

11

v.6 n.11
julho/dezembro 2018

Revista Parlamento e Sociedade

Educação Política para a Cidadania, Juventudes e Democracia

Apresentação

Alexsandro Santos

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

Alexsandro Santos

O que se entende por educação política no Brasil?

Luiza Brunetti Silva Jardim

Abordagens teóricas relevantes para o estudo da educação política

Myla Freire Machado Fernandes

Educando para a Cidadania: a escola como espaço central na formação política

*Camila C. de Alencar
e Rafael Paraiso*

Escolas Municipais e Escolas Estaduais – essa variável pesa na percepção sobre política de jovens da Grande São Paulo?

Humberto Dantas

Educação para a Democracia: as experiências das escolas do parlamento de Itapevi e São Paulo

Roberto Lamari e Fatima Thimoteo

Mesa

2018

Presidente

Milton Leite (DEM)

1º Vice-Presidente

Eduardo Tuma (PSDB)

2º Vice-Presidente

Rodrigo Goulart (PSD)

1º Secretário

Arselino Tatto (PT)

2º Secretário

Celso Jatene (PR)

1º Suplente

Soninha (PPS)

2º Suplente

George Hato (PMDB)

Corregedor Geral

Souza Santos (PRB)

Revista

**Parlamento
e Sociedade**



Revista **Parlamento e Sociedade**

v.6 n.11 julho-dezembro 2018

São Paulo

ISSN 2318-4248

Rev. Parlamento e Sociedade	São Paulo	v.6	n.11	p.1-108	jul.-dez. 2018
-----------------------------	-----------	-----	------	---------	----------------

A **Revista Parlamento e Sociedade** é uma publicação semestral da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo

Secretaria e Redação

Escola do Parlamento
Câmara Municipal de São Paulo
Palácio Anchieta – Viaduto Jacareí, 100
13º andar, 1302A
São Paulo – São Paulo – CEP 01319-900

Solicita-se permuta

e-mail: escoladoparlamento@saopaulo.sp.leg.br
versão eletrônica: www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento

Ficha catalográfica elaborada pela Equipe de Biblioteca da Câmara Municipal - SGP.32

Revista Parlamento e Sociedade / Câmara Municipal de São Paulo.
- Vol. 6, n. 11 - (2018). - São Paulo : CMSP, 2013-
Semestral
Continuação parcial de: Revista do Parlamento Paulistano (Debates)
Edições de 2013-2014 têm o título : Revista Parlamento & Sociedade
ISSN 2318-4248

1. Administração Pública - Periódicos 2. Poder Legislativo - Periódicos
3. Políticas Públicas - Periódicos I. Câmara Municipal de São Paulo.

CDU 35(05)

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-Use Não-Comercial 3.0 Unported (CC-BY-NC 3.0)

Revista Parlamento e Sociedade

Expediente

Editor Presidente	Alexsandro Santos
Editor Científico	Alexsandro Santos
Editor Executivo	Maria Regina de Faria Vallado Costa
Conselho Editorial	Humberto Dantas de Mizuca, Ilza Valéria Moreira Jorge, Lara Elena Ramos Simielli, Roberto Nami Garibe Filho, Mateus Novaes Dias, Pedro Henrique Lopes Campos, Alexsandro Santos, Gustavo Costa Dias, Rubem Davi Romacini, Sílvia Aparecida Santos de Carvalho
Comitê Científico	Ademir Alves da Silva (PUC SP – Departamento de Serviço Social), Andreza Davidian (USP), Carla Reis Longhi (PUC SP – Departamento de História), Cristina Fróes de Borja Reis (UFABC - Centro de Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas), Edmar Tetsuo Yuta (FACAMP – Departamento de Ciências Humanas), Enio Passiani (FACAMP – Departamento de Ciências Humanas), Fernanda Graziella Cardoso (UFABC - Centro de Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas), Fernando de Souza Coelho (USP – EACH), Flávia Mori Sarti (USP – EACH), Ingrid Cyfer (Unifesp), Marcel Mendes (Mackenzie – Vice-Reitor), Maria Lúcia Martinelli (PUC SP – Departamento de Serviço Social), Maria Lúcia Refinetti R. Martins (USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) Maria Nazaré Lins Barbosa (FGV), Maurício Izumi (CEBRAP)
Equipe Editorial	Catuí Côrte-Real Suarez, Márcio Tadeo Tanabe, Maria Regina de Faria Vallado Costa
Revisão	Maria Regina de Faria Vallado Costa
Projeto gráfico e diagramação	Equipe de Comunicação – CCI.3

Sumário

Educação Política para a Cidadania, Juventudes e Democracia

- 11** Apresentação
Alexsandro Santos
- 17** A Escola Básica e a Educação Política para a Cidadania:
provocações para um debate necessário
Alexsandro Santos
- 33** O que se entende por educação política no Brasil?
Luiza Brunetti Silva Jardim
- 47** Abordagens teóricas relevantes para o estudo da educação política
Myla Freire Machado Fernandes
- 65** Educando para a Cidadania: a escola como espaço central
na formação política
Camila C. de Alencar e Rafael Paraiso
- 85** Escolas Municipais e Escolas Estaduais – essa variável pesa
na percepção sobre política de jovens da Grande São Paulo?
Humberto Dantas
- 97** Educação para a Democracia: as experiências das escolas
do parlamento de Itapevi e São Paulo
Roberto Lamari e Fátima Thimoteo

**Educação Política
para a Cidadania,
Juventudes e
Democracia**

Apresentação

Alexsandro Santos¹

No segundo turno das eleições realizadas no Brasil em 2018, uma das narrativas que pretendeu organizar o debate público entre as duas candidaturas à presidência da república optou por organizar a diversidade de posicionamentos dos eleitores estabelecendo uma espécie de divisão entre aqueles que estavam em defesa da democracia e aqueles que estavam contrários a ela. Mesmo que tenham sido utilizadas outras narrativas e que as duas candidaturas tenham mobilizado de outras maneiras a conquista do voto popular, a noção de que uma candidatura representaria os cidadãos favoráveis à democracia e outra candidatura representaria os cidadãos descontentes, desiludidos ou contrários a ela foi muito presente.

Se, como narrativa de marketing eleitoral ou como discurso de organização de apoiadores deste ou daquele projeto político-eleitoral essa estratégia possa ter algum impacto, não é razoável tomá-la como expressão direta da realidade social e do comportamento do eleitor brasileiro. Oliveira (2017) nos lembra que mensurar a adesão à democracia é uma questão epistemológica complexa demais e que as metodologias mais frequentemente utilizadas pelos pesquisadores do campo nos asseveram para a multidimensionalidade desse comportamento e para a importância de uma leitura menos esquemática da questão. (BORBA, 2012, CASELECCHI & QUARESMA, 2013; FUKS, 2016; GIMENES, 2012, MOISÉS & CARNEIRO, 2008).

Tal complexidade epistemológica está, sem dúvida, ligada à própria flutuação das definições de ‘democracia’ que podem estar mais próxima de uma definição minimalista e procedimental ou, numa outra ponta, mais próxima a uma definição máxima de democracia que implica a distribuição de bens sociais tão amplos como o direito à renda mínima universal, à educação, à saúde, à cultura ou a participação direta em esferas governamentais de tomada de decisão. (MOORE, 1996; O’DONNELL, 1973, PRZEWORSKI, 1985, WOOD, 1996). Mas, além dessa camada de dificuldade, a complexidade epistemológica envolvida na mensuração ou definição do grau de aderência a valores democráticos nos permite problematizar outro aspecto tão relevante quanto este primeiro: quais

1 Diretor-Presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo.

seriam os fatores que estão associados a construção de uma chave de valores democráticos por parte das pessoas? De que forma podemos assegurar que os cidadãos de uma dada comunidade ou sociedade se compreendam, se apropriem e defendam os valores democráticos?

Um dos elementos que a literatura sinaliza como parte do conjunto de fatores que parecem ter força explicativa para prever ou identificar o grau de aderência aos valores democráticos é a oferta consistente e significativa de educação política na infância, adolescência e/ou juventude. Esta oferta pode ou não estar vinculada aos currículos oficiais das escolas. Há experiências em que tal ação acontece de modo complementar ou suplementar, mobilizadas por outros agentes formativos, mesmo que ocorrendo dentro do espaço da escola.

Os artigos reunidos nesse número da revista *Parlamento e Sociedade* dialogam com essa questão colocando como eixo estruturante das reflexões as conexões entre educação política, engajamento cívico, adesão a valores democráticos e qualidade da democracia com olhar particular para o público juvenil.

O primeiro artigo, assinado por Alexsandro Santos, organiza uma reflexão em torno do lugar e da responsabilidade das escolas de educação básica no processo de educação política para a cidadania e para a aprendizagem de valores democráticos. Mobilizando um conjunto de referenciais analíticos, o autor argumenta em favor do reconhecimento da conexão entre a qualidade da democracia numa dada sociedade e o grau de letramento político e aderência a valores democráticos por parte dos seus cidadãos e sinaliza que as escolas de educação básica podem e devem cumprir um papel relevante na mobilização das aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais indispensáveis ao exercício pleno da cidadania em parâmetros democráticos.

O segundo artigo, assinado por Luiza Brunetti Silva Jardim, da *Colab*, mobiliza e discute as diferentes nomenclaturas mobilizadas para conceituar as ações direcionadas à educação política no Brasil, explorando suas diferenças e semelhanças e as consequências dessa pluralidade tanto para o campo da pesquisa quanto para o campo da intervenção. Especialmente, a autora traça paralelos entre os conceitos de letramento político, educação política, educação para a democracia e educação para a cidadania, concluindo que há mais convergência do que divergência entre eles.

O terceiro artigo, assinado por Myla Freire Machado Fernandes sintetiza esforços analíticos que vem sendo mobilizados em sua dissertação de mestrado (DCP-UFMG) e apresenta uma contribuição importante discutindo as abordagens possíveis da educação política, explora o que a literatura sinaliza a respeito das

estratégias de educação política e de seus efeitos, e formula uma hipótese em torno do efeito de compensação da educação política especialmente no que tange às desigualdades entre os sujeitos organizadas a partir das variáveis: (i) padrões de acesso à informação; (ii) frequências de participação em discussões políticas com pais, familiares ou pessoas de mesma idade; (iii) graus de escolaridade dos pais; ou, de forma mais ampla, (iv) níveis de status socioeconômicos aos quais o indivíduo está condicionado.

Os três artigos que completam este número foram produzidos a partir do tratamento e mobilização de uma base de dados organizada a partir de uma pesquisa liderada por Humberto Dantas junto à Escola do Parlamento no ano de 2018. A pesquisa que contou com a aplicação presencial de um questionário físico em sessão controlada pela equipe de pesquisadores, alcançou mais de 3.000 jovens, matriculados nas oito escolas públicas municipais que atendem o ensino médio na capital paulista, distribuídas em todas as regiões da cidade.

O artigo assinado por Camila C. de Alencar e Rafael Paraiso mobiliza uma breve revisão conceitual em torno da questão do engajamento cívico e da participação política, bem como das conexões entre essas duas categorias e os processos de educação política. Para além de processos transmissivos de educação política, os autores sinalizam a importância de experiências práticas de organização e participação em processos públicos de tomada de decisão como fundamentais para a construção do engajamento cívico e localizam nos grêmios escolares um campo potencial para este desenvolvimento. De modo a testar sua hipótese, os autores analisam o conjunto de dados coletados na pesquisa conduzida pela Escola do Parlamento buscando identificar se existem evidências que sustentem a conexão entre a presença de grêmios escolares e a participação dos estudantes em grêmios escolares com a ampliação de seu engajamento cívico e de sua participação política.

O artigo assinado por Humberto Dantas apresenta o cotejo dos dados coletados na pesquisa conduzida com os jovens matriculados nas escolas de ensino médio paulistanas com a série de dados consolidada a partir dos cursos de Iniciação Política desenvolvidos em escolas públicas estaduais localizadas na Grande São Paulo, buscando identificar semelhanças e diferenças entre os respondentes, sobretudo no que concerne às suas compreensões e representações sobre política e sobre o funcionamento das instituições da democracia. O autor concentrou sua análise comparativa no subconjunto dos jovens respondentes que, em 2018, estavam matriculados no terceiro ano do ensino médio e que, portanto, estavam concluindo a educação básica.

Por fim, o artigo assinado por Roberto Lamari e Fátima Thimóteo, também partindo da base de dados da pesquisa conduzida pela Escola do Parlamento em 2018, estabelece o cotejamento entre as respostas apresentadas pelos estudantes de ensino médio da rede pública municipal de São Paulo a respeito de suas representações e compreensões a respeito da participação política, das instituições da democracia e da sua adesão a valores democráticos com as respostas apresentadas pelo público de jovens atendidos nos cursos de Iniciação Política desenvolvidos junto à Escola do Parlamento Doutor Osmar de Souza, vinculada à Câmara Municipal de Itapevi, na Grande São Paulo.

...

Num tempo em que a democracia está sendo posta à prova e questionada em sua responsividade e em sua capacidade de organizar e mediar as demandas, conflitos e relações sociais, aumentar nossa densidade no debate público e na formulação de soluções no campo da educação política para a cidadania é uma tarefa incontornável e urgente. Este número da Revista Parlamento e Sociedade sinaliza um direcionamento estratégico importante convergente com essa aposta e demonstra a relevância de adensarmos estudos e pesquisas que subsidiem ações consistentes voltadas à aprendizagem de valores democráticos nas escolas de educação básica.

As evidências disponíveis nos indicam que tais ações devem ser mobilizadas em perspectiva sistêmica, considerando as traduções das diretrizes curriculares estabelecidas nos documentos oficiais em programas permanentes nas diferentes redes e sistemas de ensino, a produção e disseminação materiais didáticos e de orientação aos professores, a inclusão da temática na formação inicial dos professores, em cursos de licenciatura, a criação de programas de formação continuada sobre o tema e a construção de mecanismos e estratégias de avaliação de resultados neste campo, à semelhança de experiências internacionais já exitosas em diferentes países, inclusive na América Latina.

Referências Bibliográficas

- BORBA, J. Participação política: a centralidade dos repertórios. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 123-147, 2012
- CASALECCHI, G; DAVID, F; QUARESMA, G. **Quão democráticos são os democratas brasileiros?** Trabalho apresentado no 5. Congresso da Compolítica, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2013/05/>

GT06-Cultura-politica-comportamento-e-opinio-publica-GabrielAvilaCasalecchi.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FUKS, M. et al. Qualificando a adesão à democracia: quão democráticos são os democratas brasileiros? **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 19, p. 199-219, jan. 2016.

GIMENES, E. Democratismo entre atores políticos não estatais: o caso dos dirigentes de entidades sociais do município de Maringá (PR). **Em Tese**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2012.

MOISÉS, J. A. & CARNEIRO; G. P. (2008). “Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime: o caso do Brasil”. **Opinião Pública**, v. 14, n. 1, p. 1-42

OLIVEIRA, R. A. A era da democracia confusa: Análise das medidas de adesão à democracia nas pesquisas sobre comportamento político. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 8, n. 2, 2017, p. 4-24

Moore, B. **Social origins of dictatorship and democracy; lord and peasant in the making of the modern world**. Boston: Beacon Press, 1966.

O'Donnell, G. A. **Modernization and bureaucratic-authoritarianism; studies in South American politics**. Berkeley: Institute of International Studies University of California, 1973

PRZEWORSKI, A. **Capitalism and social democracy**. Cambridge; Nova York: Cambridge University Press, 1985.

WOOD E. M. **Democracy Against Capitalism**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

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

Alexsandro Santos¹

Resumo

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação política para a cidadania em defesa da democracia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As razões que explicam essa dificuldade de aprofundar e ampliar o espaço e a qualidade da educação política para a cidadania no ensino fundamental e médio ainda carecem de maior investigação sistemática. Todavia, ousamos sinalizar quatro elementos que contribuem para essa lacuna: a) a ausência de situações e estratégias de formação orientados para essa finalidade nos programas de formação inicial e continuada para o magistério; b) a inexistência de materiais curriculares de orientação e de materiais didático-pedagógicos para mediação em sala de aula que abordem os conteúdos da educação política para a cidadania nas diferentes etapas da educação básica²; c) a indução para a concentração dos esforços de gestão pedagógica e de prática de ensino nas áreas de língua portuguesa e matemática como forma de responder às dinâmicas de avaliação externa que privilegiam essas disciplinas no currículo; d) a dinâmica política de polarização ideológica, com vetor de aprofundamento no campo da negação da política que se estruturou a partir da segunda metade da década de 2010 e ganhou substância pública em iniciativas como o movimento “Escola sem partido”.

