – e da pesquisa – em maior grau. Os vários projetos de extensão em andamento no curso de Relações Internacionais da UFRGS já vinham solidificando a percepção dentre as estudantes e os estudantes de que a extensão é a melhor maneira de aproximar a Universidade da sociedade, dada a atual configuração do ensino superior no Brasil. Então, ao iniciar o projeto, já tínhamos a intenção de estimular um aprendizado possibilitado pela troca de saberes entre as pessoas que vivem realidades muito diferentes buscando imprimir mudanças reais na sociedade, mais sólidas e permanentes do que o entesouramento das produções científicas marcante na produção acadêmica.

É a partir desse entendimento sobre a universidade pública e do contexto político-social pelo qual tem passado o país que nos voltamos à área da extensão política. A ideia de ter como foco escolas de ensino médio da rede pública estadual é duplamente justificada: primeiro, na compreensão da importância de fortalecer a esfera pública – não entendida, aqui, como sinônimo de estatal; e, segundo, nos limites internos e operacionais com os quais nos deparamos, quais sejam, a disponibilidade de ministrantes das oficinas e a compatibilidade entre as suas agendas e as agendas das escolas. Quaisquer enfoques implementados até o presente momento, no entanto, estão em frequente revisão, o que possibilita que, nas próximas edições, sejam incorporadas atividades em escolas municipais, em institutos federais e, inclusive, em escolas privadas. Essa constante reflexão e atualização é uma característica do *Contraponto* até o momento, e parte de uma concepção de projeto aberto, que responde a processos sociais mutáveis e, enquanto tal, precisa de dinamismo.

Nesse sentido, a história do *Contraponto* pode ser dividida em três fases distintas, que evidenciam a evolução do projeto ao longo de um ano e meio de atividades. A primeira fase foi a elaboração do conceito e do objetivo da proposta e a realização de uma etapa preliminar, que chamamos de “evento teste”; a segunda, foi a atuação em uma escola-piloto da região metropolitana de Porto Alegre; e, finalmente, a terceira, quando o projeto se expandiu para três escolas e, aprendendo com as experiências anteriores, sistematizou uma metodologia que será explicitada nesse artigo. As três fases ocorreram, respectivamente, no segundo semestre de 2014, no primeiro de 2015 e no segundo de 2015. Ainda que os membros do *Contraponto* não tenham sido os mesmos ao longo dessa trajetória, os propósitos gerais se mantiveram ao longo das três fases, possibilitando uma complexificação do projeto ao longo dos três semestres.

ANTECEDENTES:

○ EVENTO TESTE E A ESCOLA-PILOTO

■ A primeira fase do projeto envolveu a consolidação de um coletivo e, em alguma medida, o desenvolvimento e o teste de metodologias de ensino e de capacidades didáticas, antes de iniciarmos os trabalhos na prática. A primeira definição foi a escolha do nome. Optamos por *Contraponto: Debatendo política nas escolas* porque sintetiza muito bem a proposta de possibilitar um espaço de discussão aberto a pontos de vista políticos distintos daqueles que veiculam nos meios de comunicação e nas instituições tradicionais.

Posteriormente, a primeira atividade que realizamos foi uma roda de conversa sobre política com cerca de trezentos estudantes de Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Frederico Guilherme Schmidt, na cidade de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre. Nessa escola, há cerca de dois anos, o Grêmio Estudantil estava inativo e a direção da instituição, através da proximidade com uma integrante do projeto, entrou em contato com o *Contraponto* para participar de uma atividade capaz de estimular a reestruturação desse espaço de representação estudantil. Além do *Contraponto*, responsável por falar sobre a estrutura da política brasileira, foram convidados militantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul (UEE), que trouxeram seus depoimentos sobre a participação no movimento estudantil e a relevância social desse movimento.

A conversa dividiu-se em dois momentos, primeiro, com os alunos do turno da manhã e, posteriormente, com os alunos da tarde. Dentre os temas abordados, discutiu-se o conceito de política, o espectro político (direita e esquerda), o sistema partidário e eleitoral brasileiros, a divisão de poderes no Brasil, a tramitação de projetos de lei, a ação na política (governabilidade *versus* ideologia).

A metodologia utilizada foi a exposição de conceitos – acompanhados por exemplos que resgatavam o cotidiano dos alunos, como mostrar que política também está na decisão sobre a merenda escolar -, da estrutura política institucional, além da utilização de slides.

Os resultados do “evento teste” foram percebidos pelo grupo como positivos, ainda que não tenha sido possível uma avaliação mais sistemática dos efeitos da conversa com esses jovens. Através de uma autocrítica avaliamos que a quantidade de conteúdos fora excessiva para uma conversa de 2h, dificultando a absorção e o aprofundamento dos assuntos. Além disso, devido à grande quantidade de alunos em apenas um grupo, tivemos dificuldade com a interatividade nas perguntas e exemplos. No entanto, pouco tempo após a realização dessa atividade na escola Frederico Schmidt, o Grêmio Estudantil foi reativado e cerca de 20 alunos passaram a participar ativamente do movimento estudantil, o que demonstra um impacto no que diz respeito a iniciativas de engajamento.

Na segunda fase, buscamos diminuir a quantidade de conteúdos abordados e ampliar o tempo disponível para conversas com as estudantes e os estudantes. Esta fase consistiu na realização de quatro encontros em quatro turmas de primeiro ano do ensino médio durante o mês de junho de 2015, na Escola Estadual Agrônomo Pedro Pereira, no bairro Agronomia em Porto Alegre. O período de

contato com os estudantes foi estendido, pois cada encontro contou com aproximadamente 1h30min de duração, somando-se ao todo 6h com cada turma. Os integrantes do projeto foram divididos em grupos para a reelaboração do conteúdo e da metodologia de cada um dos quatro encontros. Uma vez que quaisquer discussões políticas são permeadas de debates e polêmicas, bastante saudáveis e necessárias à reflexão crítica, foi necessário diminuir a quantidade de temas abordados, para que esses espaços horizontais de discussão com participação dos alunos e das alunas pudessem ser estimulados. Assim, foram elencadas as prioridades e os conteúdos de cada encontro.

O conteúdo do primeiro encontro focalizou conceitos de teoria política trabalhados através da seguinte linha argumentativa: o que é política; o que é democracia representativa; participação na política; divisão de poderes; espectro político. No segundo encontro, abordamos elementos da política institucional brasileira, como o sistema partidário e eleitoral, além das regras para aprovação de leis. No encontro seguinte, foi realizada uma simulação de uma instituição legislativa brasileira. Nessa atividade, as estudantes e os estudantes precisavam raciocinar e agir como atores da política institucional e decidir sobre a aprovação ou não de uma lei que regulamentava o uso de aparelhos rastreadores nos uniformes escolares. Por fim, o quarto e último encontro foi reservado para debates sobre assuntos de interesse desses jovens, quais foram: (i) a relação entre política e religião; (ii) o papel da mulher na política; (iii) a aplicação da pena de morte no Brasil. Dessa forma, ampliaram-se os métodos de interação com estudantes, visto que os primeiros encontros mantiveram a metodologia aplicada na primeira fase, enquanto que os dois últimos introduziram a ferramenta das simulações e dos debates, sempre buscando estimular a participação dessas e desses jovens.