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

- LEVITSKY, S. & ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018
- LIBÂNEO, J. C., **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.
- MANACORDA, M. A.. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MENEZES, I. & FERREIRA, P. **Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar**. Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Autores, 2012
- MOLLIER, J. & DUTRA, E. **Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política**. São Paulo: Annablume, 2006.
- MOUGNIOTTE, A. **Éduquer à la démocratie**. Paris: Les éditons du CERF, 1994.
- MOUGNIOTTE, A. **La démocratie : idéal ou chimère... quelle place pour une éducation ?** Paris : L'Harmattan, 2002.
- MOUNK, Yascha. **The people vs. democracy: Why our freedom is in danger and how to save it**. Harvard University Press, 2018.
- OVEJERO, Felix. **Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanismo**. Madrid: Katz, 2008.
- PISTRAK, M. M. **Comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PUTNAM, Hilary (1994): Una reconsideración de la democracia de Dewey. In: **Cómo renovar la filosofía**, Madrid: Cátedra, pp. 247-271.
- RIBEIRO, A. B. & MENEZES, I. Educação e Democracia: Potencialidades e Riscos da parceria entre escolas e ONG. In: **Interações**, nº 36, pp. 68-83, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- SAVIANI, Dermeval, **Escola e democracia**. (8ª ed). Campinas: Autores associados, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações**. (9ª ed.) Campinas: Autores associados, 2000
- SEN, A. Democracy as a Universal Value. **Journal of Democracy**. 1999; vol. 10, p. 3-17.

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

O que se entende por educação política no Brasil?

Luiza Brunetti Silva Jardim¹

Resumo

Um dos desafios de um país democrático está associado à educação política formal. Há um número relevante de pessoas no Brasil que se destinam a discutir a educação política, algumas no papel da academia, e outras como organizações e iniciativas que atuam levando este conhecimento à população brasileira. No entanto, identifica-se uma inexistência de consenso sobre o que seria essa educação – a começar pelo próprio termo, que no Brasil já não é unânime. Múltiplos termos são empregados para tratar dessa mesma educação, e não há estudos indicando as similaridades entre esses conceitos. Além disso, a própria ideia que o conceito traduz, mesmo quando empregado o mesmo termo, difere entre os autores encontrados. Este trabalho apresenta uma revisão de parte da bibliografia existente sobre o tema, discorrendo sobre os principais termos empregados e as ideias atreladas a eles. Por fim, é feita uma análise sobre as similaridades entre os termos, e a sugestão de construção dos aspectos comuns a este conceito. As conclusões apontam que existe mais convergência do que diferenças entre os diferentes termos.

Palavras-Chave: Educação Política, Letramento Político, Educação para a Cidadania, Educação para a Democracia, Revisão de Literatura

1 Luiza Jardim é analista de participação social no *Colab*, formada em Administração Pública pela FGV-EAESP. Trabalha com gestão pública colaborativa em governos municipais, estruturação de processos participativos, articulação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e é coordenadora acadêmica do *Colab University*, que oferece cursos sobre inovação na gestão pública. Trabalhou previamente com sustentabilidade em um centro de estudos no Brasil e em uma organização de reciclagem no Chile, e é voluntária de educação política pelo *Politize*. Suas áreas de atuação são gestão pública colaborativa, participação social, política e sustentabilidade.

Introdução

A filosofia política associa a democracia a duas questões essenciais: a participação, que sob a lógica da eleição de representantes teria um aspecto mais quantitativo, e a educação (ou informação), que estaria associada a um aspecto mais qualitativo (DANTAS, 2010). O autor justifica essa divisão trazendo o exemplo do sufrágio universal, e mostrando a relação de que quanto mais espaço é oferecido para os cidadãos participarem, melhor ou mais democrático seria o regime. No entanto, afirma que não basta ampliar o acesso dos cidadãos aos mecanismos de participação, porque só isso não garante a efetiva participação.

Neste contexto, o desafio de um país democrático deve estar associado, também, à educação política formal – o aspecto qualitativo levantado anteriormente e que Bobbio (1986) chamou de “a promessa não cumprida da Democracia” (BOBBIO, 1986). No Brasil, a educação política formal foi obrigação nos currículos escolares durante muitos anos (REZENDE, 2010). Hoje este tema não está mais previsto dentro de uma matéria única e obrigatória, mas considerado de maneira transversal no currículo.

Nos últimos anos, de tempos em tempos têm surgido debates sobre o ensino de política nas escolas, motivados por alguma discussão em nível nacional. No Congresso, o debate também se manifesta, sendo destacado em projetos de lei que avançam em diferentes graus. No entanto, embora a abrangência dessas discussões, pouco é mencionado sobre qual seria este conteúdo, e o seu processo-aprendizagem, abrindo margem para que cada pessoa enxergasse o tema com uma perspectiva diferente, o que é ilustrado quando pensamos na coexistência de movimentos por educação política e o Escola Sem Partido, ambos com seus adeptos, mas sem critérios claros.

Há, na academia, alguns trabalhos que apresentam discussões sobre isso, e é possível perceber uma variação em relação ao termo utilizado nas abordagens, como *educação política*, *educação para a cidadania*, *letramento político*, *ensino da democracia*, dentre outros. Levanta-se, portanto, o questionamento de quais as diferenças entre estes termos, e quais termos mais se adequam a este debate sobre a discussão e educação sobre aspectos da política.

Forlini (2015) aponta que, embora o tema esteja presente de alguma maneira em obras de diversos autores clássicos, não há autores que discorram unicamente sobre Educação Política e seus diversos aspectos. Nascimento et al. (2016) colocam que as experiências de educação política, em um geral, “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 democrática” (NASCIMENTO et al., 2016, p. 232), e descrevem que cultura política é desde a interação dos cidadãos entre si, até destes com as instituições políticas. Além disso, colocam que outro aspecto importante é que essas atividades fujam dos padrões de ensino tradicionais, que costumam ser excessivamente expositivos, colocando a necessidade de práticas conectadas a situações reais (idem).

No entanto, a despeito dessas contribuições de Nascimento et al. sobre uma concepção geral das atividades de educação política, não há estudos que se aprofundem na pluralidade de conceitos e concepções do termo, conforme citado anteriormente e apontado também por Forlini (2015).

Partindo, então, da hipótese de que não há no Brasil um consenso sobre o que é educação política, e que isso representa um problema na medida em que dificulta as discussões sobre o tema, foi realizada uma pesquisa em 2018 com o objetivo de, com base na literatura existente sobre o assunto, identificar quais os diferentes termos empregados, suas características e as relações entre os diferentes conceitos para essa mesma educação.

Neste artigo, para a *Revista Parlamento e Sociedade*, será apresentada essa revisão do que é ou do que se tem entendido por Educação Política no Brasil, na perspectiva de diferentes autores, e uma análise sobre as similaridades entre os termos existentes. Com isso, pretende-se apresentar uma base comum daquilo que se entende por educação política no Brasil, afim de contribuir para a compreensão e análise dos demais artigos que compõem esta revista.

Metodologia para a revisão de literatura

Na realização da pesquisa mencionada, a metodologia utilizada consistiu em uma revisão da literatura existente sobre educação política e os demais termos que parecem referir-se a este assunto, como mencionado na introdução. A escolha dos trabalhos a serem analisados foi feita com base em seleção de revistas que trataram sobre o tema e suas experiências ao redor do Brasil, como alguns volumes da revista *Cadernos Adenauer*, a revista *E-Legis 2011*, e demais textos que surgiam nas referências ou que apareciam em buscas pelo tema.

O objetivo da revisão, registrada no capítulo 3 deste artigo, era identificar qual o termo adotado para falar dessa educação, e o que se entende por este termo, desde o próprio conceito até o público-alvo das ações e as metodologias sinalizadas. Além disso, buscou-se analisar mais de uma obra do mesmo autor, quando existente, a fim de mapear se sua concepção sobre educação política – ou até mesmo o termo adotado – sofreu alguma alteração ao longo dos anos.

Após essa etapa, buscou-se por meio de busca de semelhanças e contraposição de ideias, identificar os aspectos nos quais os diferentes termos se aproximavam ou se distanciavam, a fim de compreender se existem diferenças relevantes entre eles. Este estudo foi registrado em uma tabela, que está apresentada no capítulo 4, e que permite comparar quatro diferentes termos.

Revisão do conceito de educação política

Ao ler autores como Platão, Aristóteles, Thomas More, Montesquieu, Tocqueville e Thomas Jefferson, é perceptível o desenho da ideia do que é a educação política, na medida em que estes autores sugerem que quanto maior o nível de educação da população, maior o valor das escolhas e ações políticas (DANTAS, 2017). Estes clássicos falam sobre a importância da consciência para a vida em coletividade (Platão - *A República*²), a necessidade de orientação para a escolha de representantes (Montesquieu, apud DANTAS, 2017), e também na educação como garantia de liberdade e afastamento da corrupção. De maneira geral, o que estão falando é sobre a educação como determinante para a qualidade da democracia (FORLINI, 2015).

Na literatura brasileira – ou em textos traduzidos para o português –, nas declarações de diversas organizações e nas conversas e debates sobre o tema, é comum encontrar diversos termos empregados ao falar sobre o que, neste artigo, é chamado de educação política. São exemplos os termos “educação para a cidadania”, “educação para a democracia”, “ensino da democracia”, “letramento político”, “educação cívica”, “instrução para a cidadania”, “educação para os direitos humanos”, dentre outros.

(...) é possível encontrar diferenças nesses termos de acordo com a defesa de diversos autores, mas em linhas gerais o que parece comum é o objetivo de consolidar a democracia por meio do adensamento da capacidade de o cidadão participar, compreender e atuar politicamente de forma mais consistente e a despeito de ideologias e suas variações que devem ser amplamente respeitadas (DANTAS, 2017, p. 13)

Neste trecho, o autor resume do que está se falando ao usar os diferentes termos acima citados, e comenta também sobre uma atuação política a despeito de ideologias e variações. O mesmo autor afirmou, em 2010, que a ética

2 PLATÃO. *República*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002. Tradução de Enrico Corvisieri.

suprapartidária é um conceito essencial à consolidação da educação política, que tem como objetivo ofertar aos cidadãos “a oportunidade de realizar suas escolhas de forma mais consciente, arrefecendo paixões irracionais e lhes proporcionando contato com seus direitos e com a política” (DANTAS, 2010, p. 6). Tal ponto é retomado em 2017, ao falar sobre um curso específico, afirmando que “o compromisso central de nosso curso é que isso seja absolutamente apartado daquilo que fazemos dentro classe. Isso é nossa tentativa de estabelecermos um mínimo do que chamamos de ética suprapartidária” (DANTAS, 2017, p. 119).

O autor observa que, dentro da visão que ele tem de educação política, a ética suprapartidária é o compromisso central dos cursos que ministra. Este aspecto diz respeito a separar as opiniões e posicionamentos pessoais dos conteúdos aplicados nas atividades (DANTAS, 2017). Alencar et al. (2016) também colocam suprapartidarismo como um pilar estrutural de seu projeto de educação política (projeto este chamado Politiquê, que é aplicado em escolas no Recife).

O suprapartidarismo guia a forma de nos delinear os projetos e ações que desenvolvemos, garantindo que os membros do Politiquê 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 (ALENCAR et al., 2016, p. 266)

O outro valor que as autoras colocam como estrutural no Politiquê é a inovação, que em conjunto com o suprapartidarismo, guia as ações de educação política. Para elas, educação política é entendido como “o ensino das bases multidisciplinares de conteúdos que relacionam-se com o tema: ciência política, história, geopolítica, economia, direito, relações internacionais, entre outros” (ALENCAR et al., 2016, p. 266).

Carvalho (2004), que também usa o termo educação política, aponta que muitas vezes os conteúdos dessa educação são passados com base em documentos como a Constituição, conferindo um caráter formal e informativo ao ensinamento, e que não garante uma ação educativa vinculada a esses valores (CARVALHO, 2004). O autor completa sua reflexão defendendo o uso de práticas efetivas que não sejam restritas a um curso – sugerindo a necessidade de uma abordagem mais completa e integral.

De maneira aparentemente similar ao apontado por Alencar et al., Almeida (2011), traz que a caracterização de atividades de educação política engloba as ações de caráter didático-pedagógico que visam a troca de conhecimento e informações para o debate sobre questões de ordem teórica sobre democracia, política,

ética, cidadania etc., e também sobre a história política, o funcionamento das instituições, a representação e a participação política.

Almeida também traz, em 2016, que o objetivo da educação política, expresso nos programas ou na opinião de seus formuladores, está associado a uma visão de que o cidadão brasileiro precisa de melhor preparo para viver e agir na democracia, e que essa educação tanto fortalece a democracia como também valoriza a representação e a participação política, dentro do contexto da cultura política brasileira (ALMEIDA, 2016). Por cultura política, Almeida entende um conceito multidisciplinar que integra antropologia, sociologia e psicologia, e trabalha com as expressões subjetivas dos cidadãos em relação às instituições e processos da vida nacional.

O autor coloca que aspectos da cultura política poderiam ser levados para a discussão em atividades de educação política, refletindo sobre o que ele define como ‘mitos’ da cultura brasileira - como o complexo de inferioridade -, e também trazendo uma abordagem histórica para analisar esta cultura. Além deste aspecto, Almeida sugere abordar nessas atividades alguns outros temas: a participação social - e a politização para além destes mecanismos tradicionais e previstos em lei, associada de algum estímulo para engajamento -; a discussão sobre problemas da esfera local e da vida cotidiana; e o incentivo ao processo de empatia e construção de diálogos saudáveis para abordar a política (ALMEIDA, 2016).

Nascimento et al. (2016) usam o termo “educação para a cidadania”, mas se assemelham a Almeida porque também falam da relação com a cultura política, ao narrar os objetivos do Parlamento Jovem de Araraquara (SP), criado em 2013 pela Câmara Municipal da cidade. Este projeto se pauta na ideia de que é importante educar os cidadãos, porque o fortalecimento da democracia depende de mudança no comportamento destes, e demonstra entender que formação política é ensinar os cidadãos a viverem em uma democracia, e fomentar uma cultura política baseada em práticas e valores democráticos.

Rocha e Vieira (2011) também usam o termo educação para a cidadania, e questionam se apenas a exposição aos conteúdos seria suficiente para despertar nos indivíduos a consciência sobre a importância da participação política e fazê-los de fato se envolverem mais nas questões públicas. Este questionamento se assemelha ao apontado por Carvalho (2004), mencionado anteriormente nessa seção, mas o termo empregado por ele é “educação política”. Além disso, as autoras também colocam a necessidade de avaliar a forma como o conteúdo é passado e a qualidade de participação que surte como efeito, aspecto que não pode ser

descartado e que é mencionado na seção de processo-aprendizagem como um mecanismo para validar as metodologias usadas nas atividades.