A despeito dessas mudanças, o impacto do projeto na Escola Agrônomo Pedro Pereira foi limitado devido à descontinuidade dos ministrantes em cada um dos quatro encontros – cada grupo responsável por um encontro participou somente do seu encontro -, o que dificultou a formação de laços com as alunas e os alunos e a formação de empatia mútua, dificultando a atuação do projeto nas diferentes turmas. Além disso, as metodologias alternativas, das simulações e debates, foram parcialmente bem-sucedidas em razão da dificuldade encontrada para sua explicação e compreensão, além de não instigarem a participação das estudantes e dos estudantes. Por último, a ausência de um material didático de apoio através do qual as estudantes e os estudantes pudessem posteriormente resgatar os debates foi identificado pelo grupo como um limite que deveria ser ultrapassado na fase seguinte.

Essas duas primeiras fases foram fundamentais para que, no segundo semestre de 2015, a proposta pedagógica do *Contraponto* sofresse algumas mudanças. O novo formato adotado para o projeto é o tema da próxima seção.

A FASE III: A REFORMULAÇÃO DAS OFICINAS

■ A terceira fase do projeto passou a ser pensada em agosto de 2015, período no qual o grupo começou a realizar várias discussões e reflexões sobre as fases anteriores para se criar um modelo de projeto que pudesse dar conta das deficiências prévias, chegando a um formato baseado em três “tempos”. O primeiro tempo foi a formação interna do grupo, em um ambiente mais horizontal possível, no qual os membros do *Contraponto* se encontram em constante formação, com estudos em educação popular e comunicação não-violenta, estabelecendo debates e buscando líderes de grupos de interesse, capazes de enriquecer nossa base teórica para o debate nas escolas. Além disso, nesse primeiro momento, buscamos a ampliação do número de membros e diversificação de cursos universitários dos participantes, para tornar os debates políticos o mais multifacetados possível. O segundo tempo foi levar as oficinas às escolas de Ensino Médio, focando em turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Médio Regular e EJA. Já no terceiro tempo, ainda em elaboração, os alunos secundaristas irão à universidade falar sobre política para as universitárias e universitários.

Essa terceira fase foi colocada em prática em três escolas de Porto Alegre – Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, Escola Técnica Estadual Parobé e novamente na Escola Agrônomo Pedro Pereira. Ela foi pensada a partir do resgate das experiências anteriores daqueles elementos que deram certo e dos aspectos que fugiram da proposta que gostaríamos que caracterizasse o *Contraponto*. A partir disso, adotamos um novo formato, partindo da percepção de que as oficinas, apesar de bem estruturadas no seu teor, tornavam-se “pesadas” e de difícil absorção para as e os secundaristas. Para tanto, a mudança na abordagem do tema era essencial a fim de que o projeto tentasse, ao menos, provocar a curiosidade e promover uma reflexão mais complexa sobre os temas da política.

O primeiro aspecto a ser reformulado foi a composição dos ministrantes. Para evitar o que havia ocorrido na fase anterior, definimos que haveria um grupo responsável por cada uma das turmas de segundo ano com a qual trabalharíamos nessa nova fase. Assim, a continuidade dos membros durante os quatro encontros revelou um grande avanço na socialização e na criação de vínculos entre os integrantes das turmas e os do projeto, proporcionando uma maior troca e

aprendizado de ambas as partes. Os grupos seriam compostos, idealmente, por quatro “oficineiras e oficinairos”, três responsáveis por trabalhar os conteúdos e um “anjo”, dedicado a anotar tudo o que ocorria dentro da sala de aula. A justificativa para isso era que, através de observações mais detalhadas, pudéssemos executar oficinas mais dedicadas aos interesses e às vontades das e dos secundaristas, bem como captar e mesclar processos de aprendizagens distintos, respeitando a trajetória de cada um dentro da sala de aula. Apesar de ter sido uma proposta de mudança bastante coadunada com o que pensamos ser o ideal, não foi possível – devido à quantidade de participantes e das agendas – garantir o “anjo” em todas as turmas nas quais trabalhamos. No entanto, a manutenção das mesmas equipes de trabalho logrou resultados muito positivos na criação de afetos e de vínculos com as e os jovens.

A segunda modificação foi a de conteúdo. Em vez de concentrar o conteúdo mais denso nos dois primeiros encontros e utilizar metodologias de aprendizagem ativa para a aplicação desses conteúdos nos dois últimos, optamos por mesclar esses dois formatos dentro de cada um dos quatro encontros. A maneira que encontramos para isso baseou-se na sistematização de quatro “intencionalidades”. As intencionalidades orientariam o trabalho das “oficineiras e oficinairos”, mas permitiriam que, em cada turma, o processo se realizasse de uma maneira particular, respeitando as idiossincrasias do espaço e daquelas e daqueles que dele participassem. As intencionalidades elencadas pela equipe do *Contraponto* foram: (i) a política está em todos os lugares; (ii) quem são atores da política; (iii) como se faz política (estrutura dos poderes); e (iv) como se engajar de forma positiva na política. Buscamos adaptar uma dinâmica diferente para cada encontro, que tratasse de abordar de maneira clara cada uma dessas intencionalidades, e percebemos que o nível de interesse em estabelecer um diálogo sobre o assunto foi ampliado através das dinâmicas. Ademais, foi elaborado para essa fase um Guia de Estudos, organizado a partir das quatro intencionalidades anteriormente listadas.

As oficinas passaram a apresentar um formato de roda de conversa, em detrimento da composição tradicional de mesas e cadeiras viradas para o quadro, mais verticalizada e típica da educação bancária. Em roda, as alunas e os alunos se sentiam mais à vontade para expressar seus pontos de vista, enquanto os integrantes do projeto passaram a facilitar o debate. Dessa forma, o fluxo do debate era sempre estimulado, o que ajudou a demonstrar um maior nível de interesse e aprendizado. Os integrantes do *Contraponto*, tendo a intencionalidade em mente, instigavam ou estimulavam o debate de acordo com a condução dada pelas próprias e próprios secundaristas.

Outro elemento que possibilitou a abordagem de diferentes temáticas – visto que o tempo era limitado para tratar de todos os temas importantes da política, e até mesmo dos mais controversos – foi dividir o grande grupo em pequenos grupos de acordo com os seus interesses (temas como feminismo, direitos LGBTQ, ocupações urbanas, redução da maioridade penal etc.). Dessa maneira, o debate pôde fluir de maneira mais livre e participativa, permitindo que posteriormente houvesse uma socialização com uma explicação sucinta e as conclusões sobre as discussões no grande grupo.