Brenner (2010) aponta a existência de um outro fenômeno que dialoga com essa discussão: a socialização política. Este fenômeno, segundo ela, seria “a transmissão de atitudes, escolhas, preferências, símbolos, comportamentos políticos e representações do mundo” (BRENNER, 2010, p. 29). Além disso, ela coloca que a família é o primeiro lugar de construção de referências políticas, ou seja, é o primeiro ponto de socialização política, mas não é a única esfera onde isso pode acontecer. A escola pode ser tida como uma esfera de socialização posterior e, nas narrativas militantes (de jovens filiados a partidos, seu objeto de pesquisa) destacadas em seu artigo, a escola aparece como “espaço-tempo ampliado de socialização política”, através das interações com os professores e também dos alunos entre si e com os demais atores da escola. (BRENNER, 2010, p. 34)

Rildo Cosson, por sua vez, é defensor do uso do termo letramento político. Essa escolha tem por base a defesa de que ‘letramento’ é mais específico – em comparação ao termo ‘educação’ – e de circulação recente no Brasil. Em sua definição, letramento político seria “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (Cosson, 2010, p.30). Além disso, o autor aponta que o letramento representa um aprendizado permanente, e que se consolida e materializa no crescimento individual e na participação social. Sua precisão nessa distinção está associada ao fato de ser um educador, e tal conceituação é absolutamente essencial nesse caso. Essa ideia já vinha sendo citada na década de 90 por Crick (1998), que dizia que o letramento não se limitava ao conhecimento das instituições e ideias políticas e sociais, mas abordava também as habilidades, atitudes e valores necessários para a prática da boa cidadania.

Na abordagem de Cosson, letramento político passa pelos seguintes conteúdos: funcionamento do Estado, com ênfase nos mecanismos democráticos; conhecimento sobre eleições, partidos e instituições; e saberes sobre direitos e deveres dos cidadãos. Tais temas não são diferentes daqueles observados por Dantas em algumas de suas obras, mas os nomes dados ao domínio de tais conteúdos diferem.

Pellanda (2016) traz críticas ao conceito de letramento político, argumentando que este termo carrega a ideia de que pode haver um ser “iletrado” politicamente. A autora questiona este pensamento, pois estaria alinhado com uma visão de educação como um processo de transferência de conhecimento do educador para o educando, em contraponto à visão de educação colocada por Freire (1987), que se traduz em mediação e troca de conhecimentos (PELLANDA, 2016).

Ao mesmo passo que é importante reconhecer a crítica feita por Pellanda, sobretudo porque coloca em debate o papel do educador, é necessário apontar que Cosson afirma que o letramento é um processo contínuo, sem início ou fim demarcado e, assim, dificilmente um indivíduo será totalmente “iletrado”, ou totalmente “letrado” (COSSON, 2010).

Ainda assim, Cosson usa duas exortações de outros autores que se associam com essa ideia de “iletrados”, na concepção apontada por Pellanda. A primeira traz que os cidadãos não nascem cidadãos, mas precisam ser formados, afirmação de Diamond (1997). A segunda é de Kersting (2003), acerca da qualidade da participação política e do quanto ela depende exclusivamente da competência ética dos cidadãos, que se adquire somente pela educação – com tais aspectos o pensamento de Dantas (2010) converge, ao afirmar que conteúdos precisam ser formalmente aportados.

Cosson afirma que o letramento político exige aquisição e aprendizagem, por ser letramento, e conhecimento e experiência, por ser político. Neste sentido, o autor aponta que o palco do letramento começa na família, passa pela escola e se espalha pela sociedade em diversas instituições (COSSON, 2010). Na escola, o autor defende uma abordagem que vá além de uma disciplina ou de um tema transversal, e que seja algo realmente penetrado em todas as interações e em todos os atores da comunidade escolar, associando tal princípio ao ideal de promover competências democráticas em toda a sociedade.

Fuks e Casalecchi (2016) usam o termo educação cívica, referindo-se a programas de curto prazo em que os participantes são imersos em diversas práticas políticas didáticas, deliberativas e participativas. Os autores trazem que essa educação cívica pode ser vista como um catalizador do aprendizado político, porque mobilizam um enorme “fluxo informacional” e trazem vivências práticas, permitindo que os participantes experimentem a política. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que a educação cívica diferiria das demais por estar associada a uma atividade ou ação pontual.

Outro conceito utilizado é o de educação para a democracia. Segundo Benevides (1996), esta educação é composta de duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos, e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis. Essa segunda dimensão existe principalmente porque, como a autora aponta, ninguém nasce governante ou governado, mas a pessoa pode vir a ser um ou outro (ou um e o outro). Essas dimensões devem contemplar três aspectos: a formação intelectual e a informação, que seria uma abordagem mais histórica e com o objetivo de contextualizar o regime que temos hoje;

a educação moral, vinculada a uma ideia de valores democráticos e; a educação do comportamento, no sentido de ensinar tolerância, assim como a compreensão do bem comum, e o despertar da cidadania ativa (BENEVIDES, 1996).

(...) a EAD [educação para a democracia] nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas por persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de qualquer ideologia, mesmo que esta apareça sob os tons de uma ideologia redentora e nacional. (BENEVIDES, 1996, p.228)

Comparação entre os diferentes conceitos de educação política

Com base no que foi exposto na seção anterior, é evidenciado que não há um consenso sobre qual termo deva ser utilizado para definir este conteúdo que por vezes é chamado de *educação política*, *letramento político*, *educação para a cidadania*, etc. Tampouco é perceptível um consenso de qual o significado deste conjunto de ideias, e quais as características para a sua implementação ideal. A existência de múltiplos termos – que já havia sido identificada previamente à construção deste trabalho – está associada também a diferentes autores, na medida em que cada um adota um único termo em seus diferentes artigos.

Os termos explorados mais a fundo foram *educação política* (Carvalho, 2004; Dantas, 2010; Dantas, 2017; Almeida, 2011; Alencar et al., 2016; Pellanda, 2016); *educação para a cidadania* (Rocha e Vieira, 2011; Nascimento et al., 2016); *socialização política* (Brenner, 2010); *letramento político* (Crick, 1998; Cosson, 2010); *educação cívica* (Fuks e Casalecchi, 2016); e *educação para a democracia* (Benevides, 1996).

Dentre estes termos, o que mais se diferencia é a *socialização política*, na medida em que, conforme o que foi apresentado neste trabalho, parece se referir a um fenômeno que pode se dar em diversas esferas da vida de uma pessoa, e não se trata de um processo de educação ou formação mais formalizado como os demais. O termo *educação cívica* também parece sugerir, conforme mencionado anteriormente, uma diferenciação em relação aos demais por tratar somente de ações pontuais. Em relação aos outros termos, suas definições sinalizam que, aparentemente, não se referem a ideias tão diferentes.

A precisão de Cosson ao usar o termo *letramento político*, conforme mencionado anteriormente, pode se justificar pelo fato deste autor ser um educador, enquanto a grande maioria dos demais autores e autoras aqui citados é composta por cientistas sociais e políticos. No entanto, ao analisar as diferentes definições, percebe-se que

há uma chance de que esse preciosismo não se reflita em mudanças significativas no que diz respeito ao que é este letramento. Substancialmente, é possível perceber que os diferentes termos têm mais aspectos em comum do que diferenças nítidas.

Para sustentar tal percepção, apresenta-se na Figura 1 algumas das definições colocadas pelos termos *letramento político*, *educação política*, *educação para a democracia* e *educação para a cidadania*. Cada linha da tabela traz aspectos atrelados ao termo que está destacado na primeira linha, apontados por diferentes autores, e cada linha da tabela traz temas que são semelhantes entre si, assim indicando similaridades entre os diferentes termos.

Figura 1. Similaridades entre os diferentes termos.

Letramento Político	Educação política	Educação para a democracia	Educação para a cidadania
Conhecimento das instituições e ideias políticas e sociais	Questões de ordem teórica e história política	Formação intelectual e informação	
Apropriação de práticas, conhecimentos e valores para aprimoramento da democracia	Educação que fortalece a democracia, valorizando a representação e a participação	Educação moral (vinculada a valores democráticos) e educação do comportamento	Fortalecimento da democracia e fomento de cultura política baseada em práticas e valores democráticos
Adoção de atitudes e valores para a prática da boa cidadania	Empatia e construção de diálogos saudáveis	Ensinar a tolerância e despertar a cidadania ativa	Mudança de comportamento dos cidadãos para a cidadania e democracia
Participação social	Participação social		Importância da Participação política

Reunindo as características mencionadas – sem diferenciar a qual termo elas estão atribuídas – encontra-se algo capaz de convergir para um conteúdo que seja: determinante para a qualidade da democracia e dos mecanismos de representação e participação política (Dantas, 2010; Almeida, 2011; Rocha e Vieira, 2011; Forlini, 2015); capaz de consolidar a democracia englobando as capacidades de participar, compreender e atuar politicamente (Dantas, 2017; Cosson, 2010; Benevides, 1996; Almeida, 2011); capaz de abordar atitudes necessárias para a prática da boa cidadania (Crick, 1998; Benevides, 1996); responsável por abordar a história política, do funcionamento das instituições e da cultura política (Almeida, 2011; Carvalho, 2004); fortalecedor da democracia; representante de uma esfera de socialização política (Brenner, 2010); suprapartidário (Dantas, 2010; Dantas, 2017; Almeida, 2011; Alencar et al., 2016; Nascimento et al., 2016); capaz de respeitar um papel de troca

entre educador e educando (Freire, 1987, apud Pellanda, 2016); um processo contínuo, sem um início ou fim demarcado (Cosson, 2010); e imersivo em práticas políticas didáticas, deliberativas e participativas (Fuks e Casalecchi, 2016).

Conclusão

A revisão de literatura aqui apresentada revela a falta de consenso em relação ao termo adotado para referir-se ao tema da Educação Política e ao seu significado. Esta falta de consenso pode representar dificuldades significativas sobretudo em dois sentidos: (i) na tarefa de reunir todo o material que está falando sobre o tema, porque as pesquisas por bibliografia podem trazer apenas parte dos resultados, dificuldade relatada por Forlini (2015); (ii) na criação de barreiras para a construção de um sentido comum do que é essa educação, e de que conteúdos seriam necessários nos currículos escolares brasileiros.

Este segundo argumento refere-se ao fato de que, como a maioria dos autores descreveu, este tipo de conteúdo – considerando as diferenças para cada autor – está em falta na educação básica do país. Ainda assim, o tema está em debate atualmente. No entanto, não havendo um consenso sobre a nomenclatura para referir-se a essa educação e qual o seu significado, é difícil realizar discussões aprofundadas sobre o tema, dado que as partes envolvidas podem estar olhando para diferentes objetos. Além disso, a falta de consenso que foi percebida em relação a quais conteúdos compõe este ensino, também representa um fator a ser revisto, mas este trabalho não traz este enfoque.

A principal contribuição aqui indica que, com base na literatura abordada, o uso de diferentes termos não traz de fato mudanças significativas em relação ao tipo de educação que se está estudando ou aplicando atrelada a cada termo. O que está sinalizado no final da seção anterior é que as diferentes concepções de *educação política* – ou outro termo utilizado – tem mais pontos em comum do que divergências, e isso é essencial ao debate.

Ademais, mesmo que este campo de estudos seja recente – dado que a literatura aqui abordada é predominantemente das últimas duas décadas – é de grande importância a construção de um significado comum, ou pelo menos uma intensificação das trocas entre as pessoas aqui envolvidas, com o intuito de contribuir para os estudos do campo e facilitar as discussões sobre o tema.

Portanto este artigo, ao apresentar uma revisão da literatura existente sobre os diferentes conceitos de educação política e um resumo do que seria essa educação com base nas diferentes concepções, é necessário para iniciar o processo de construção de um significado comum para o tema, que permita, por fim, ampliar

os debates a seu respeito, em termos de inclusão em escolas, em termos de formulação de leis e de políticas públicas, e em termos de desenvolvimento de novas atividades sobre política.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, C. C., COSTA, C. B. P., SILVA, H. C. P., NÓBREGA, N. C. F., ANDRADE, R. D. G. A. Projeto Politiquê?: relato de experiências de educação política para jovens. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVII, vol 01, 2016.
- ALMEIDA, Rodrigo Estramano. Esboço didático para o ensino de história política brasileira em cursos de formação política. In: **E-legis**, Brasília, n.3, p. 34-48, 2o semestre 2011.
- ALMEIDA, Rodrigo Estramano. Pensamento, cultura e educação política no Brasil: algumas reflexões e propostas. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVII, vol 01, 2016.
- BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova**, n. 38, p. 223-237, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia (uma defesa das regras do jogo)**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 171 p., 1986.
- BOX1824. **Sonho Brasileiro da Política**. 2014. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/cmayumi/sonho-brasileiro-da-politica-verso-completa>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BRENNER, A.K. O tempo-espaço da escola e as possibilidades de engajamento político. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XI, vol 03, 2010.
- 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, R. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XI, vol 03, 2010.
- 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.
- DANTAS, H. Apresentação: O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XI, vol 03, 2010.

_____ **Educação política: sugestões de ação a partir da nossa atuação.** Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 133 p. 2017.

FORLINI, D. B. **Construindo caminhos para a educação política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

FUKS, M., CASALECCHI, G.A. Formando cidadãos democráticos: considerações sobre os efeitos do Parlamento Jovem mineiro. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVII, vol 01, 2016.

JARDIM, L.B.S. **O conceito de educação política no brasil e o que as experiências revelam sobre o processo-aprendizagem.** 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, A. S., DA SILVA, B. S., SEINO, E. Educação para a cidadania: o projeto Parlamento Jovem em Araraquara – SP. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVII, vol 01, 2016.

PELLANDA, A. Potencialidades e limitações da educação política no currículo escolar brasileiro: um resgate histórico e uma análise de contexto. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVII, vol 01, 2016.

REZENDE, J.F. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XI, vol 03, 2010.

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, n.7, p. 59-72, 2o semestre 2011.

Abordagens teóricas relevantes para o estudo da educação política¹

Myla Freire Machado Fernandes²

Resumo

Este artigo apresenta a educação política como tema central, tendo como objetivo reunir e demarcar conceitos e abordagens teóricas fundamentais ao estudo dessa prática e, sobretudo, de seus efeitos. Para tanto, utiliza de ampla pesquisa bibliográfica para retomar literaturas seminais sobre socialização, socialização política e eventos políticos, subsidiando a elaboração de uma compreensão mais aprofundada das teorias sobre educação política e sobre os seus efeitos em dimensões do conhecimento político, da participação política e das atitudes políticas democráticas de seus participantes. Os achados revelam que esse tipo de esforço teórico se mostra indispensável a um campo de estudo amplo e detentor de conceitos frequentemente imbricados que nem sempre se distinguem tão claramente uns dos outros, sinalizando, ainda, o efeito de compensação da educação política como uma possibilidade a ser mais bem investigada para o contexto brasileiro.

Palavras-chave: Socialização Política; Conhecimento Político; Participação Política; Atitudes Políticas; Efeito de Compensação

Introdução: socialização política³

Os primeiros estudos norte-americanos sobre socialização política surgiram no final da década de 1950 e ganharam impulso especialmente nas duas

-
- 1 Este artigo resulta de esforço teórico empreendido em apoio à elaboração de dissertação do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais que pretende investigar como se comportam os efeitos do *Parlamento Jovem de Minas Gerais* (2008) a depender das condições socioeconômicas de seus participantes.
 - 2 Administradora pública pela *Fundação João Pinheiro* e mestranda em Ciência Política pela *Universidade Federal de Minas Gerais*, atualmente atua como Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental no Estado de Minas Gerais.
 - 3 A organização das seções deste trabalho se inspirou, em grande medida, na construção de Casalecchi (2012).

décadas seguintes, 1960 e 1970. Sapiro (2004) realizou, por meio do repositório *on-line* Journal Storage (JSTOR)⁴, um mapeamento dos artigos acadêmicos do campo da Ciência Política que traziam o termo “socialização” em seus respectivos resumos, encontrando o primeiro trabalho em 1958, o segundo em 1960 e o terceiro em 1964. O levantamento da autora também demonstrou o significativo crescimento das pesquisas sobre o tema na década de 70 e a relativa redução dessa expansão já na década seguinte, embora a produção dos estudos continuasse a fluir. Greenstein, em 1970, afirmou que a socialização política era, então, um “estoque de crescimento”, assim como Cook indicou, em 1985, a clara desaceleração desse desenvolvimento.

As razões fundamentais do florescimento do interesse dos estudos da Ciência Política pela socialização política foram questionadas por Sigel ainda em 1970. Entre as possíveis respostas elencadas pela autora para a referida indagação, uma merece destaque: a que qualifica o século XX como o século da democracia. Para a devida compreensão desse cenário, entretanto, torna-se necessário localizá-lo no contexto histórico, social e político ao qual se relaciona, enquadramento este explorado e discutido notadamente pela obra *The Civic Culture*, de Almond e Verba (1963).