Nessa terceira fase, o conteúdo ministrado nas oficinas do *Contraponto* focou mais intensamente nos aspectos relativos à cidadania e à participação coletiva ou individual na política. Priorizou-se, além do enfoque à estrutura institucional, o tratamento das ações civis e sociais, as quais são identificadas como atos políticos. Com isso, tentamos quebrar o distanciamento e o desinteresse na política, resultando numa maior assimilação de que todos e todas são responsáveis pelos resultados políticos do país, sejam eles institucionais ou não. Conforme consta no Guia de Estudos:

“A política abrange questões que vão para além dos partidos e das grandes instituições do país, e que afetam o cotidiano das mulheres e dos homens que estão ao nosso lado, convivendo diariamente com a gente: os nossos pais, os nossos professores, o cobrador do ônibus que a gente pega pra chegar no colégio, o “tio” do bar, o vizinho do andar de cima que está sempre escutando música alta na hora em que tu vais estudar, o morador de rua que te dá bom dia pela manhã, o trabalhador que varre as calçadas à noite enquanto outras trabalhadoras e outros trabalhadores dormem, a enfermeira do posto de saúde que trabalha duro todos os dias pra atender as pessoas que estão na fila do SUS, o guarda de trânsito que tenta organizar o tráfego em dia de chuva, o ciclista que desvia dos carros naquele trecho onde não há ciclovia, a mulher que escuta uma música no celular para evitar ouvir os assédios enquanto caminha na rua, o jovem negro que recebe um olhar de desconfiança do transeunte que atravessa a calçada, a camponesa que planta o seu produto orgânico para vender na feira de sábado, etc. A vida de todas essas pessoas é afetada pela política. Mas, atuando de maneira solitária, o impacto de suas decisões e reivindicações terá menor abrangência do que em uma situação em que essas pessoas se organizam juntamente com outras pessoas que possuem interesses comuns. Assim, dizemos que os atores da política são os grupos de interesse que podem atuar tanto pela via institucional quanto por fora das instituições. Os grupos de interesse, então, são aqueles que se organizam em torno de uma pauta específica, estabelecem um programa de ação e

definem os meios para a atuação conjunta dos seus membros. Por exemplo: no movimento estudantil, diversos grupos se organizam em torno de pautas educacionais que são discutidas entre os estudantes e depois repassadas para a via institucional (direção da escola, reitoria da universidade, etc.). As associações de moradores também é um tipo de organização política. Por meio dela você pode debater com seus vizinhos questões de saneamento básico que afetam a região, por exemplo, e levar as demandas ao poder municipal. O movimento LGBTQ e os movimentos feministas, que trazem novas demandas de camadas subrepresentadas nas instituições formais e\ ou novos temas para o debate político, como o casamento homoafetivo, a luta contra o estupro e a favor do aborto e a luta contra a violência.” (Contraponto, Guia de Estudos, 2015, p. 2)

De grande relevância para o crescimento do projeto, também, foram as reuniões reflexivas semanais com todos (ou quase todos) os membros do *Contraponto*. Nessas reuniões se debatiam o andamento das oficinas e as percepções a que se tinham chegado em cada encontro, se a intencionalidade havia ficado clara para os participantes e como estabelecer o elo entre a intencionalidade anterior e a que viria na sequência, dada a trajetória de cada turma. O encontro de ideias e de diferentes ou semelhantes obstáculos ajudava no aprimoramento do *Contraponto*, mesmo quando este ainda se encontrava em processo. Ainda durante o desenrolar das oficinas e das reuniões, montou-se uma tabela onde os membros compartilhavam suas avaliações sobre cada turma, deixando um acervo para as próximas fases do projeto.

Nessa terceira fase, foram ainda desenvolvidos dois tipos de “avaliação” como *feedback* das oficinas. Na primeira delas, os participantes teriam de responder no primeiro encontro, antes de qualquer debate, a seguinte pergunta: “O que você acha que é política?”. A resposta era guardada pela equipe do *Contraponto* e disponibilizada novamente no final da última oficina para que cada um avaliasse sua resposta e incluísse novas definições, caso desejasse. O intento de tal “avaliação” era analisar se houve ou não uma complexificação e ampliação no entendimento sobre o que seria a política. Alguns resultados podem ser encontrados no anexo incorporado a este trabalho. A segunda “avaliação” foi preparada após o término das oficinas e consistiu em um *quiz* para ser respondido pelas pessoas que assim o desejassem. Nesse questionário, além de informações básicas sobre a pessoa que estaria respondendo, foram incluídas cerca de dez perguntas (Anexo I). A resposta a esse questionário seria facultativa para quem houvesse participado das oficinas. Com isso, pudemos ter uma visão, ainda que restrita, das possibilidades criadas

pelo projeto no que diz respeito à reflexão crítica por parte dessas e desses adolescentes com quem compartilhamos essas atividades.

Por fim, uma ferramenta importante que tentamos incorporar foi o contato entre os integrantes do projeto e as “oficinandas e oficinandos” através de mídias sociais como o *Facebook*. Além disso, fizemos movimentos no sentido de criar grupos de *WhatsApp* com cada turma, tarefa que não foi adiante. Tal mecanismo foi pensado com o intuito de não deixar o contato se perder, e seguir atualizando cotidianamente essa relação criada mediante o compartilhamento de conteúdos importantes para a reflexão.

○ CONTRAPONTO EM 2016: NOSSOS PRÓXIMOS PASSOS

■ Em 2016, o *Contraponto* possui um desafio muito instigante: ampliar o número de oficinas, com o intuito de abordar temáticas outras que não estiveram tão presentes na fase III (como discussões sobre cultura e engajamento político, opressões e as minorias políticas, acesso e permanência no ensino superior etc.), bem como horizontalizar ainda mais o grupo, possibilitando e estimulando a participação desses mesmos jovens na construção da proposta do projeto para o ano que se inicia. Isso envolve, desde contatar as escolas e organizar as equipes internamente, quanto pensar conjuntamente as intencionalidades que embasarão cada uma das oficinas.

Para além disso, pretendemos promover no início do ano letivo um espaço horizontal e aberto dentro da universidade – uma aula pública – que será ministrada pelas e pelos jovens que participaram da fase III do projeto e será assistida pelos membros do *Contraponto* e demais universitárias e universitários que tiverem interesse na proposta. Nessa aula, que queremos construir de forma cooperativa e horizontal – e que, portanto, não podemos antecipar nem o formato sequer o conteúdo –, os protagonistas serão os secundaristas.