No início da década de 1960, Almond e Verba publicaram uma obra que se tornou canônica, *The Civic Culture* (1963). A pesquisa, oriunda da Ciência Política norte-americana, apresenta, como tônica, o estudo da cultura política democrática e dos processos e estruturas sociais que a sustentam, ao mesmo tempo em que afirma, como argumento central, a necessidade, em sistemas políticos participativos democráticos, de uma cultura política consistente com tais sistemas. Situada na conjuntura pós Segunda Guerra Mundial, com o avanço dos regimes democráticos no Ocidente e o crescente número de nações emergentes africanas e asiáticas que pleiteavam a admissão no “mundo moderno”, a obra questiona qual conteúdo e direção a cultura política mundial em ascensão à época teria, sugerindo, porém, uma clareza.

Mas um aspecto dessa nova cultura política mundial é discernível: será uma cultura política de participação. Se existe uma revolução política em todo o mundo, é o que pode ser chamado de explosão da participação. Em todas as novas nações do mundo, a crença de que o homem comum é politicamente relevante – que ele deveria ser um participante envolvido no sistema político

4 A plataforma *on-line* JSTOR é um sistema de arquivamento de periódicos acadêmicos sediado nos Estados Unidos e fundado em 1995.

– é generalizada. Grandes grupos de pessoas que estiveram fora da política estão exigindo entrada no sistema político. E são raras as elites políticas que não professam compromisso com esse objetivo. (ALMOND; VERBA, 1963, p. 4, tradução nossa).

É nesse cenário de difusão de – e demanda por – regimes democráticos, de afirmação da essencialidade de uma cultura política que seja consistente com tais regimes políticos e capaz de sustentá-los, e de reconhecimento do homem comum como ator político relevante que parece fazer sentido a aceção de Sigel (1970) que relaciona o interesse da Ciência Política pela socialização política ao “século da democracia”.

Explorar, de início, as ideias envolvidas nas definições seminais dos conceitos de socialização e de socialização política torna-se fundamental ao bom desenvolvimento da presente construção teórica. Casalecchi (2012) considera que a conceituação de socialização é, ao mesmo tempo, simples e complexa; simples por configurar, entre os estudiosos, espécie de consenso sobre o que esse processo representa, algo não tão comum para muitos conceitos das Ciências Sociais e da Ciência Política e, ainda, complexa, mesmo com a consonância acerca de seu entendimento, por ser, em sua essência, generalizadora.

Hyman (1959) foi pioneiro ao definir a socialização do indivíduo como a “aprendizagem dos padrões sociais correspondentes às suas posições sociais, mediada por várias agências da sociedade” (p. 25, tradução nossa). Quase uma década depois, Ryder (1968) a compreende como um processo contínuo, e comum a qualquer sistema, de restrição progressiva das potencialidades comportamentais dentro de uma faixa culturalmente aceitável, enquanto Kagan e Mussen (1968) a conceituam como o processo a partir do qual o indivíduo adquire desejos e padrões de comportamento percebidos como adequados aos seus respectivos sexo, família e grupos socioeconômicos, religiosos, étnicos e sociais.

Ainda na década de 60, Almond e Verba (1963) apresentam elementos centrais à definição de socialização política a partir da chamada abordagem psicocultural, embora não tenham desenvolvido um conceito sucinto para precisar o termo. Reconhecendo o valor das ideias concebidas por essa abordagem, mesmo que admitindo também os seus equívocos, os autores avançam e registram suas contribuições frente às premissas inicialmente associadas ao processo de socialização política: (1) dimensões básicas do comportamento político parecem ser mais bem explicadas a partir de experiências posteriores às da infância, como as que ocorrem ao longo da adolescência e da vida adulta; (2) a importância atribuída às experiências não políticas que trazem consequências políticas latentes é limitada

– ainda que essas experiências possam criar certas predisposições para atitudes políticas por parte dos indivíduos, existem outras formas de socialização, inclusive a socialização política manifesta; e (3) o fluxo de influência não é necessariamente unidirecional, ou seja, não apenas os padrões de autoridade familiares, escolares ou ocupacionais podem influenciar o sistema político, mas também é possível que os padrões aplicados ao sistema político interfiram nos padrões de autoridade nessas outras áreas.

Em continuidade à evolução histórica do conceito de socialização política, Almond e Powell (1966) a definem como o processo a partir do qual atitudes e valores políticos são introduzidos à medida que crianças se tornam adultos, bem como a partir do qual adultos são recrutados para assumir papéis na sociedade. Greenstein (1968), por sua vez, a compreende como o aprendizado político – formal e informal, deliberado e não planejado – em todas as etapas do ciclo da vida, considerando tanto o aprendizado político explícito quanto o aprendizado não denominado político capaz de influenciar o comportamento político⁵. Easton (1968) ainda define socialização política como processos de desenvolvimento por meio dos quais as pessoas adquirem orientações políticas e padrões de comportamento.

A aparente concordância da literatura sobre o significado e o caráter processual dos conceitos de socialização e de socialização política alcança trabalhos contemporâneos, que repercutem e alimentam tais ideias. Maccoby (2015) se refere à socialização como os processos por meio dos quais os indivíduos aprendem habilidades, padrões de comportamento, valores e motivações que sejam fundamentais ao devido funcionamento da cultura por eles vivenciada quando crianças em desenvolvimento. Para Sapiro (2004), a socialização política, como campo, compreende dois níveis interligados e complementares: no nível “macro”, enquadra estudos sobre como políticas, sociedades e sistemas políticos inculcam normas e práticas consideradas apropriadas em cidadãos, residentes ou membros; no nível “micro”, compõe-se de pesquisas sobre padrões e processos a partir dos quais os indivíduos se engajam no desenvolvimento e aprendizado políticos, de forma a estabelecerem relações particulares com os contextos em que vivem.

Com visão crítica sobre a construção do campo da socialização política na esfera acadêmica, Sapiro (2004) argumenta que a Ciência Política precisa avançar

5 Conceito mais amplo de socialização política apresentado pelo autor, que exemplifica o aprendizado denominado não político capaz de afetar o comportamento político a partir de atitudes sociais e de características de personalidade politicamente relevantes.

caso tenha interesse em proporcionar oportunidades de pesquisas sustentadas nessa área temática à sua próxima geração de estudiosos. A autora concebe que compreender questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades, orientações e práticas políticas pelos indivíduos e à forma como distintas experiências moldam essas dimensões é tão urgente quanto sempre foi. Ainda que existam trabalhos importantes e relevantes vias de investigação no campo da socialização política, a formação da imagem da pesquisa da área aconteceu há décadas e não acompanhou o progresso do campo, que passou a contar com diferentes teorias fundamentais, preocupações, métodos e tipos de problemas (SAPIRO, 2004).

Ainda de acordo com Sapiro (2004), o problema mais central ao campo da socialização política reside no fato de suas perguntas, teorias e conclusões básicas serem enquadradas e desenvolvidas a partir de observações de uma quantidade muito limitada de contextos políticos. Em outras palavras, tem-se uma compreensão restrita do processo de socialização política: dos agentes envolvidos (quando e como) e dos fatores moderadores desse aprendizado. Para a autora, a própria diversidade das estruturas e práticas sociais e políticas suscita questões relevantes sobre a natureza do processo de socialização. Revisões recentes cobrem aspectos fundamentais do campo, com foco para os modelos de socialização e aprendizagem ao longo da vida e o engajamento cívico, tendo a pesquisa mais atual se concentrado, entre outras temáticas, também na educação cidadã e democrática (SAPIRO, 2004).

Eventos políticos e educação política

A presente construção teórica abordou, até então, a socialização política em seus termos mais amplos; todavia, a educação política e todas as suas especificidades exigem uma abordagem mais restrita e alinhada à sua melhor compreensão. Nesse debate, os trabalhos sobre socialização dos eventos políticos e as investigações sobre educação política se destacam pelas proximidades compartilhadas, seja em função dos objetos de estudo (eventos políticos e programas de educação política), seja em função das análises que deles decorrem (avaliação de mudanças de conhecimentos, comportamentos e atitudes na esfera política). Ambas as vertentes teóricas vêm se mostrando centrais à discussão que busca distinguir o papel de uma atividade de educação política em particular frente aos demais agentes envolvidos no processo de socialização política (CASALECCHI, 2012).

Diferentes agências são apontadas pela literatura como influências importantes no processo de socialização política: as famílias, as escolas, os meios de comunicação de massa, os locais de trabalho (GREENSTEIN, 1968), os colegas

e as instituições sociais (SMETANA; ROBINSON; ROTE, 2015) representam algumas das mais reiteradamente lembradas, levantamento este certamente não exaustivo. A centralidade dos ambientes familiares e escolares nesse processo, porém, não raro é reforçada por estudos no campo da cultura política (ALMOND; VERBA, 1963), por trabalhos que tratam do engajamento cívico da juventude (ANDOLINA; JENKINS; ZUKIN; KEETER, 2003), por pesquisas na área da participação política (VERBA; BURNS; SCHLOZMAN, 2003, 2005) e por literaturas tradicionais sobre educação política (FINKEL; ERNST, 2005).

A partir de estudos como o de Jennings e Niemi (1968) e o de Jennings e Markus (1984), o papel de instituições tradicionais no processo de socialização política passou a ser revisitado. Esses trabalhos apresentam conclusões que questionam a centralidade da família no processo de socialização dos jovens e indicam a instabilidade, ou ao menos a abertura para mudanças, do comportamento político desses indivíduos. Cede-se espaço, portanto, para que perspectivas ou agentes de mudança, como os efeitos do ciclo de vida ou outros mediadores do processo de socialização, exerçam a sua influência, de forma a ser preciso considerar a intrusão de diferentes estímulos para além do nexos da família e da escola nesse contexto, como os fatores e eventos políticos exógenos (JENNINGS; NIEMI, 1968). Esse debate inclusive mostra-se bastante alinhado à atual discussão política nacional, que ora ou outra coloca em pauta não apenas o ensino da política, mas também o seu local de aprendizagem e os atores envolvidos nesse processo.

Com compreensão similar, Sears (2002) argumenta que os eventos políticos exógenos à abordagem tradicional da socialização são essenciais à socialização política inicial. O autor considera que, na ausência de fenômenos como as campanhas políticas, os escândalos, as guerras, entre outros grandes eventos sociais do campo político, a maioria dos jovens não seria exposta à intensa comunicação política, sendo tais eventos responsáveis por altos níveis de socialização. Sears (2002), portanto, contrapõe-se – e propõe novos caminhos – à clássica ênfase teórica, concentrada nas famílias, nas escolas e em outros contextos não políticos. O autor ainda ressalta que os eventos políticos tornam-se relevantes no processo de socialização na medida em que possibilitam a mobilização e a circulação de um grande fluxo de informações acerca de objetos e temas políticos, dotando-os de dimensão cognitiva.

A literatura sobre socialização dos eventos políticos diverge, portanto, em grande medida, dos estudos tradicionais nos campos da socialização política e da cultura política (HYMAN, 1959; ALMOND; VERBA, 1963; EASTON, 1968) ao afirmar mais a transformação do que a permanência do comportamento político.

Almond e Verba (1963) questionam, porém, a possibilidade de se encontrar substitutos para o processo gradual de mudança política e, assumindo não existir uma resposta clara para essa indagação, os autores apontam, conjecturando, que o substituto mais óbvio para o tempo seria a educação – e aqui se insere a teoria sobre educação política.

A grande vantagem da educação é que as habilidades que podem levar anos para serem desenvolvidas pela primeira vez podem ser transmitidas com muito mais facilidade quando houver quem as possua. A educação, como nossos dados demonstraram, pode desenvolver vários dos principais componentes da cultura cívica. Pode treinar indivíduos nas habilidades de participação política. Eles podem ser ensinados a coletar informações; eles podem ser colocados em contato com a mídia de massa; eles podem aprender a estrutura formal da política, bem como a importância das instituições governamentais e políticas. E é possível comunicar através da educação as normas explícitas de participação e responsabilidade democráticas. (ALMOND; VERBA, 1963, p. 501-502, tradução nossa).

Distinguindo três vertentes da produção no campo da socialização política no século XX, Greenstein (1968) destaca a discussão sobre educação política feita por cientistas sociais no fim da década de 1920 e início da década de 1930. Segundo o autor, o tema, debatido e explorado a partir das dimensões formais do treinamento cívico ou a partir da ideia de “formação de cidadãos”, ganhou espaço em estudos diversos realizados à época e, desde então, a despeito das múltiplas terminologias e abordagens designadas por diferentes autores ao fenômeno⁶ (COSSON, 2008), o que parece comum a todas elas, em linhas gerais, é “o objetivo de consolidar a democracia por meio do adensamento da capacidade de o cidadão participar, compreender e atuar politicamente de forma mais consistente” (DANTAS, 2017).

Diferentes definições foram, e ainda são, atribuídas à educação política; a maioria delas harmônica entre si, ainda que algumas tragam consigo certas singularidades. O conceito de educação política e o objetivo dessa prática, frequentemente revisitados, têm guardado a sua essência em ideias inicialmente apresentadas por pesquisadores expoentes da área. Crick (1998, p. 40) define

6 Educação política, educação cívica, letramento político, educação para a democracia e educação para a cidadania exemplificam parte dos termos designados. Alguns deles abarcam aspectos distintos de um mesmo fenômeno; outros, concorrentes, trazem consigo diferentes abordagens teóricas e práticas; enquanto outros, ainda, representam ênfases ou demarcações (COSSON, 2008).

educação política como aquela que pretende “garantir e aumentar o conhecimento, as habilidades e os valores relevantes para a natureza e as práticas da democracia participativa”; em sintonia, Finkel (2003, 2013) a compreende como atividades que se destinam à promoção do conhecimento político, do engajamento e do apoio a normas e valores democráticos entre cidadãos comuns, com o objetivo mais amplo de fortalecer a cultura política democrática. Não é à toa que os estudos sobre engajamento cívico, repetidamente focados na juventude, têm interpretado o engajamento em comunidades e instituições políticas durante a adolescência como um passo anterior à formação de “bons cidadãos adultos de suas sociedades” (SMETANA; ROBINSON; ROTE, 2015). Assim, se a socialização política retrata uma ideia mais geral de politização, a educação política se aproxima de uma abordagem prática e específica absorvida por esse universo maior.

Efeitos sobre conhecimento, participação e atitudes

O desenvolvimento da educação política tem buscado mostrar aos cidadãos por que devem apoiar normas e valores de uma democracia, aprimorando os seus respectivos conhecimentos sobre como funciona a política democrática e incentivando-os a se tornarem mais ativos e participativos em assuntos públicos (FINKEL, 2003, 2013). Em consonância com o próprio conceito, as pesquisas que exploram os efeitos da educação política são muitas vezes centradas em três áreas que a literatura descreve como componentes essenciais da cidadania democrática: o conhecimento político, a participação política e a adesão a normas e valores democráticos (CARPINI, 2000, 2005; FINKEL, 2003, 2013).

Audigier (2000) afirma que muitos autores expressam reservas quanto à possibilidade e ao valor da tarefa de listagem de conhecimentos, comportamentos e atitudes no rol das competências fundamentais para o exercício da cidadania democrática; argumenta-se que essa tarefa resultaria em uma lista formal irrealista, improdutiva e desacreditada, já que a vida cotidiana se encarregaria de invalidar, quase constantemente, a perfeição humana pessoal e social por ela suposta. Outros estudiosos, entretanto, ainda segundo o autor, acreditam que delimitar um campo virtualmente ilimitado pode ser importante para trazer clareza a um universo sempre aberto; argumenta-se que, justamente em função da natureza infinita e contínua em mudanças de tais competências, é que se deve empenhar esforços em delimitá-las e clarificá-las. Este trabalho não possui o objetivo de elencar taxativamente elementos integrantes das dimensões cognitivas, comportamentais ou atitudinais relativas à cidadania democrática porém, compreende ser necessário que se depure tais conceitos.

No projeto *Education for democratic citizenship*, Audigier (2000) dedica atenção ao processo de balizamento de conceitos básicos e competências centrais da educação voltada à cidadania democrática. De acordo com o autor, as competências cognitivas compreendem: (i) as competências de natureza legal e política, como o conhecimento sobre os Poderes de uma sociedade democrática; (ii) o conhecimento do “mundo atual”, que implica a aderência de perspectivas históricas e culturais; (iii) as competências de natureza procedimental, que vão além das capacidades intelectuais gerais e são transferíveis e utilizáveis em situações diversas, como as capacidades de argumentação, debate e reflexão; e, ainda, (iv) o conhecimento dos princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática, como a concepção de ser humano baseada na liberdade e igual dignidade dos indivíduos (AUDIGIER, 2000).

Audigier (2000) também estabelece o que seriam as competências comportamentais, por ele designadas como capacidades para ação ou competências sociais. Estas, segundo o autor, se relacionam: (i) à capacidade de viver com outras pessoas e de cooperar, implementando e construindo projetos conjuntos e assumindo responsabilidades, por exemplo; (ii) à competência de resolver conflitos de acordo com os princípios do direito democrático, como a escuta de diferentes partes de um debate aberto a fim de se alcançar um acordo adequado; e (iii) à capacidade de tomar parte em debates públicos, com o desenvolvimento da argumentação e da escolha em situações da vida real.

Por fim, tratando-se das competências atitudinais, nomeadas por Audigier (2000) como competências éticas ou escolhas de valor, tem-se os aspectos afetivos e emocionais, correspondentes aos valores que demandam construção e reflexão, centrados sobretudo nas noções de igualdade, liberdade e solidariedade. A título de ilustração, podem ser citados o reconhecimento e respeito de si e dos outros, a aceitação positiva da diversidade, a confiança no próximo, a tolerância, entre outras atitudes. A partir do exposto, é patente a adesão à normatização de certas noções sobre os conceitos de cidadania e democracia.

Trabalhos tradicionais da Ciência Política apontaram para a incapacidade da educação política de produzir efeitos sobre as três dimensões retratadas (FINKEL, 2003; GAINOUS; MARTENS, 2012; NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016); entretanto, depois de mais de duas décadas de avaliações desses programas, estudos diversos apresentaram resultados contrários, ou seja, revelaram a capacidade da educação política de produzir efeitos sobre dimensões cognitivas, comportamentais e atitudinais dos indivíduos que participaram de suas atividades (ANDOLINA et al., 2003; FESNIC, 2015; FINKEL, 2013; FINKEL; ERNST, 2005; FUKS, 2014).

Os efeitos da educação política são encontrados nas conclusões de diferentes pesquisas e perpassam por aspectos variados das orientações dos indivíduos, promovendo discussões com amigos e familiares; interesse por política; apoio à democracia; tolerância à diversidade (CHAFFEE; MORDUCHOWICZ; GALPERIN, 1997); votos menos autoritários pela juventude (FESNIC, 2015); informação e conhecimento sobre política; participação dos indivíduos na política local; valores democráticos; sentimentos de empoderamento; senso de eficácia política; tolerância política; e confiança em instituições políticas, além de seus possíveis efeitos indiretos e tardios (FINKEL, 2003, 2013; FINKEL; ERNST, 2005; HILLYGUS, 2005; LANGTON; JENNINGS, 1968).

Estudos nacionais também contribuíram para a compreensão dos efeitos da educação política no Brasil, tornando-se pioneiros ao apresentarem aprendizados sobre um campo que ainda se mostra academicamente prematuro no país. São encontradas conclusões que, em sintonia com as demais apresentadas, caminham para o desenvolvimento do conhecimento político (FUKS, 2014); a promoção da confiança em instituições políticas, efeito este acompanhado de e fundamentado em bases cognitivas (FUKS; CASALECCHI, 2011; CASALECCHI, 2011, 2012); maiores níveis de compreensão da política e de participação política, mudanças de caráter inclusive duradouro, sobrevivendo ao curto prazo (MARTINS, 2017; MARTINS; BARROS, 2018); e o amadurecimento paulatino da cultura política (DANTAS; COSSON; ALMEIDA, 2015).

Em função do ceticismo que muitas vezes circundou a educação política, pode-se falar em uma história otimista que apresenta efeitos muito mais significativos do que determinados estudos teóricos sobre o assunto sugeririam (FINKEL, 2003). Ainda assim, cabe destacar que tais efeitos não representam uma máxima inquestionável, pelo contrário: influenciam, em alguns momentos, certas dimensões mais do que outras; têm seus impactos essencialmente vinculados e mediados pela forma como a educação política é projetada, pelos métodos pedagógicos empregados e pelas características de seus facilitadores (FINKEL, 2013; FUKS, 2014); e produzem ganhos distintos a depender da familiaridade compartilhada entre o objeto analisado e o universo da experiência (FUKS, 2014). Nesse sentido, este trabalho não concebe a educação política por meio de uma visão iluminista (DANTAS; ALMEIDA, 2015) ou como uma espécie de panaceia; a “promessa não cumprida da democracia” de Bobbio (1986) precisa ser compreendida no seu devido papel, incapaz de dar respostas a todos os problemas sociais e políticos de uma sociedade, mas pronto a apontar caminhos importantes a serem observados.

Efeito de compensação: um caminho para investigação

Pesquisas recentes têm avançado na investigação da relação entre os efeitos da educação política e as condições socioeconômicas de seus participantes, questionando se, e em que medida, essas condições condicionam tais efeitos. Nessa discussão passa-se a abordar a função da educação política de “compensar possíveis deficiências em conhecimento, habilidades e atitudes entre aqueles cuja origem familiar ou socialização os deixaram para trás de seus colegas mais ricos ou mais envolvidos.” (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016, p. 922-923, tradução nossa). Estudos, em sua maioria atuais, tratam dessa função de forma mais sistemática (Campbell, 2008; Campbell e Niemi, 2016; Chaffee, Morduchowicz e Galperin, 1997; Gainous e Martens, 2012; Langton e Jennings, 1968; Neundorf, Niemi e Smets, 2016) e fornecem conclusões em apoio à hipótese de compensação da educação política, isto é, concluem que a educação política, concebida de maneira ampla, reduz as diferenças que se originam em condições socioeconômicas frente ao conhecimento político, à participação política e às atitudes políticas democráticas de seus participantes.

De início, é importante tornar clara a compreensão sobre o que exatamente significa o chamado efeito compensatório da educação política. Para tanto, duas observações são centrais. A primeira delas é que a compensação não consiste no nivelamento em patamares precisamente iguais de graus de conhecimento, participação ou atitudes democráticas entre pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, mas se traduz na possibilidade de maiores ganhos (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016), ou mesmo ganhos exclusivos (GAINOUS; MARTENS, 2012), àqueles de origens menos privilegiadas. Deve-se considerar, porém, que se a educação política produz o efeito de “reduzir diferenças”, como propõe o efeito compensatório, esse tipo de formação, quando contínua ao longo do tempo poderia, então, caminhar para o efetivo, ou quase efetivo, nivelamento entre os indivíduos de diferentes origens familiares; o estudo de Neundorf, Niemi e Smets (2016) chega, inclusive, a calcular os anos necessários para que as lacunas existentes entre grupos de diferentes contextos socioeconômicos sejam superadas.

Um segundo ponto que merece atenção é o que delimita o escopo da compensação, isto é, aquele que define quais elementos faltantes seriam “compensados” a partir da educação política. Nesse sentido, a literatura tem sido convergente ao sugerir que a compensação repousa sobre os diferentes (i) padrões de acesso à informação; (ii) frequências de participação em discussões políticas com pais, familiares ou pessoas de mesma idade; (iii) graus de escolaridade dos

pais; ou, de forma mais ampla, (iv) níveis de status socioeconômicos ao qual o indivíduo está condicionado (NEUNDORF; NIEMI; SMETS, 2016; GAINOUS; MARTENS, 2012; CAMPBELL, 2008). É novamente resgatada, portanto, a influência de agentes tradicionais da socialização política; agora, porém, interagindo com e condicionando, por meio de seus atributos sociais, políticos e econômicos, os efeitos de fontes alternativas de socialização política.

A noção de que a educação política pode compensar desigualdades fundamentadas sobretudo no status socioeconômico ao qual está condicionado o indivíduo frente aos seus respectivos níveis de conhecimento político, participação política e atitudes políticas democráticas traz consigo, como ponto de partida, uma ideia central: a de que os estratos menos privilegiados apresentam-se desfavorecidos nessas três dimensões. Para que fique claro que essa teoria não se sustenta de visão determinística ou mesmo preconceituosa, é preciso resgatar achados empíricos que, hoje, se refletem na literatura.

No campo do conhecimento político, Sears (2002) aponta que as elites não apenas detêm mais informações, como também possuem melhores recursos de processamentos cognitivos. Converse (1964) já sugeria diferenças centrais nos níveis de informação entre elites e públicos de massa, abordando o “primeiro nível de informação” – simples, direto e mais comum aos públicos de massa, menos politicamente sofisticados – e também o “segundo nível de informação”, mais próximo do que Downs chamou de “conhecimento contextual” – complexo, abstrato e mais comum às elites, mais politicamente sofisticadas. Complementando, Moisés e Carneiro (2008) afirmam, a partir de achados empíricos, que a baixa escolaridade e a conseqüente baixa cognição se associam a uma perspectiva acrítica quanto ao funcionamento do sistema democrático, enquanto os mais altos níveis de escolaridade se aproximam de uma postura mais crítica nesse sentido – ou seja, se associam aos “cidadãos críticos”, nos termos de Norris (1999).

Já no campo da participação política, Verba, Burns e Schlozman (2003, 2005) são referências centrais ao explorarem a relação entre desigualdades econômicas e políticas com foco para os seus desdobramentos no engajamento político. Em suas principais conclusões, os autores apontam que a maioria dos elementos que impulsionam a participação política tem origem, ao menos em partes, em antecedentes relacionados à classe social; nos estudos em questão, é a escolaridade dos pais o fator que se configura como a “força motriz da desigualdade” na esfera da atividade política. Verba, Burns e Schlozman (2003, 2005) concluem que a transmissão da desigualdade política não apenas é análoga à transmissão da desigualdade econômica, mas interage com ela, elencando dois mecanismos a partir dos quais o

status socioeconômico dos pais, nesse caso representado pela escolaridade desses, fomentaria a participação política dos filhos: o primeiro considera que pais escolarizados alimentam um ambiente politicamente estimulante, o que seria um bom preditor até mesmo para formas menos comuns de participação, enquanto o segundo sugere ser provável que pais escolarizados tenham filhos escolarizados, sendo então a escolaridade o preditor mais potente da participação política de um adulto.

No campo atitudinal, por fim, há algum tempo é apontada a relação entre atributos individuais, com foco para o status socioeconômico e as características demográficas, e a maior adesão a atitudes democráticas. Moisés e Carneiro (2008, p. 30) encontram resultados que confirmam achados anteriores (Moisés, 1995) e sugerem que “os indivíduos com baixa escolaridade preferem menos a democracia, são mais indiferentes quanto ao regime e preferem mais o autoritarismo do que os indivíduos com nível superior”, conclusões sustentadas inclusive para o contexto da América Latina. Fuks, Casalecchi e Ribeiro (2019) conferem atualidade a esse debate ao apontarem que, embora a maioria dos latino-americanos prefira a democracia a outras formas de governo, apenas parte seleta desse grupo apoia os princípios subjacentes a esse regime político, sendo a escolaridade e o interesse por política, entre outros fatores, os elementos que distinguem aqueles pertencentes ao pequeno grupo que apoia consistentemente os princípios democráticos daqueles que não o fazem.

É interessante, ainda, apresentar hipóteses rivais apontadas pela literatura ao efeito de compensação da educação política. Neundorf, Niemi e Smets (2016) afirmam outros três efeitos possíveis: o efeito de aceleração, o efeito “teto” e o efeito “deixados para trás”. O efeito de aceleração, contrário ao de compensação, espera que os indivíduos oriundos de famílias mais politizadas tenham os maiores ganhos com a educação política, enquanto o efeito “teto” espera que esse mesmo grupo mantenha relativamente estáveis os seus altos níveis prévios de engajamento. O efeito “deixados para trás”, por sua vez, espera que aqueles que compartilham baixos níveis socioeconômicos, na ausência da educação política ou com uma precária formação nesse sentido, se mantenham “atrás” daqueles oriundos de famílias politizadas e/ou que se beneficiam da educação política. A expectativa é que todos esses efeitos sejam encontrados na sociedade, porém o efeito de compensação tem se mostrado mais consistente a partir de diferentes pesquisas, conforme já referenciado.

Embora este artigo fundamente na teoria a sua aposta no efeito de compensação da educação política para o caso brasileiro, ainda é preciso dialogar com a literatura nacional sobre o tema que coloca desafios a essa interpretação,

como a que aponta relações próximas entre jovens “periféricos” e a esfera política (DANTAS, 2016) ou a que apresenta ressalvas aos efeitos da escolarização sobre comportamentos políticos desejáveis à convivência democrática (SCHLEGEL, 2010); razões, entre outras, que instigam e estimulam a caminhada de investigação aprofundada do efeito compensatório da educação política para o Brasil.

Referências Bibliográficas

- ALMOND, G. A.; POWELL, G. B. **Comparative Politics: a developmental approach**. Toronto: Little, Brown and Company, 1966.
- ALMOND, G. A.; VERBA, S. **The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations**. Princeton University Press, 1963.
- ANDOLINA, M. W.; JENKINS, K.; ZUKIN, C.; KEETER, S. Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. **Political Science & Politics**, v. 33, n. 2, abr. 2003, p. 275-280.
- AUDIGIER, F. **Project “Education for Democratic Citizenship”**: Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. Strasbourg: Concil of Europe, 2000.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 171 p.
- CAMPBELL, D. E. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. **Political Behavior**, v. 30, n. 4, 2008, p. 437-454.
- CAMPBELL, D. E.; NIEMI, R. G. Testing Civics: State-Level Civic Education Requirements and Political Knowledge. **American Political Science Review**, v. 110, n. 3, ago. 2016, p. 495-511.
- CARPINI, M. X. D. An Overview of the State of Citizens’ Knowledge About Politics. In: MCKINNEY, Mitchell S.; KAID, Lynda L.; BYSTROM, Dianne G.; CARLIN, Diana B. **Communicating Politics: Engaging the Public in Democratic Life**. New York: Peter Lang, 2005, p. 27-40.
- CARPINI, M. X. D. In Search of the Information Citizen: What Americans Know About Politics and Why It Matters. **The Communication Review**, v. 4, n.1, 2000, p. 129-164.
- CASALECCHI, G. Á. Cultura política e educação cívica: a confiança política a partir da experiência do Parlamento Jovem. In: IV Congresso Latino Americano de Opinião Pública da WAPOR. **Anais**. Belo Horizonte, 2011.

- CASALECCHI, G. Á. **Socialização política e mudanças de atitudes: a experiência do Parlamento Jovem Mineiro 2008**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CHAFFEE, S.; MORDUCHOWICS, R.; GALPERIN, H. Education for Democracy in Argentina: Effects of a Newspaper-in-School Program. **International Journal of Public Opinion Research**, v. 9, n. 4, 1997, p. 313-335.
- COOK, T. E. The Bear Market in Political Socialization and the Costs of Misunderstood Psychological Theories. **The American Political Science Review**, v. 79, 1985, p. 1079-1093.
- CONVERSE, P. E. **The nature of belief systems in mass publics**. In: Apter, D. (ed.). Ideology and discontent. New York: The Free Press of Glencoe, 1964.
- COSSON, R. A missão pedagógica das Escolas do Legislativo. In: COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia**. Brasília: Edições Câmara, 2008, p. 187-206.
- 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, 1998.
- DANTAS, H. Educação política nas periferias da Grande São Paulo. In: Cadernos Adenauer XVII, n. 1. **Educação política no Brasil: reflexões, iniciativas e desafios**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2016, p. 123-143.
- DANTAS, H. **Educação política: sugestões de ação a partir de nossa atuação**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2017. 133 p.
- DANTAS, H.; ALMEIDA, R. E. Educação política no Brasil: desafio aos 30 anos de democracia. Teresina: **Conexão Política**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2015, p. 11-28.
- DANTAS, H.; COSSON, R.; ALMEIDA, R. E. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. In: BERNARDES, Cristiane B.; SCHWARTZ, Fabiano P. (Orgs). **Comunicação, Educação e Democracia no Legislativo Brasileiro**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015, p. 91-111.
- EASTON, D. The Theoretical Relevance of Political Socialization. **Canadian Journal of Political Science**, v. 1, n. 2, jun. 1968, p. 125-146.
- FESNIC, F. N. Can Civic Education Make a Difference for Democracy? Hungary and Poland Compared. **Political Studies**, v. 64, n. 4, 2015, p. 966-978.