PROJETO CONTRAPONTO · O *Contraponto* é um coletivo de estudantes e um projeto de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O coletivo é formado por graduandas e graduandos de diversos cursos, como Relações Internacionais, Ciências Sociais, Políticas Públicas, Comunicação Social e Economia, além de pós-graduandas e pós-graduandos de Ciência Política, sob orientação acadêmica do Professor Paulo Peres. O projeto busca tornar possível um debate mais qualificado e democrático sobre política, fazendo um contraponto ao senso comum e às notícias na grande mídia e às discussões nas redes sociais. Em atividade desde 2014, o *Contraponto* visa construir condições de diálogo sobre política por meio de oficinas em escolas da região metropolitana de Porto Alegre.

APÊNDICE I

Relato sobre voltar à sala de aula

■ A sensação de voltar à sala de aula do Ensino Médio foi fantástica. Não apenas por me fazer lembrar o período em que estive sentada nas cadeiras da Escola Pública, cheia de projetos e sonhos, mas por me permitir trazer, nesse retorno, uma coisa que faltou na minha formação básica: debate. Quando estudava na Educação Básica, pensava que um dia saberia tudo, e com o projeto creio que trouxemos a essência da universidade: a dúvida. Partimos do princípio que essas dúvidas só serão esclarecidas a partir de muito debate, sem preconceito ou medo de ser tachado de “CDF”. Assim, o *Contraponto* foi mais que um projeto de extensão da universidade, foi uma troca de saberes e uma ampliação nas minhas esperanças com o futuro do país. Por mais que ainda ache que existe muito preconceito quando falamos de política, o projeto permitiu que nós trouxéssemos a essas e esses jovens a dúvida sobre o que diz a grande mídia, instigando a crítica sobre o que, muitas vezes, parece dado, pronto e imutável. Essa dúvida, já é suficiente para renovar minhas esperanças, pois tenho certeza que a partir disso, essas e esses adolescentes não vão mais aceitar histórias prontas e reproduzi-las sem ao menos refletir sobre o assunto. Outro ponto muito relevante do projeto foi que ele instigou os e as secundaristas a conhecer um pouco mais a universidade, que muitas vezes está distante demais até mesmo de sua imaginação. Sinto que esses pontos auxiliaram muito na minha formação, não apenas acadêmica, pois tive que estudar muito sobre a organização do sistema brasileiro e pedagogia (que não são especificamente minha área de estudo), mas como cidadã, pude dividir meus pensamentos e conhecer realidades de um Brasil que jamais imaginei.

Caroline Assis

ANEXO I



Avaliação do Projeto

O que é o Projeto Contraponto para ti?;

Texto





Projeto Politiquê?: relato de experiências de educação política para jovens

CAMILA CASTRO DE ALENCAR
CAMILLA BORGES PORCINO DA COSTA
HAÍNA COELHO PEREIRA DA SILVA
NATASHA COELHO FIGUEIREDO NÓBREGA
RACHEL DUARTE GUEDES DE ANDRADE

INTRODUÇÃO

■ Foi no mesmo ano dos movimentos de 2013, mas alguns meses antes de seu início, que se formou o embrião do projeto *Politiquê?*: um projeto social, sem fins lucrativos, com o objetivo de promover a educação política, a formação cidadã e o empreendedorismo cidadão entre os jovens de 15 a 25 anos.

Formado por jovens universitários e recém-formados, o *Politiquê?*, em 2014, passou a implementar a *Ação Politiquê? nas Escolas*: dinâmicas realizadas em salas de aula, com alunos de escolas públicas do Recife, a fim de engajá-los em assuntos relacionados à política. Em 2015 repetimos a experiência, indo a novas escolas e acrescentando um novo formato de dinâmicas, voltado para os alunos que já haviam participado da Ação no ano anterior, a *Ação Desenvolva!*.

Neste artigo, relataremos estas ferramentas de educação política, fazendo um balanço dos resultados alcançados até agora. O texto está dividido em cinco seções, além desta introdução: a próxima seção apresenta o *Politiquê?*, seus objetivos, pilares e formação. Nas sessões 3 e 4, estão expostas as duas ações desenvolvidas pela equipe do projeto. A sessão seguinte discute os resultados das Ações e, por fim, na sessão 6 estão nossas considerações finais.

2. O *POLITIQUEÛ*?

■ O *PolitiqueÛ*? é um projeto social que se dedica à educação política para jovens, tanto no sentido de fornecer informação sobre seu aspecto institucional básico e funcionamento, como na promoção de valores cidadãos e do empreendedorismo cidadão entre os jovens de 15 a 25 anos. Por educação política, entendemos o ensino das bases multidisciplinares de conteúdos que relacionam-se com o tema: ciência política, história, geopolítica, economia, direito, relações internacionais, entre outros.

Além disso, promovemos igualmente a prática de atitudes de cidadania na realidade individual, conscientizando os jovens de seu papel e mostrando os caminhos possíveis para que utilizem sua cidadania como ferramenta de transformação social. Como pilares estruturais do projeto, estão dois valores: suprapartidarismo e inovação.

O suprapartidarismo guia a forma de nos delinear nos ações e projetos que desenvolvemos, garantindo que os membros do *PolitiqueÛ*? não expressem sua visão nem queiram influenciar nosso público, sempre respeitando a diversidade ideológica dos jovens com quem trabalhamos, e mantendo a neutralidade do projeto. Queremos fornecer as ferramentas necessárias para que cada jovem cidadão usufrua do seu direito de construir uma identidade própria, de maneira independente. Assim, possibilitamos que eles formem suas próprias opiniões e busquem subsídios para defendê-las democraticamente.

Também prezamos pela inovação na forma de ensinar, cientes de que a geração atual traz consigo novas necessidades e carrega interesses e comportamentos diversos das gerações anteriores. Investimos no desenvolvimento de formas lúdicas de ensinar, que são testadas em projetos-piloto, ajustadas e posteriormente aplicadas com maior alcance.

A equipe do projeto é formada por 30 jovens universitários e também graduados, com especialidades, formações e visões ideológicas diversas. Valorizamos essa diversidade de conhecimentos e posicionamentos, acreditando que a junção de visões diferentes serve como exercício de cidadania, tolerância e, também, como fonte valiosa de inovação no desenvolvimento de nossas iniciativas. A neutralidade do projeto, como pilar constituinte, é exercitada quando os membros se percebem diante de um grupo diverso, e ainda assim unido em nome de um propósito. Respeitamos a posição que cada membro possui, desde que também seja respeitada a prerrogativa de que, enquanto representantes do *PolitiqueÛ*? e pelo tempo em que estiverem atuando como tal, não expressarão essas opiniões de for-

ma direta ou indireta dentro de nossas ações. Além da equipe permanente, contamos com o trabalho de embaixadores que são selecionados e capacitados para atuar em iniciativas específicas, por tempo determinado.