FINKEL, S. E. Can democracy be taught? **Journal of democracy**, v. 14, n. 4, out. 2003, p. 137-151.

FINKEL, S. E. The impact of adult civic education programmes in developing democracies. **WIDER Working Paper N° 2013/064**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, United Nations University - World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER), jun. 2013.

FINKEL, S. E.; ERNST, H. R. Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values. **Political Psychology**, v. 26, n. 3, 2005, p. 333-364.

FUKS, M. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. Campinas: **Opinião Pública**, v. 20, n. 3, dez. 2014, p. 425-449.

FUKS, M.; CASALECCHI, G. Á. Confiança e informação política: as bases cognitivas da mudança atitudinal dos participantes do Parlamento Jovem mineiro. In: 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Anais**. Caxambu: 2011.

FUKS, M.; CASALECCHI, G. Á.; RIBEIRO, E. D. Determinantes contextuais da coesão do sistema de crenças democrático: evidências a partir da América Latina. Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 28, abr. 2019, p. 7-32.

GAINOUS, J.; MARTENS, A. M. The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students? **American Politics Research**, v. 40, n. 2, 2012, p. 232-266.

GREENSTEIN, F. I. A Note on the Ambiguity of “Political Socialization”: Definitions, Criticisms, and Strategies of Inquiry. **The Journal of Politics**, v. 32, n. 4, 1970, p. 969-978.

GREENSTEIN, F. I. Political Socialization. In: SILLS, David L. (Ed.). **International Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 14. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968. 586 p.

HILLYGUS, D. S. The Missing Like: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement. **Political Behavior**, v. 27, n. 1, mar. 2005, p. 25-47.

HYMAN, H. H. **Political Socialization: a Study in the Psychology of Political Behavior**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1959. 175 p.

JENNINGS, M. K.; MARKUS, G. B. Partisan Orientations over the Long Haul: Results from the Three-Wave Political Socialization Panel Study. **The American Political Science Review**, v. 78, n. 4, dez. 1984, p. 1000-1018.

JENNINGS, M. K.; NIEMI, R. G. The Transmission of Political Values from Parent to Child. **The American Political Science Review**, v. 62, n. 1, mar. 1968, p. 169-184.

KAGAN, J.; MUSSEN, P. H. Personality Development. In: SILLS, David L. (Ed.). **International Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 11. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968. 614 p.

LANGTON, K. P.; JENNINGS, M. K. Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. **The American Political Science Review**, v. 62, n. 3, set. 1968, p. 852-867.

MACCOBY, E. E. Historical Overview of Socialization Research and Theory. In: GRUSEC, Joan E.; HASTINGS, Paul D. (Eds.). **Handbook of Socialization: Theory and Research**. New York: The Guilford Press, 2015, p. 3-32.

MARTINS, L. M. **Efeitos do Parlamento Jovem Brasileiro no comportamento político dos egressos (2006 a 2014)**. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Aperfeiçoamento e Treinamento, Câmara dos Deputados, Brasília, 2017.

MARTINS, L. M.; BARROS, A. T. Juventude e educação para a democracia: relatos de egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, n. 66, jun, 2018, p. 49-78.

MOISÉS, J. Á. **Os Brasileiros e a Democracia: bases sócio-políticas da legitimidade democrática**. São Paulo: Ática, 1995. 301 p.

MOISÉS, J. Á.; CARNEIRO, G. P. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime – o caso do Brasil. Campinas: **Opinião Pública**, v. 14, n. 1, jun. 2008, p. 1-42.

NEUNDORF, A.; NIEMI, R. G.; SMETS, K. The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. New York: **Political Behavior**, v. 38, n. 4, 2016, p. 921-949.

NORRIS, P. **Critical Citizens: Global Support for Democratic Government**. Oxford: Oxford University Press, 1999. 320 p.

RYDER, N. B. Cohort Analysis. In: SILLS, David L. (Ed.). **International Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 2. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968. 568 p.

SAPIRO, V. Not Your Parents' Political Socialization: Introduction for a New Generation. **Annual Review of Political Science**, v. 7, 2004, p. 1-23.

SCHLEGEL, R. **Educação e comportamento político**: os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira recente. 2010. 324 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SEARS, D. O. Long-Term Psychological Consequences of Political Events. In: MONROE, Kristen R. (Ed.). **Political Psychology**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 249-269.

SIGEL, R. S. **Learning About Politics**: a reader in political socialization. New York: Random House, 1970. 651 p.

SMETANA, J. G.; ROBINSON, J.; ROTE, W. M. Socialization in Adolescence. In: GRUSEC, Joan E.; HASTINGS, Paul D. (Eds.). **Handbook of Socialization: Theory and Research**. New York: The Guilford Press, 2015, p. 60-84.

VERBA, S.; BURNS, N.; SCHLOZMAN, K. L. Unequal at the Starting Line: Creating Participatory Inequalities across Generations and among Groups. **The American Sociologist**, v. 34, n. 1-2, 2003, p. 45-69.

VERBA, S.; SCHLOZMAN, K. L.; BURNS, N. Family Ties: Understanding the Intergenerational Transmission of Political Participation. In: ZUCKERMAN, Alan S. (Ed.). **The Social Logic of Politics**: Personal Networks as Contexts for Political Behavior. Philadelphia: Temple University Press, 2005, p. 95-114.

Educando para a cidadania: a escola como espaço central na formação política

Camila C. de Alencar¹
Rafael Paraiso²

Resumo

O presente artigo dialoga com o campo da educação para a cidadania e com as pesquisas que buscam compreender as relações entre educação escolar e formação de valores e atitudes democráticas. Após uma discussão introdutória sobre as questões conceituais relacionadas à temática do engajamento cívico e da participação política, os autores investigam a correlação entre a existência de grêmios escolares (e a participação dos estudantes nesses colegiados) com a construção e apropriação de valores e atitudes favoráveis à participação política e ao engajamento cívico, mobilizando a base de dados organizada a partir dos questionários aplicados aos jovens estudantes de 8 escolas de ensino médio no âmbito da pesquisa “Jovens e Política”, realizada pela Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo em 2018.

Palavras Chave: Engajamento Cívico; Participação Política; Educação Escolar; Grêmios Estudantis; Valores Democráticos.

1 Camila Alencar é Diretora de Programas na Politiquê?, ONG pernambucana que trabalha com educação cívica de jovens. Formada em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco, atuou como Programme Manager na TIE, empresa social britânica que fornece serviços de voluntariado corporativo; na Microsoft Europa, como Philantropies Coordinator em temas de educação e tecnologia para jovens; e na GlobalGiving Foundation, com a equipe de Partner Services. Foi bolsista da Fundación Botín no programa de Fortalecimento da Função Pública para a América Latina e foi uma Global Citizen Fellow da Prudential Foundation.

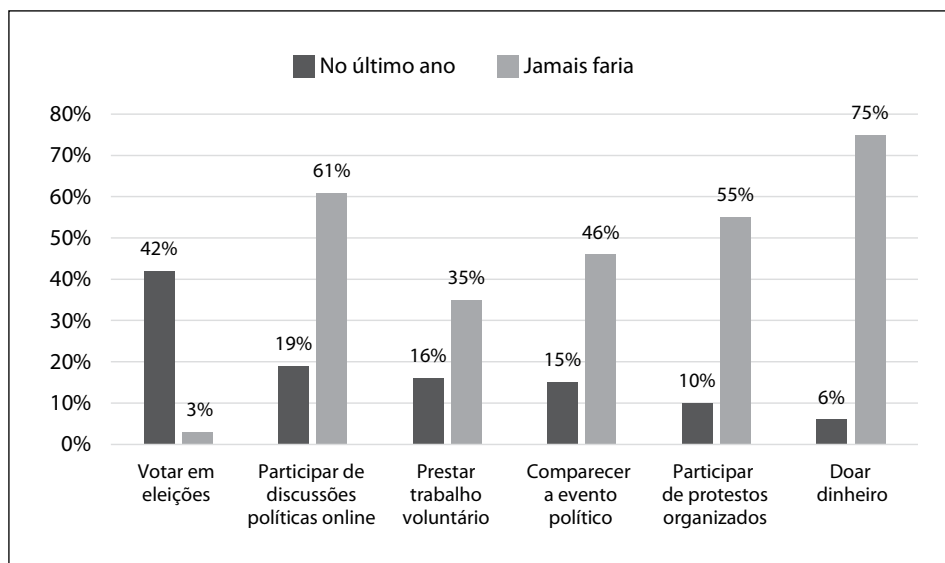
2 Rafael Paraiso é Mestre e Bacharel em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, atua como técnico de gestão para resultados na Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará. Suas áreas de pesquisa principais incluem economia política, instituições políticas e eleitorais.

Introdução

A falta de envolvimento de boa parte da população brasileira nos processos e instituições que compõem o atual sistema político é um tema abordado pelos mais diversos círculos sociais, desde debates acadêmicos, até conversas entre amigos. É comum associar este fenômeno com a persistência das diversas mazelas que assolam a vida cívica e política nacional e o nosso desenvolvimento socioeconômico.

Os dados, por sua vez, não nos permitem mentir. Apenas um número bastante reduzido de brasileiros declaram abertamente participar de alguma atividade ou manifestação política. Dados coletados pelo Pew Research Center (2018), relacionados ao engajamento cívico e participação política dos cidadãos, mostram, tanto para o Brasil, quanto para outros 14 países, que a única forma de participação na qual uma parcela significativa da população ainda está engajada é a do voto. Em outras formas de participação, a parcela é consideravelmente menor.

Gráfico 1 - Brasileiros que declararam ter participado de ações políticas ou sociais “no último ano” ou que “não participaram e jamais o fariam”:

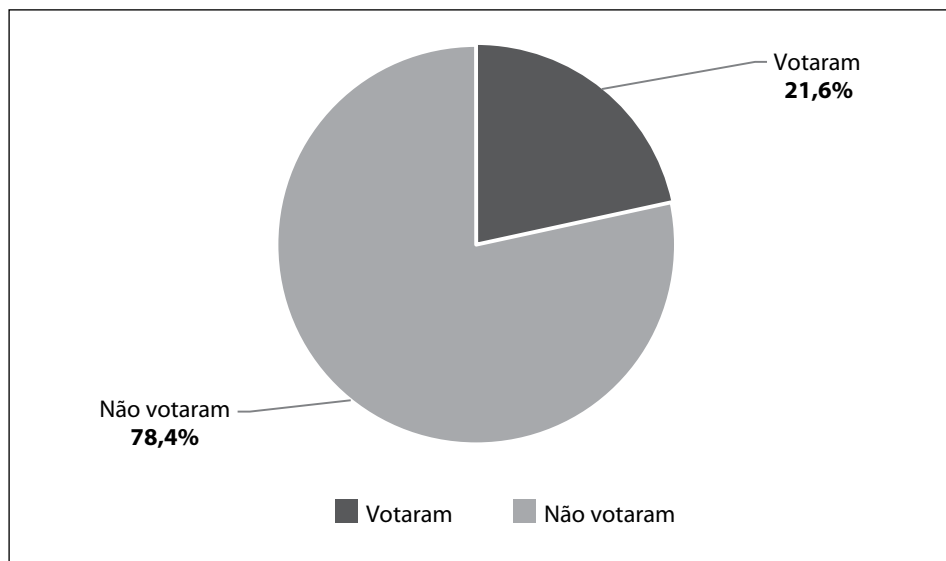


Fonte: PEW RESEARCH CENTER, 2018

Considerando a obrigatoriedade do comparecimento eleitoral no Brasil, até mesmo esta métrica se mostra incapaz de nos oferecer um retrato favorável ao engajamento cívico e à participação política no Brasil. Entre os brasileiros jovens, a situação pode ser considerada ainda mais grave. Nas eleições gerais de 2018, o

pleito de maior destaque no calendário eleitoral, participaram apenas 21,6% dos jovens entre 16 e 17 anos - idades em que o comparecimento ainda é facultativo (TSE, 2018). Visto por outro lado, esse dado mostra que alarmantes 78,4% dos jovens entre 16 e 17 anos abriram mão voluntariamente do seu direito de participar das eleições (gráfico 3, abaixo).

Gráfico 2 - Comparecimento de jovens brasileiros com idade entre 16 e 17 anos nas Eleições Gerais de 2018:



Fonte: TSE, 2018

Uma série de questionamentos surgem a partir da constatação de que há uma falta pronunciada de interesse entre os brasileiros - especialmente, entre os mais jovens - de participar da vida cívica e política nacional. Em primeiro lugar, que importância verdadeiramente tem o engajamento cívico e a participação política para a qualidade do sistema político e do desenvolvimento socioeconômico de maneira geral? A resposta mais simples e direta é que há uma tremenda importância. Demonstrado isso, como é possível incentivar o maior número possível de brasileiros e brasileiras a se engajar na vida cívica, política e social das suas comunidades?

Como iremos demonstrar nas seções seguintes, o caminho para uma sociedade mais engajada passa, necessariamente, pelos jovens. Torná-los agentes de transformação política e social em suas comunidades é essencial para observarmos

melhoras significativas no desempenho das instituições políticas e econômicas, locais e nacionais. Assim, quando se discutem formas de incentivar o engajamento ainda entre os jovens, programas de educação cívica atraem todos os holofotes.

Por essa razão, além de delinear a importância do engajamento cívico para o desenvolvimento, iremos destacar a importância da educação cívica no desenvolvimento das habilidades, competências e valores que promovam a prática de uma cidadania ativa entre os jovens e, conseqüentemente, os adultos que se tornarão. Também será feita uma revisão dos diversos tipos de intervenção que possam ser aplicadas por gestores da educação, lideranças comunitárias e atores sociais, e cuja eficácia tenha sido empiricamente comprovada.

O que é engajamento cívico?

Em primeiro lugar, torna-se imperativo esclarecer os principais conceitos utilizados na discussão em torno do engajamento e da educação cívica, visto que ainda há uma certa falta de clareza em relação às definições exatas destes termos. O engajamento cívico está associado às ações voltadas para o aprimoramento da vida cívica, política e social da comunidade (local ou nacional) à qual o indivíduo está inserido. Por outro lado, também costuma estar amparada pelo desenvolvimento de conhecimentos, hábitos, valores e motivações que produzam e/ou auxiliem esta atuação (EHRlich, 2000).

Ainda é comum nos depararmos com o tratamento do engajamento cívico como um sinônimo de participação política. Os dois conceitos, porém, não compartilham da mesma significação. A participação política pode ser definida como todas as atividades voluntárias empreendidas por cidadãos individuais, em busca de influenciar, direta ou indiretamente, as decisões políticas em todos os níveis do sistema político (KAASE; MARSH, 1979). Entre essas práticas, podemos incluir as comumente associadas com a política institucional (voto em eleições, filiação a partidos políticos, contato com a mídia, etc.) e aquelas associadas com formas espontâneas e não institucionais de manifestação (organização de protestos, abaixo-assinados, boicotes, etc.).

Observa-se, de imediato, que ambos os fenômenos possuem um relacionamento próximo, na medida em que a participação política é um dos elementos fundamentais do comportamento de um cidadão considerado civicamente engajado. É um dos mecanismos a partir do qual o engajamento cívico resultará em impactos observáveis na convivência social, comunitária e interpessoal dos indivíduos. Não são, no entanto, sinônimos.