A faixa etária do nosso público objetiva desenvolver um trabalho especializado, entendendo as peculiaridades desses jovens que estão entrando na idade adulta, portanto iniciando sua experiência cidadã através do primeiro contato com o voto e também se percebendo como parte de um todo, onde se inserem como cidadãos. Também apostamos que, tendo contato com o conteúdo basilar de cidadania e política no início de sua experiência cidadã, entendendo-se como integrantes de uma sociedade, e compreendendo seus direitos e deveres, esses jovens podem tornar-se líderes, cidadãos e agentes de transformação, servindo de exemplo para toda a sociedade.

3. AS AÇÕES NAS ESCOLAS

■ Durante os primeiros meses após a fundação do *Politiquê?*, nossa principal ferramenta de propagação de informação sobre política eram as redes sociais. Lá, disponibilizávamos um conteúdo interativo, bastante visual, simplificado, mas sem comprometer a qualidade, principalmente sobre o funcionamento da política institucional.

As Ações nas escolas, por sua vez, foram concebidas como forma de alcançar os jovens de maneira mais ativa, com o perdão do pleonasma. Queríamos criar o engajamento político entre os jovens e a plataforma online não era suficiente para despertar o seu interesse e estimular a sua curiosidade a respeito do conteúdo da política.

Sendo assim, o objetivo da *Ação Politiquê? nas Escolas* não era o de esgotar a discussão sobre política, mas sim de provocar o jovem, colocando-o como protagonista numa dinâmica em que eles exercem funções em algumas fases da política institucional.

Para que a Ação fosse possível, contamos com a parceria da Gerência Regional Sul da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que nos apoiou e abriu as portas das escolas que supervisiona⁴. Ainda assim, parte da equipe é responsável por apresentar o *Politiquê?* e a Ação aos gestores e professores de cada escola em

4 Todas as escolas das Zonas Sul e Oeste da cidade do Recife, além da Escola de Referência em Ensino Médio Porto Digital, no centro da cidade.

que pretendemos aplicar as dinâmicas, de forma que temos, também, *stakeholders* do projeto entre os funcionários das escolas.

O público-alvo das Ações são estudantes do segundo e terceiro anos do Ensino Médio das escolas públicas. A escolha dessa faixa etária em particular se deu por ser aquela em que os adolescentes já possuem plenas condições de formar opiniões, mas na qual ainda têm conhecimentos relativamente limitados. Além disso, por estarem em idade em que se pode votar facultativamente, o interesse pelo funcionamento da política se torna necessário, se já não for de seu interesse genuíno⁵.

Para realizarmos a Ação, mapeamos os temas políticos de interesse para a faixa etária através da realização de *surveys* com 100 adolescentes e jovens da cidade do Recife sobre sua concepção de política, a fim de identificar pontos de dúvidas, interesse, desinteresse e curiosidade que guiassem a formulação de um conteúdo para as aulas da Ação.

Com essas informações, desenvolvemos um conteúdo delineado em três eixos: (i) governo; (ii) eleições; (iii) indivíduo, de forma que os alunos podem compreender como é a estrutura em que funciona a política, como exercemos a democracia e qual o seu papel como cidadão. Esse conteúdo é transmitido de forma completamente interativa, em um formato de aula nada convencional, em que os alunos protagonizam os três eixos em questão.

Antes que as Ações fossem de fato implementadas, realizamos um período piloto entre março e junho de 2014, com seis turmas das Escolas de Referência em Ensino Médio Olinto Vitor e Trajano Chacon, na zona oeste do Recife. As dinâmicas foram testadas em turmas dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio dessas escolas, para serem ajustadas e aplicadas efetivamente. Hoje, elas são facilitadas apenas em turmas de 2º e 3º anos por uma equipe de embaixadores e coordenadores, também jovens universitários e recém-formados de quaisquer áreas de formação, selecionados e preparados pela equipe do *Politiquê?*, garantindo sua boa performance em sala de aula e alinhamento com os valores do projeto.

Ao final de cada dinâmica, os embaixadores distribuem questionários entre os alunos participantes, a fim de identificarmos a percepção e o interesse dos jovens sobre a política e sobre o *Politiquê?*. Os resultados desses questionários estão expostos na 5ª seção deste artigo.

5 Durante sua fase piloto, a Ação foi aplicada também em turmas de 1º ano do Ensino Médio, porém seus níveis de receptividade ao projeto e interesse na dinâmica são notoriamente mais baixos que o que observamos entre os alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio.

4. AÇÃO DESENVOLVA!

■ Se o objetivo da *Ação Polítiquê? nas Escolas* é o de aumentar a consciência dos jovens sobre a importância da política, apresentando conceitos gerais e possibilitando que vivenciem o papel de diferentes atores institucionais, a *Ação Desenvolva!* surgiu para desenvolver o conceito que definimos como empreendedorismo cidadão, ou uma atitude protagonista de cidadania por parte dos jovens.

A plataforma *online* do *Polítiquê?* viabiliza o contato pós-dinâmica com os estudantes alcançados pela *Ação Polítiquê? nas Escolas*, mas os voluntários do primeiro ano de *Ação nas Escolas* identificaram a oportunidade de desenvolver um projeto onde, indo além desse contato, os alunos se tornariam protagonistas de sua cidadania. Por esse motivo, foi concebido e implementado como projeto-piloto, ao longo do segundo semestre de 2015, a *Ação Desenvolva!*. Para tal, percebeu-se que seria necessário realizar um trabalho de maneira contínua e com maior profundidade.

Na *Ação Desenvolva!*, ao longo de oito encontros os jovens participantes são desafiados a desenvolver, em grupos, seus próprios projetos sociais, sempre sob a orientação de uma equipe de instrutores cuidadosamente selecionados e treinados pelo *Polítiquê?*.

A partir desta premissa e com base nos valores que norteiam o *Polítiquê?*, a *Ação Desenvolva!* foi estruturada em três eixos principais de ensino, a saber: (i) política, (ii) cidadania e (iii) empreendedorismo cidadão. Vale ressaltar que tal divisão se deu para fins meramente didáticos, haja vista a interrelação dos temas propostos.

Tendo em vista que o público-alvo da *Ação Desenvolva!* são os estudantes de ensino médio já alcançados pela *Ação Polítiquê? nas Escolas*, o cerne desta nova iniciativa consiste em desenvolver o interesse político já despertado nesses alunos. Assim, com uma metodologia dinâmica e atrativa, a ideia é amadurecer os principais conceitos de cidadania e política para depois construir a concepção de empreendedorismo cidadão.

Para isso, a *Ação Desenvolva!* está organizada em três etapas. A primeira tem por objetivo auxiliar os alunos na formação de uma consciência verdadeiramente cidadã, utilizando casos práticos para transmitir conceitos básicos de cidadania e política, à luz de valores como cooperação, respeito, solidariedade, diálogo e empatia.

Em um segundo momento, após situar os alunos desses conceitos básicos, o foco passa a ser o estímulo ao empreendedorismo cidadão. Já cientes de seu papel na sociedade, eles são incentivados a escolher um problema social que lhes incomode, bem como a buscar alternativas viáveis para a resolução do mesmo. Os instrutores acompanham esses jovens desde a seleção da problemática até o

desenvolvimento de um projeto social, ensinando-os, na prática, a empreender política e socialmente.

A última etapa consiste em uma mentoria com especialistas na área, onde são avaliados os projetos sociais apresentados pelos alunos, bem como fornecidas dicas e orientações para o seu melhor desenvolvimento.

Sob formato piloto a *Ação Desenvolva!* ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2015, com alunos dos 2º anos “A” e “B” do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor, localizada no bairro da Várzea, em Recife. A escolha da escola se deu em virtude de os alunos já terem participado da *Ação Polítiquê? nas Escolas* no Ano I.

Foram realizados oito encontros quinzenais em cada turma de 2º ano, sob a orientação de dois instrutores por sala, totalizando quatro voluntários. Dessas oito aulas, duas foram dedicadas ao eixo política, duas ao eixo cidadania e quatro ao eixo empreendedorismo cidadão.

As aulas sobre política trataram de temas como organização do Estado, representatividade, democracia e protagonismo cidadão. Ao final desse eixo os alunos conseguiram discernir bem como funciona o Estado, qual a importância de escolher bem seus representantes e o papel ativo que todo cidadão deve ter na política.

Já os encontros sobre cidadania foram focados nos valores de cooperação, respeito, solidariedade, diálogo e empatia, os quais foram transmitidos por meio de dinâmicas em sala de aula e de casos práticos envolvendo temas como racismo, desigualdade social, proteção aos animais, *bullying*, entre outros. Após a conclusão do eixo, boa parte dos alunos expressou mudanças positivas em seus comportamentos dentro e fora da escola.

Finalmente, após compreenderem as funções desempenhadas pelo Estado, o papel deles enquanto cidadãos e as ferramentas que poderiam usar para transformar a realidade social, os estudantes foram introduzidos ao eixo empreendedorismo cidadão. Neste, viram na prática vários exemplos de empreendimentos sociais iniciados, inclusive, por jovens como eles. Aprenderam também como poderiam desenvolver seus próprios projetos para solucionar os problemas sociais que eles mesmos identificaram ao longo das aulas.

5. RESULTADOS

■ O *Polítiquê?* já finalizou três ações: *Ação Polítiquê? nas Escolas* Anos I e II e a *Ação Desenvolva!*, como explicado anteriormente. Podemos expor resultados mais gerais dessas ações de forma comparativa.

Para melhor visualização, seguem na tabela abaixo alguns dados de aspecto quantitativo obtidos da *Ação Politiquê? nas Escolas* Anos I e II.

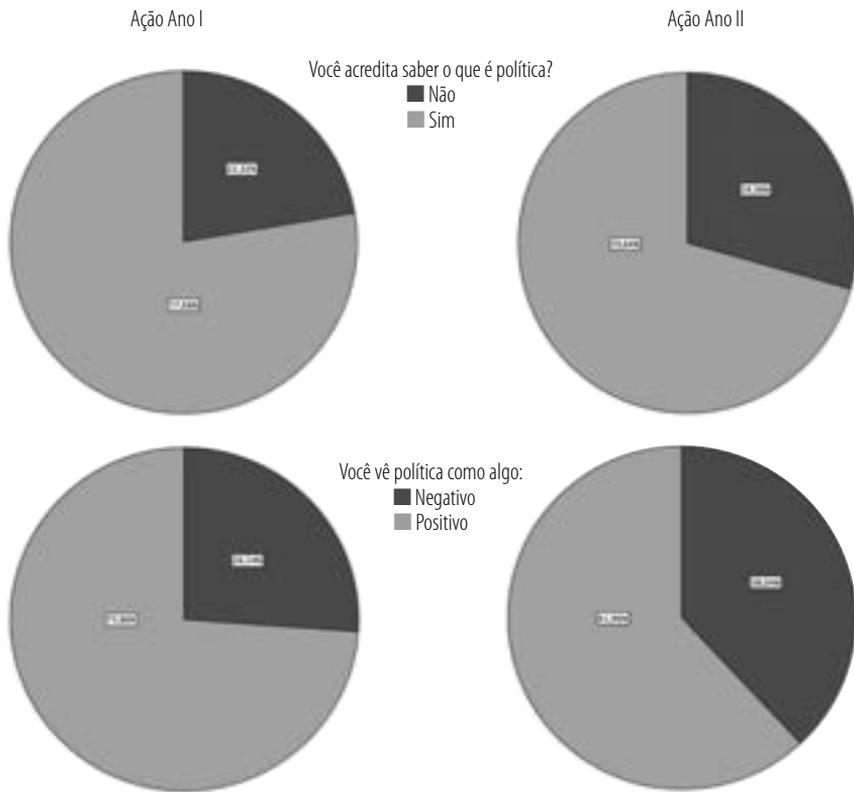
TABELA I. Comparação entre Ações

Dados	Ano I	Ano II
Meta de alunos	2000	3000/2300
Início/fim (mês/ano)	set/14 – dez/14	ago/15 – dez/15
N. de Embaixadores	16	13
N. de Coordenadores	4	7
N. de Escolas	9	15
N. de Dinâmicas	41	62
N. de Alunos	1061	1542
N. de Questionários	784	1436

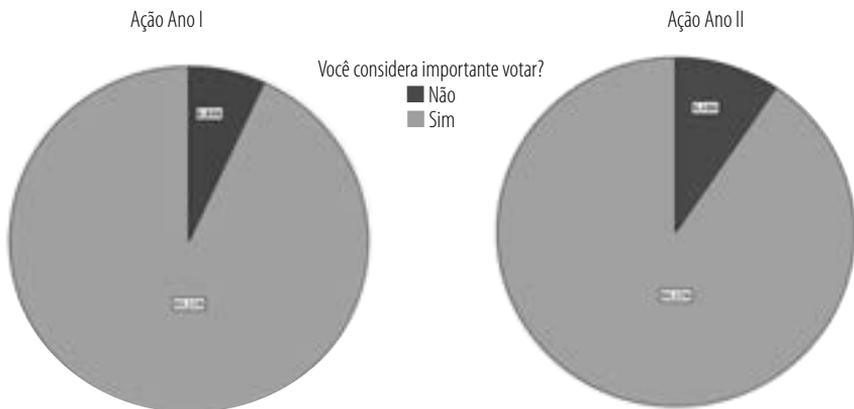
O que se nota sobre a meta é que mesmo a do primeiro ano não tendo sido alcançada, ela foi aumentada para a ação seguinte. Esperava-se que com mais tempo de Ação e uma equipe maior pudéssemos fechar a cota almejada. Contudo, apesar da seleção de uma equipe de 20 embaixadores e 9 coordenadores, desistências e desligamentos fizeram com que efetivamente a equipe ficasse desfalcada, como mostra a tabela. Somado à inesperada redução da quantidade de alunos por turma no Ano II, logo ficou claro que a meta inicial não seria batida. Ela foi reduzida para 2300 alunos, mas ainda assim não foi possível alcançar esse número.