Demarcado e esclarecido o conceito de engajamento cívico, resta-nos a compreensão das suas características como fenômeno social. Em especial para os propósitos gerais deste artigo, das suas principais causas e da sua importância como fator atuante sobre os processos de desenvolvimento socioeconômico e político de uma sociedade.

A importância do engajamento para a sociedade

A principal vertente de pesquisa que associa o engajamento individual com resultados políticos e sociais positivos se baseia no conceito de capital social, como proposto pelo cientista político norte-americano Robert D. Putnam. Em suas duas obras principais, “Comunidade e Democracia” (1993) e “Jogando Boliche Sozinho” (2000), Putnam argumenta que a participação das pessoas em associações - políticas, religiosas, culturais, esportivas, etc. - é crucial para a boa qualidade das instituições democráticas.

A intersecção entre os dois fenômenos se daria justamente por meio do capital social, o qual Putnam define como a capacidade de uma comunidade ou grupo social de colaborar tendo em vistas à solução de problemas comuns. O capital social consistiria, dessa forma, em todos os aspectos relacionados à vida em comunidade, como redes sociais, confiança interpessoal, normas compartilhadas e colaboração coletiva. Um elevado capital social permite não apenas que as comunidades resolvam problemas de forma autônoma, como também que tenham uma maior capacidade de exercer controle social sobre as instituições políticas. De acordo com as constatações de Putnam (1993), sociedades com altos índices de associativismo e, conseqüentemente, de capital social, costumam ser governadas por instituições mais democráticas e mais competentes.



Fonte: Putnam, 1993.

Desde então, a perspectiva de Putnam foi melhor desenvolvida e articulada por diversos estudiosos que se propuseram a questionar e revisar suas ideias (BHANDARI; YASUNOBU, 2009). Ao longo dos anos, uma série de fatores correlatos, impeditivos ou condicionantes à formação de capital social foram elencados: desigualdade socioeconômica (LIN, 2000), diversidade (COSTA; KAHN, 2003; LETKI, 2008), influência parental (LJUNGE, 2014), entre outros. Manteve-se, porém, a noção de que a existência de relações de confiança e cooperação entre os membros de uma sociedade, sob a tutela de instituições políticas inclusivas e democráticas, é essencial para o desenvolvimento.

O debate em torno do capital social envolve o engajamento cívico de uma forma bastante natural. A construção de redes interpessoais de confiança reduzem os custos de colaboração entre os membros de uma mesma comunidade, facilitando transações de todos os tipos e permitindo o desenvolvimento de uma sociedade civil organizada (VERBA ET AL., 1995). Considerando a cadeia causal colocada acima (Figura 1), é possível visualizar com clareza os benefícios de promover o engajamento cívico entre a população. Cidadãos mais engajados apresentam características (associativismo, confiança interpessoal, eficácia política) mais condizentes com a formação de capital social em suas comunidades. E, como demonstraremos a seguir, a juventude tem um papel central nessa construção.

O engajamento cívico e a participação política

Após termos devidamente apresentado as razões pelas quais promover a cidadania ativa importa para o bem-estar da sociedade como um todo, resta compreender qual caminho leva os indivíduos a se tornarem mais ou menos engajados. Um corpo considerável de trabalhos, voltados para o estudo do comportamento político, nos dá um caminho claro. Segundo a literatura especializada, o engajamento e a participação política funcionam, no nível individual, como traços de personalidade - práticas construídas individualmente, a partir das experiências tidas e os estímulos recebidos ao longo dos processos de socialização (WATTS; FLANAGAN, 2007).

Assim como outros processos pessoais de formação de personalidade, as atitudes relacionadas ao exercício da cidadania e à atuação política costumam se consolidar progressivamente ao longo dos anos. Ao atingir a fase adulta, ocorre a chamada cristalização, quando os traços de personalidade desenvolvidos até então se estabilizam e passam a formar uma estrutura consolidada de personalidade. Em outras palavras, quaisquer alterações, adaptações ou desadaptações

- processos que representam mudanças significativas - na personalidade de um indivíduo passam a ocorrer de forma menos frequente e mais gradual.

Do ponto de vista da promoção da cidadania ativa, esta constatação foi um marco importante para aqueles que se questionavam sobre a melhor forma - e momento - de abordar o assunto. Era possível, de fato, tratar o engajamento cívico como um hábito - uma prática recorrente e estável, mantida ao longo da vida adulta por indivíduos que a desenvolvesse em momentos anteriores de suas vidas. Comumente aceito na psicologia como o processo pelo qual se apreendem as normas, práticas e características que nos tornam membros de uma sociedade, o processo de socialização ocupa boa parte do período de crescimento e formação de crianças e adolescentes.

A linha do tempo de desenvolvimento da cidadania que se configurou a partir dos achados mais importantes levou os estudiosos do engajamento a uma conclusão bastante intuitiva: para termos adultos engajados, é preciso promover o engajamento já na infância e na juventude (FLANAGAN; SHERROD, 1998). Caso bem sucedido, o esforço para introduzir os jovens à vida cívica, política e social de suas comunidades apresentava o potencial de perpetuar a prática da cidadania e gerar um impacto positivo na sociedade como um todo.

A idade foi apontada como um fator importante devido à constatação, proveniente dos trabalhos sobre desenvolvimento cognitivo, de que a plasticidade de crenças, valores e atitudes é maior durante a juventude, quando comparada aos períodos seguintes (YOUNISS; YATES, 1997). Aqueles que atravessam o período de transição entre adolescência e fase adulta estão especialmente mais suscetíveis a processos de formação e/ou transformação de seu portfólio de ideias políticas, dada a exposição regularmente maior a questões sociopolíticas mais amplas durante esse período (FLANAGAN; SHERROD, 1998). Assim, o papel da educação como essencial para a saúde dos regimes democráticos voltou a ocupar o centro do debate.

Educando os jovens para a cidadania

Historicamente, a importância da educação cívica tem sido pregada a partir do momento em que os cidadãos passaram a ter voz ativa na condução dos assuntos da administração pública. Na medida em que o sufrágio universal foi sendo implementado pelos regimes democráticos mundo afora, emergia a preocupação com a capacidade dos cidadãos-eleitores de exercer de maneira adequada a função que lhes coube (HEATER, 2004). Cresce, desde então, a demanda por iniciativas que visassem o ensino de habilidades, competências e valores considerados necessários, ou úteis, à cidadania democrática. A educação cívica, como ficariam

conhecidas, seria responsável por incentivar e preparar os seus estudantes para o exercício da cidadania, além de promover entre eles um senso de responsabilidade cívica para com suas comunidades.

As escolas, regularmente as instituições de ensino que detinham o maior alcance pedagógico junto às comunidades, demonstravam possuir todas as condições necessárias para a implementação bem-sucedida desses programas. Com o aporte teórico e empírico que se reuniu desde então, se tornou ainda mais claro a centralidade cabível às escolas de ensino básico em quaisquer iniciativas de educação cívica. Como o primeiro ambiente de socialização da maioria dos jovens, e o espaço onde passam uma boa parte dos seus anos de formação, é um ambiente especialmente bem posicionado para fornecer os estímulos e experiências que auxiliam na formação de uma cidadania ativa.

Diversos métodos pedagógicos foram criados para reforçar o desenvolvimento das características comumente relacionadas à prática cidadã entre os jovens, desde lições em sala de aula, até atividades práticas fora da escola. Algumas intervenções ganharam notoriedade no campo e reuniram evidências que demonstraram sua efetividade, mesmo que apenas em certas circunstâncias, na promoção da cidadania ativa nas escolas. Nesta seção, iremos listar algumas das mais importantes e com melhor corpo de evidências para corroborar a sua eficácia.

Instrução formal em cidadania

O simples ensino didático de informações relacionadas à política, às eleições, à história, ao contexto social e aos valores democráticos, entre outros temas relacionados ao engajamento cívico, pode ser suficiente para encorajar os estudantes à cidadania ativa. Há diversas evidências de que a oferta de cursos de educação cívica está associada a uma maior atuação comunitária; uma maior eficácia política; uma maior disposição ao voluntariado; uma maior confiança social; e uma maior disposição a participar de eleições, entre outras características comumente associadas à cidadania ativa. Estudantes que passaram por um curso de educação cívica costumam ser mais civicamente engajados do que os que não receberam este tipo de instrução (CIRCLE, 2003).

Além de se caracterizar como a mais tradicional, a oferta de cursos também se mostrou como o método pedagógico mais empregado em iniciativas de educação política no Brasil. Entre os programas brasileiros mais bem documentados, é possível destacar os cursos de iniciação política da Fundação Konrad-Adenauer, em escolas da rede pública da cidade de São Paulo. O curso, que oferece lições

sobre aspectos básicos da cidadania e do processo democrático, se propõe-se como uma introdução ao engajamento cívico. A partir de questionários aplicados antes e depois das aulas, as atitudes dos participantes em relação a algumas questões-chaves do engajamento cívico pareceram, contudo, pouco mudar após a intervenção (DANTAS, 2016).

Participação em debates estruturados

Enquanto o ensino tradicional cumpre um papel importante na aquisição de informações, uma abordagem mais participativa permite que os estudantes ponham em prática o seu potencial de engajamento. Há uma longa tradição de trabalhos que destacam a importância de discussões ativas em sala de aula como um meio importante de aprendizado político para os estudantes (HAHN, 1998). A prática oferece uma rara oportunidade aos estudantes de não apenas participar de discussões moderadas, como de assumir o papel de protagonista no debate.

Oferecer um ambiente aberto à discussão de temas controversos e de atualidades em sala de aula permite aos estudantes explorar a complexidade dos diversos problemas sociais e comunitários; familiarizar-se com pontos de vista diversos; distinguir entre fontes confiáveis de informação; e desenvolver sua capacidade de participação, deliberação e argumentação. Estudantes que discutem questões controversas em sala de aula costumam apresentar maiores níveis de eficácia política, interesse em acontecimentos políticos e maior confiança interpessoal (TORNEY-PURTA, 2002).

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Debates (IBD) se destaca como a principal promotora de iniciativas centradas na realização de debates estruturados. Realizando competições e promovendo cursos de ensino e qualificação em escolas e universidades, sua missão é liderar o desenvolvimento da cultura de debates no Brasil. Infelizmente, não foi possível encontrar dados objetivos sobre o impacto do programa e, conseqüentemente, não é possível concluir se a experiência brasileira foi capaz de promover um maior engajamento cívico entre os seus participantes.

Programas de serviço comunitário e atividades extra-curriculares

Enquanto cumprem o currículo regular, alguns estudantes têm a oportunidade de participar de programas e iniciativas que os põem em contato com outros membros da comunidade escolar e em que vivem. Participar de programas de serviço comunitário, ou de atividades extracurriculares no âmbito da

escola, está fortemente associado a uma maior integração social dos estudantes; um maior conhecimento dos problemas que afligem sua escola e comunidade; e maiores oportunidades para se mobilizar em torno deles (VERBA ET AL., 1995; MCFARLAND; THOMAS, 2006).

Vêm se popularizando, especialmente nos Estados Unidos, os programas conhecidos como *service-learning*, que consistem na integração de serviços comunitários no currículo pedagógico dos estudantes. Os programas conciliam a atuação prática, em iniciativas que envolvam a resolução de problemas comunitários, com lições acadêmicas, que buscam contextualizar as demandas sociais das comunidades atendidas (ASLER, 1993). Oferecem, portanto, uma instrução incluída tanto no contexto acadêmico da sala de aula, quanto no contexto social mais amplo da comunidade.

No Brasil, a prestação de serviços comunitários por estudantes se consolidou como prática pedagógica, principalmente, entre cursos de ensino superior. Iniciativas como o Programa Nacional de Incentivos a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (PROMED), implementado pelo Ministério da Saúde, colocaram a integração do serviço comunitário como prioridade para os currículos dos cursos superiores de medicina por todo o país. No entanto, o enfoque na formação profissional e no reconhecimento territorial limita o enquadramento dessas iniciativas no campo da educação cívica (PIZZINATO ET AL., 2012).

Simulação de processos democráticos

Encorajar os estudantes a participar em processos democráticos pode ser feito de forma bastante literal. A prática de simular o funcionamento de instituições democráticas (em especial, de órgãos legislativos), com a participação de jovens, é uma forma direta e participativa de ensinar sobre o funcionamento dessas instituições. Mais que isso, a participação em iniciativas dessa natureza fornece aos seus participantes a experiência política que lhes permitirá construir uma atuação comunitária robusta no futuro.

O Parlamento Jovem Brasileiro (PJB), um dos maiores programas de educação cívica no Brasil, é um exemplo de iniciativas neste formato. Estudos sobre o impacto da participação no PJB mostram que os seus participantes desenvolvem habilidades cognitivas importantes (tais como a capacidade analítica e o senso crítico) e se sentem mais motivados a atuar politicamente em suas comunidades (MARTINS; BARROS, 2018).

Participação efetiva na gestão escolar

Crianças e adolescentes passam uma parcela considerável do seu tempo no ambiente escolar. Para muitos, é a primeira e mais importante oportunidade de socializar e compartilhar experiências com outros jovens. É natural, portanto, que esta seja a primeira oportunidade efetiva de praticar o engajamento comunitário e participar de debates e deliberações coletivas de importância para a sua vivência social.

Assim, a presença de estruturas de gestão escolar que permitem e encorajam a participação estudantil oferece oportunidades únicas para o exercício da liderança e da participação entre os jovens. Nas instituições brasileiras de ensino básico, destacou-se a atuação dos chamados grêmios estudantis, os quais mobilizam e encorajam os estudantes a tomar parte na gestão escolar.

Entre as diversas experiências brasileiras neste formato, destaca-se a institucionalização dos grêmios estudantis que vem sendo mobilizada tanto pela rede pública estadual de São Paulo quanto pela rede pública municipal de São Paulo. Em ambos os casos, as secretarias de educação mobilizaram, nos anos de 2017 e 2018, programas e ações institucionais para estimular a criação ou fortalecer os grêmios estudantes já existentes. O principal objetivo declarado nas políticas é a promoção do protagonismo juvenil nos processos decisórios internos das escolas, visando implementar um modelo de gestão democrática consistente. Esforços iniciais de análise feitos a partir da experiência estadual, entretanto, demonstram que os resultados parecem controversos. O caminho escolhido, de institucionalização no âmbito do poder público, pode ter esvaziado o seu caráter intrínseco de mobilização. Teriam se tornado, assim, instituições artificiais e pouco envolvidas com o engajamento cívico estudantil no ambiente escolar (CARLOS, 2006).

Os grêmios estudantis e a cidadania entre os jovens

Como a forma de participação política juvenil mais difundida na rede pública, nenhum debate sobre educação e cidadania no Brasil estaria completo sem considerar as experiências e evidências associadas com a atuação dos grêmios estudantis. Os grêmios são associações formadas e eleitas por estudantes, responsáveis por representar seus interesses junto à gestão escolar. Também costumam promover eventos políticos, culturais e esportivos, sendo bastante presentes no cotidiano dos estudantes na escola. Compõem, assim, um importante veículo de organização e participação política para os jovens envolvidos e atendidos por suas ações (MARTINS; JUAREZ, 2013).

Os estudos atuais sobre a socialização política dos jovens destacam a importância de outros jovens neste processo, ao influenciar colegas próximos a também se engajarem em atividades cívicas e políticas (GORDON; TAFT, 2010). E assim como previsto pela literatura, essa influência durante a juventude está associada com uma propensão maior desse jovem se tornar um adulto cívica e politicamente atuante (SETTLE ET AL., 2010). Existem fortes evidências, portanto, que a presença de grêmios estudantis atuantes na vida escolar pode ter um efeito de “contágio” junto aos seus colegas, mesmo que estes se limitem a participar apenas das eleições estudantis (SAHA; PRINT, 2010).

No entanto, frequentemente os grêmios enfrentam dificuldades em terem sua voz no processo decisório considerada pela gestão da escola. Em muitos casos, até mesmo estudantes não participantes do grêmio demonstram resistência em reconhecer sua atuação ou importância no ambiente escolar (CARLOS, 2006). Contudo, este não parece ser o caso entre os estudantes que fizeram parte da amostra do resultado. Quando questionados sobre sua opinião em relação aos grêmios, apenas 8,1% declararam que estes não tinham importância na representação estudantil, e apenas 9,9% afirmaram não os conhecer. Dentre os que reconheceram sua importância, apenas 25,3% afirmaram que os grêmios não exercem bem a sua função de representantes estudantis. Para 56,7% dos respondentes, a atuação dos grêmios ocupa um espaço importante no universo da participação estudantil na gestão escolar.