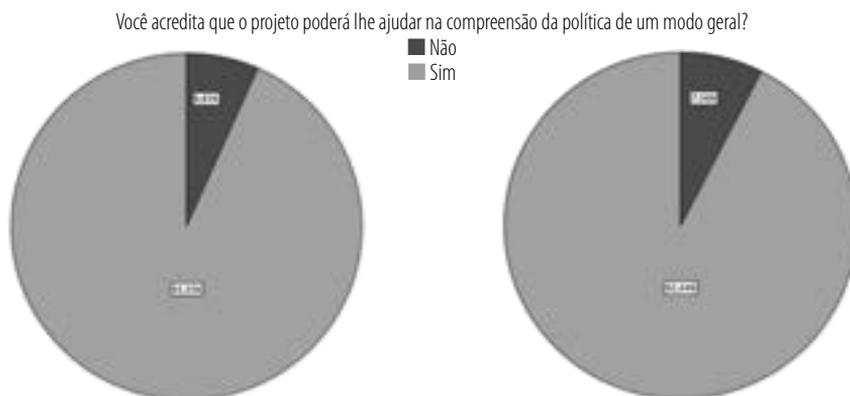
Ainda que diante desse quadro aparentemente negativo, o Projeto considera outros avanços tão importantes quanto chegar a uma meta puramente quantitativa. Por exemplo, em termos absolutos, o número de alunos impactados pela metodologia *Politiquê?* cresceu de um ano para o outro – os voluntários trabalharam com mais escolas e mais turmas.

Outro dado apresentado é o número de questionários, que cresceu em volume e em proporção maior à quantidade de alunos quando comparadas as ações. Ainda que o aumento, por si só, seja válido, o mais crucial é o que podemos extrair desses questionários. As perguntas feitas são “*Você acredita saber o que é política?*”, “*Você acha que recebe informações suficientes acerca da política no Brasil?*”, “*Você se interessa por temas ligados à política?*”, “*Você vê a política como algo positivo ou negativo?*” e “*Você considera importante votar?*”. Vamos comparar as respostas de algumas dessas perguntas:



Além de sondar o perfil dos alunos quanto a esse tema, podemos fazer uma avaliação do impacto da dinâmica através das perguntas:

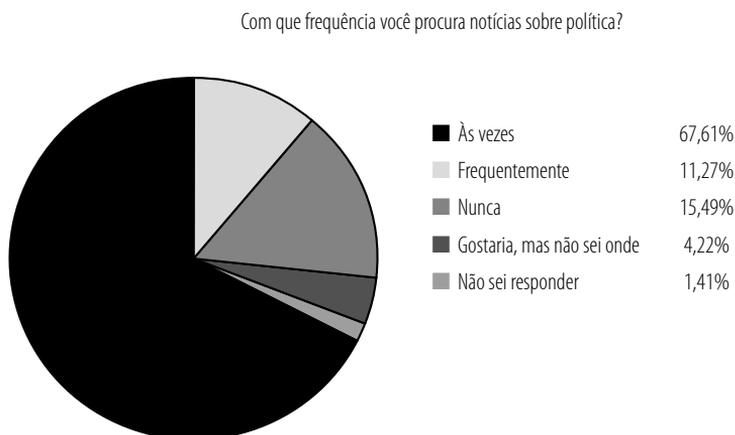




A percepção geral dos alunos em relação à política e ao projeto se manteve, assim como a justificativa da necessidade de um projeto como o *Politiquê?*.

A *Ação Desenvolva!*, como explicado, foi um projeto-piloto realizado com turmas que já haviam recebido a dinâmica da *Ação Politiquê? nas Escolas*. Os resultados desta Ação mostram um teor bem mais qualitativo, já que foi feito em menor escala e caráter experimental. Todas as atividades foram guiadas por diversos questionários feitos ao longo do semestre, para identificar e corrigir os erros durante a Ação.

A Ação aconteceu em duas turmas, com um total de 72 alunos. Na primeira aula, foi aplicado um questionário de sondagem quanto ao perfil dos alunos e posicionamento em relação à temática da Ação. Desse questionário foram extraídos diversos dados sobre os alunos, como os do gráfico abaixo:





Embora já seja perceptível através do segundo *wordcloud*, os alunos responderam positivamente quanto ao projeto ter incentivado mudanças pessoais, que pensavam mais no próximo, que observavam mais a sociedade e pensavam em soluções que beneficiassem a todos e não apenas a si mesmos e, enfim, afirmaram se sentir capazes de continuar seus projetos de empreendedorismo, caso tivessem ajuda.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

■ Com a Ação nas Escolas, buscamos despertar o interesse desses jovens para a política e seu funcionamento, “iniciando-os” no mundo da política institucional. Apesar de não termos alcançado a meta de alunos inicialmente estipulada, os resultados qualitativos têm sido positivos. No segundo ano de Ação, fomos recebidos por quase todas as escolas em que aplicamos as dinâmicas no Ano I, com exceção de uma, por choque no calendário do semestre. Isso demonstra o apoio que a Ação tem entre os gestores das escolas e a importância que eles dão ao assunto tratado nas dinâmicas. Nos questionários, fica evidente que uma parcela considerável dos alunos acredita não saber o que é política ou que a veem como algo negativo, mas confiam no *Politiquê?* como fonte desse tipo de informação.

Para complementar esse conhecimento, foi criado o *Desenvolva!*, focando na consciência e empreendedorismo cidadãos. Essa percepção negativa da política é ainda melhor trabalhada ao longo dos três eixos. Nas *wordclouds* geradas com as

5 palavras que cada um associa à política, é perceptível essa mudança de concepção. Enquanto nas palavras elencadas no início da Ação, se destacam “injustiça”, “desigualdade”, “mentira”, “hipocrisia”, “corrupção”, além de termos vagos como “sociedade” e “economia”, ao final do semestre, as palavras estão mais relacionadas ao protagonismo ativo na cidadania. Assim, sobressaem as palavras “voz”, “auxílio”, “dedicação”, “trabalho”, além de termos positivos como “democracia”, “interessante” e “respeito”.

Reconhecendo que há espaços para melhorias dentro das duas Ações e o desafio que é a ampliação para mais escolas, os resultados observados até agora têm respondido ao nosso objetivo de difundir a educação política entre os jovens de forma instigante e que inspire a cidadania ativa. Acreditamos que, assim, colaboramos para a formação de uma população melhor informada, capaz de fazer melhores demandas e monitorar melhor seus governantes, além de inspirar nela a responsabilidade e o desejo de tomar a iniciativa em busca da transformação social que se gostaria de vivenciar.

Sabemos que a vivência e prática cidadã compreendem um conjunto de variáveis que não podem ser integralmente reproduzidas, mesmo por seu caráter social. Contudo, sabemos também que o acúmulo de experiências nos possibilita identificar novas necessidades e demandas do nosso público, aperfeiçoar nossa metodologia e nos aproximar progressivamente de um formato que possibilite transmitir toda a importância, relevância e mesmo subjetividade que emergem quando um jovem se torna um cidadão ativo e participativo na sua realidade.

É nessa orientação que o *Politiquê?* pretende perseverar, utilizando-se dessa bagagem e interação direta com o nosso público-alvo para estimular novos paradigmas no engajamento cidadão. As Ações *Politiquê? nas Escolas e Desenvolva!* terão prosseguimento, nas quais trabalharemos continuamente nossos erros e acertos. Além disso, nos empenharemos em identificar necessidades paralelas e diversas, e buscaremos atendê-las da forma inovadora a que nos propomos em nosso trabalho, com respeito à nossa missão e propósito.

CAMILA CASTRO DE ALENCAR é membro do Politiquê?, foi diretora de Pesquisa e Desenvolvimento e coordenadora da ação nas escolas em 2014. É Citizenship and Public Affairs Coordinator na Microsoft Europa e Cientista Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

CAMILLA BORGES PORCINO DA COSTA é fundadora, diretora geral e de marketing do Politiquê?. Administradora pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Internacionalista pela Estácio Recife e Agente Local de Inovação pelo SEBRAE/CNPQ.

HAÍNA COELHO PEREIRA DA SILVA é gestora de estrutura das Ações do Politiquê?. Cientista política, graduada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestranda pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

NATASHA COELHO FIGUEIREDO NÓBREGA é diretora de recursos humanos do Politiquê?. Cientista política, graduada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestranda pela mesma instituição.

RACHEL DUARTE GUEDES DE ANDRADE é Gestora Geral das Ações Politiquê?. Advogada, graduada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-graduada em Direito Constitucional pela Anhanguera Educacional S/A.

Publicações anteriores dos *Cadernos Adenauer*

- Internet e sociedade (n. 3, 2015)
Cidades resilientes (n. 2, 2015)
Juventudes no Brasil (n. 1, 2015)
Cibersegurança (n. 4, 2014)
Eficiência energética (n. 3, 2014)
Governança e sustentabilidade nas cidades (n. 2, 2014)
Justiça Eleitoral (n. 1, 2014)
Relações Brasil-Alemanha / Deutsch-Brasilianische Beziehungen (caderno especial, 2013)
Novas perspectivas de gênero no século xxi (n. 3, 2013)
Candidatos, Partidos e Coligações nas Eleições Municipais de 2012 (n. 2, 2013)
Perspectivas para o futuro da União Europeia (n. 1, 2013)
Democracia Virtual (n. 3, 2012)
Potências emergentes e desafios globais (n. 2, 2012)
Economia verde (n. 1, 2012)
Caminhos para a sustentabilidade (edição especial, 2012)
Municípios e Estados: experiências com arranjos cooperativos (n. 4, 2011)
Ética pública e controle da corrupção (n. 3, 2011)
O Congresso e o presidencialismo de coalizão (n. 2, 2011)
Infraestrutura e desenvolvimento (n. 1, 2011)
- O Brasil no contexto político regional (n. 4, 2010)
Educação política: reflexões e práticas democráticas (n. 3, 2010)
Informalidade laboral na América Latina (n. 2, 2010)
Reforma do Estado brasileiro: perspectivas e desafios (n. 1, 2010)
Amazônia e desenvolvimento sustentável (n. 4, 2009)
Sair da crise: Economia Social de Mercado e justiça social (n. 3, 2009)
O mundo 20 anos após a queda do Muro (n. 2, 2009)
Migração e políticas sociais (n.1, 2009)
Segurança pública (n. 4, 2008)
Governança global (n. 3, 2008)
Política local e as eleições de 2008 (n. 2, 2008)
20 anos da Constituição Cidadã (n. 1, 2008)
A mídia entre regulamentação e concentração (n. 4, 2007)
Partidos políticos: quatro continentes (n. 3, 2007)
Geração futuro (n. 2, 2007)
União Europeia e Mercosul: dois momentos especiais da integração regional (n. 1, 2007)
Promessas e esperanças: Eleições na América Latina 2006 (n. 4, 2006)
Brasil: o que resta fazer? (n. 3, 2006)

Educação e pobreza na América Latina (n. 2, 2006)

China por toda parte (n. 1, 2006)

Energia: da crise aos conflitos? (n. 4, 2005)

Desarmamento, segurança pública e cultura da paz (n. 3, 2005)

Reforma política: agora vai? (n. 2, 2005)

Reformas na Onu (n. 1, 2005)

Liberdade Religiosa em questão (n. 4, 2004)

Revolução no Campo (n. 3, 2004)

Neopopulismo na América Latina (n. 2, 2004)

Avanços nas Prefeituras: novos caminhos da democracia (n. 1, 2004)

Mundo virtual (n. 6, 2003)

Os intelectuais e a política na América Latina (n. 5, 2003)

Experiências asiáticas: modelo para o Brasil? (n. 4, 2003)

Segurança cidadã e polícia na democracia (n. 3, 2003)

Reformas das políticas econômicas: experiências e alternativas (n. 2, 2003)

Eleições e partidos (n. 1, 2003)

O Terceiro Poder em crise: impasses e saídas (n. 6, 2002)

O Nordeste à procura da sustentabilidade (n. 5, 2002)

Dilemas da Dívida (n. 4, 2002)

Ano eleitoral: tempo para balanço (n. 3, 2002)

Sindicalismo e relações trabalhistas (n. 2, 2002)

Bioética (n. 1, 2002)

As caras da juventude (n. 6, 2001)

Segurança e soberania (n. 5, 2001)

Amazônia: avança o Brasil? (n. 4, 2001)

Burocracia e Reforma do Estado (n. 3, 2001)

União Europeia: transtornos e alcance da integração regional (n. 2, 2001)

A violência do cotidiano (n. 1, 2001)

Os custos da corrupção (n. 10, 2000)

Fé, vida e participação (n. 9, 2000)

Biotecnologia em discussão (n. 8, 2000)

Política externa na América do Sul (n. 7, 2000)

Universidade: panorama e perspectivas (n. 6, 2000)

A Rússia no início da era Putin (n. 5, 2000)

Os municípios e as eleições de 2000 (n. 4, 2000)

Acesso à justiça e cidadania (n. 3, 2000)

O Brasil no cenário internacional (n. 2, 2000)

Pobreza e política social (n. 1, 2000)

Para assinar ou adquirir os Cadernos Adenauer, acesse: www.kas.de/brasil

Este livro foi composto por
Cacau Mendes em Adobe Garamond c.11/14 e
impresso pela J.Sholna em papel pólen 80g/m²
para a Fundação Konrad Adenauer
em março de 2016.