Visto que os grêmios estão especialmente bem posicionados para serem a primeira forma direta de participação entre jovens, e que gozam de um reconhecimento considerável por parte dos seus pares, é possível verificar alguma relação entre a atuação de uma dessas organizações e a presença de maiores atitudes cívicas? Com base nos achados citados previamente, existem argumentos bastante convincentes que a própria convivência com um grêmio estudantil atuante apresenta o potencial de influenciar positivamente na socialização política de jovens estudantes (SAHA; PRINT, 2010).

Iremos testar esta hipótese utilizando os dados do questionário aplicado entre os alunos da rede municipal de educação de São Paulo. As respostas à questão “33 - Sua escola tem GRÊMIO ESTUDANTIL?” servirão como a nossa variável explicativa principal, para as quais iremos atribuir valores numéricos referentes a uma escala de 0 a 2, a fim de representar numericamente nossa característica de interesse (exposição a ou participação em grêmios estudantis atuantes) e simplificar a análise final (ver Tabela 1, a seguir).

Tabela 1 – Operacionalização da variável de exposição a ou participação em grêmios estudantis atuantes:

RESPOSTA	CATEGORIA	OPERACIONALIZAÇÃO
“Sim e estou diretamente envolvido com o Grêmio”	Envolvimento direto com grêmios estudantis	2
“Sim, mas não me interessa pelo tema”; “Sim, acho interessante, mas não tenho envolvimento”	Exposição a grêmios estudantis atuantes	1
“Não”; “Não sei se tem”	Não exposição a grêmios estudantis atuantes	0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em primeiro lugar, iremos observar se a presença de um grêmio estudantil atuante está associada, de alguma forma, com atitudes mais favoráveis em relação à participação estudantil na gestão escolar. Como um órgão diretamente responsável por esta participação, seria razoável esperar que a presença de um grêmio levaria os estudantes a observar a sua eficácia e apoiar a participação estudantil de maneira geral.

Estas atitudes serão representadas pelas respostas dadas à questão “36 – Em quais momentos você entende que os estudantes DEVEM participar das decisões nas escolas”. Elaboramos uma variável de contagem, cujos valores representam o número de alternativas assinaladas por cada respondente (0 a 6), com um número maior de alternativas assinaladas indicando uma atitude mais positiva em relação à participação estudantil na gestão escolar.

Também foi incluída uma variável de controle referente à renda familiar do respondente. Decidimos pela inclusão deste controle devido ao reconhecido efeito positivo que a renda e o *status* socioeconômico têm sobre o engajamento e a participação de maneira geral (LECHNER ET AL., 2018). Testamos um modelo GLM de Poisson para obter os resultados demonstrados a seguir (Tabela 2). É possível concluir que a presença de grêmios não está associada com atitudes mais abrangentes sobre o papel participativo dos estudantes na gestão escolar.

Tabela 2 – Resultados do modelo GLM de Poisson

	Variável dependente:
	Participação estudantil
Exposto	0.038(0.034)
Atuante	0.406***(0.072)
Renda	-0.003(0.017)
Constante	0.676***(0.037)
Observações	2,021

Nota: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Fonte: Elaborado pelos autores.

A única relação que se mostrou significativa foi a participação no grêmio estudantil (“*Atuante*”). A análise nos mostra que os respondentes que declararam participar do grêmio de sua escola assinalaram, em média, cerca de 40% mais alternativas na questão 36 do questionário do que os não participantes. A interpretação desse achado esbarra em problemas de autosseleção: estudantes que acreditam que a participação estudantil é importante apresentam, naturalmente, uma maior propensão à associação voluntária aos grêmios de suas escolas. Não é possível, portanto, dizer que a participação direta nos grêmios *causa* uma maior abertura à participação estudantil.

A seguir, gostaríamos de observar se a presença dos grêmios está associada com atitudes mais positivas em relação à política de maneira geral. Para isso, iremos testar nossa variável independente (exposição a grêmios) com as respostas obtidas pela questão “21 – Sobre a POLÍTICA você diria que”. As respostas foram transformadas em um variável categórica, com valores (0, 1, 2) representando cada uma das três possíveis respostas.

Para podermos testar a relação entre duas variáveis categóricas, rodamos um teste simples de qui-quadrado de Pearson. O teste nos permite visualizar se os fenômenos aqui observados (visão sobre a política e ‘exposição’ a grêmio estudantil) estão de alguma forma relacionados. Como é possível observar na tabela 3, é possível constatar em nossa amostra que há uma associação direta e positiva entre ter visões menos negativas da política e frequentar uma escola onde atuam grêmios (ou participar destes).

No entanto, é importante salientar que estes são resultados superficiais, que não nos permitem revelar uma relação de causa e efeito entre os dois fenômenos. Para isso, serão necessários novos testes, com a utilização de desenhos de pesquisa e/ou modelagens estatísticas mais sofisticados.

Tabela 3 – Resultados do teste de qui-quadrado de Pearson

	“Não gosta e não precisa dela”	“Não gosta, mas sabe que ela é importante”	“Gosta dela”
Não exposto	55	550	78
Exposto	83	981	140
Atuante	5	49	22
	X-squared = 21.522	df = 4	p-value = 0.0002495

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, resta-nos aferir se os grêmios são capazes de incentivar a atuação política direta dos estudantes. Nossa hipótese considera que é possível haver um efeito de “contágio”, em que a atuação dos participantes do grêmio serviria de incentivo para que outros estudantes se tornassem mais atuantes politicamente (SAHA; PRINT, 2010). Para isso, iremos observar se há uma associação entre frequentar uma escola onde há um grêmio estudantil e a declaração dos respondentes sobre outras formas de manifestação cívica, política e social. Esta última será mensurada a partir da questão “23 – Ao longo dos últimos anos temos assistido a muitas manifestações pelo país. Você participou de”, onde os respondentes assinalam entre seis alternativas distintas.

Assim, utilizaremos uma mensuração similar à da variável de participação estudantil na gestão escolar, com as respostas sendo agregadas em um índice de manifestação individual. No lugar da regressão de quasi-Poisson, utilizaremos uma regressão binomial negativa, para lidar com problemas de superdispersão no modelo. Os resultados (reproduzidos na tabela 4) mostram que tanto a exposição, quanto a participação em grêmios tem uma relação bastante positiva com as formas de participação.

Tabela 4 – Resultados do modelo de regressão binomial negativa

	Variável dependente: Participação política
Exposto	0.242***(0.073)
Atuante	0.993***(0.146)
Renda	0.022(0.035)
Constante	-0.671***(0.080)
Observações	2,021
Theta (θ)	1.559*** (0.205)

Nota: *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os respondentes que frequentam uma escola onde há um grêmio atuante, os alunos declararam participar, em média, de 24% mais formas de manifestações políticas do que aqueles que não estavam em contato com um grêmio. Quando considerado os que participam ativamente de grêmios, o resultado foi substancialmente maior: as respostas se mostraram quase duas vezes maiores (99,3%) do que os que frequentavam escolas sem grêmios, ou que desconheciam sua existência.

É difícil inferir causalidade das relações descritas acima. Da mesma forma que a nossa hipótese de “contágio” possa ter sido confirmada, outra possibilidade é a de que alunos mais politicamente ativos saibam mais a respeito³ – e participem mais – dos grêmios de suas escolas.

Conclusão

Há muito, os estudiosos do desenvolvimento reconheceram a importância de uma cidadania ativa e de uma sociedade civil organizada para o bem-estar da sociedade. Nomes como Robert Putnam (1993; 2000) colocaram no mapa a ideia de que políticas públicas sozinhas não seriam suficientes para melhorar as condições de vida dos vários grupos sociais mundo afora. A partir desse momento, inspirar os cidadãos e cidadãs dos mais diversos países a se organizarem e lançarem redes e iniciativas capazes de aprimorar a vida de suas comunidades - locais e nacionais - se tornou a prioridade dos diversos indivíduos e organizações que se propuseram a promover o desenvolvimento em escala global.

A noção de que há uma relação direta entre os processos de socialização política dos jovens e os padrões de comportamento cívico e político dos adultos abriu outra frente de atuação: as intervenções em escolas. Promover ambientes escolares democráticos e civicamente engajados se tornou uma das principais formas de remediar a perceptível queda de envolvimento dos indivíduos nos assuntos cívicos, políticos e sociais de suas comunidades. A educação cívica – como ficou conhecido o conjunto de práticas pedagógicas que buscam promover os conhecimentos, valores, competências e motivações necessárias a uma cidadania ativa – voltou a ganhar defensores por todas as partes.

Nosso artigo buscou demonstrar a real importância da cidadania ativa no bem-estar das sociedades e as maneiras como esta cidadania pode ser construída, mantida e cuidada. Por meio da teoria do capital social, demonstramos como os

3 Importante lembrar neste ponto sobre a nossa decisão de agrupar, em nossa variável explicativa, respondentes que afirmaram não existir um grêmio na escola em que frequentavam, com aqueles que afirmaram não saber responder – logo, não estarem ao menos cientes de sua existência.

estudiosos do tema conseguiram criar a conexão entre um corpo social civicamente engajado e instituições políticas e econômicas que atendem as demandas gerais das comunidades (PUTNAM, 1993). Também exploramos como a literatura sobre socialização política e desenvolvimento cognitivo encontrou evidências para comprovar a já intuitiva percepção de que a formação de cidadão ativos e comprometidos começa durante a juventude (FLANAGAN; SHERROD, 1998). Para termos adultos engajados, é necessário, primeiramente, encorajar os jovens a serem engajados.

Também exploramos, rapidamente, as diversas formas de intervenção que já foram capazes de encontrar respaldo empírico para a sua efetividade. Assim, esperamos incentivar não apenas a implementação de novas intervenções similares e o comprometimento de mais recursos para estas práticas, como, também, uma produção científica mais volumosa e metodologicamente sofisticada. Esta se mostra crucial, para que possamos expandir cada vez mais o repertório de conhecimentos e evidências em torno dos impactos e resultados dessas intervenções no contexto brasileiro, onde elas se mostram urgentemente necessárias.

Por fim, buscamos contribuir com esse esforço analisando os resultados do questionário aplicado entre os alunos da rede pública municipal da cidade de São Paulo. Nossa análise colocou em destaque a atuação dos grêmios estudantis nas escolas e a sua possível relação com as atitudes e práticas cívicas e políticas dos respondentes. A escolha dos grêmios se deu devido a duas razões principais: i) seu papel central como organização primária de atuação e representação estudantil nas escolas brasileiras; e ii) devido ao recente esforço da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) de institucionalizar os grêmios como órgãos oficiais de representação estudantil no contexto da gestão escolar.

Os resultados das nossas análises, apesar de preliminares, apontam que os grêmios cumprem o papel de oferecer um canal de atuação para os jovens que já apresentam atitudes positivas em relação à participação juvenil e à política de maneira geral. Não é possível, no momento, concluirmos que os grêmios produzam qualquer tipo de efeito sobre a disposição dos estudantes em participar. Quaisquer relações de causalidade neste sentido necessitam de desenhos de pesquisa e/ou modelagens estatísticas mais sofisticadas, os quais não estão ao nosso alcance no momento.

Aplaudimos, porém, a iniciativa de criar mensurações objetivas e comparáveis das atitudes dos jovens em relação à política e à participação. Enfatizamos, inclusive, o tesouro de informações que ainda não estão explorados dentre as respostas obtidas com o questionário. É a nossa expectativa que esta iniciativa

produza uma riqueza de novas análises, para além deste trabalho e desta publicação, que busquem esclarecer a ainda pouco explorada relação entre os jovens e a política no Brasil.

Pensando mais além, não nos custa ter a esperança de que esta iniciativa – ou iniciativas similares – seja realizadas com frequência, nos permitindo formular bancos de dados longitudinais, que nos permitam explorar de forma mais aprofundada a evolução e sensibilidade das atitudes entre diferentes indivíduos, períodos e gerações. De maneira geral, a elaboração e implementação de intervenções baseadas em evidências é uma das poucas formas de garantir resultados efetivos e, entre as iniciativas brasileiras, esta ainda é uma prática relativamente rara.

Enquanto a sociedade brasileira se pergunta sobre que caminho trilhar para um futuro mais próspero e igualitário, para os autores deste trabalho não restam muitas dúvidas: precisamos começar pelas nossas escolas.

Referências Bibliográficas

- ALLIANCE FOR SERVICE-LEARNING IN EDUCATION REFORM (ASLER). **Standards of Quality for School-based Service-learning**. 1993, 4 pp.
- BHANDARI, H.; YASUNOBU, K. What is Social Capital? A Comprehensive Review of the Concept. **Asian Journal of Social Science**, vol. 37, pp. 480-510, 2009.
- CARLOS, A. G. **Grêmio Estudantil e Participação dos Estudantes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- CENTER FOR INFORMATION AND RESEARCH ON CIVIC LEARNING AND ENGAGEMENT (CIRCLE). **The Civic Mission of Schools**. 2003, 42 pp.
- COSTA, D. L.; KAHN, M. E. Civic Engagement and Community Heterogeneity: An Economist's Perspective. **Perspectives on Politics**, vol. 1, n. 1, pp. 103-111, 2003.
- EHRlich, T. **Civic Responsibility and Higher Education**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.
- FLANAGAN, C. A.; SHERROD, L. R. Youth Political Development: An Introduction. **Journal of Social Issues**, vol. 54, n. 3, pp. 447-456, 1998.
- GORDON, H. R.; TAFT, J. K. Rethinking Youth Political Socialization: Teenage Activists Talk Back. **Youth & Society**, vol. 43, n. 4, pp. 1499-1527, 2010.
- HAHN, C. **Becoming political**. Albany: State University of New York Press, 1998.
- HEATER, D. **A History of Education for Citizenship**. Londres e Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2003.

- LECHNER, C. M.; PAVLOVA, M. K.; SORTHEIX, F. M.; SILBEREISEN, R. K.; SALMERA-ARO, K. Unpacking the Link between Family Socioeconomic Status and Civic Engagement During the Transition to Adulthood: Do Work Values Play a Role? **Applied Developmental Science**, vol. 22, n. 4, pp. 270-283, 2018.
- LETKI, N. Does Diversity Erode Social Cohesion? Social Capital and Race in British Neighbourhoods. **Political Studies**, vol. 56, n. 1, 2008.
- LIN, N. Inequality in Social Capital. **Contemporary Sociology**, vol. 29, n. 6, pp. 785-795, 2000.
- LJUNGE, M. Social Capital and Political Institutions: Evidence that Democracy Fosters Trust. **Economic Letters**, vol. 122, n.1, pp. 44-49, 2014.
- KAASE, M.; MARSH, M. Political Action: A Theoretical Perspective. In: BARNES, S.; KAASE, M. (Ed.) **Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies**. Beverly Hills: Sage Publications, 1979.
- MARTINS, F. A. S.; JUAREZ, T. D. Juventude e Participação: o Grêmio Estudantil como Espaço Educativo. **Educação & Realidade**, vol. 38, n. 4, pp. 1267-1282, 2013.
- MARTINS, L. M.; BARROS, A. T. Juventude e educação para a democracia: relatos de egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 26, n. 66, pp. 49-78, 2018.
- MCFARLAND, D. A.; THOMAS, R. J. Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation. **American Sociological Review**, vol. 71, pp. 401-425, 2006.
- PEW RESEARCH CENTER. **Many Around the World Are Disengaged From Politics**. 2018, 25 pp.
- PIZZINATO, A.; GUSTAVO, A. S.; SANTOS, B. R. L.; OJEDA, B. S.; FERREIRA, E.; THIESEN, F. V.; CREUTZBERG, M.; ALTAMIRANO, M.; PANIZ, O.; CORBELLINI, V. L. A Integração Ensino-serviço como Estratégia na Formação Profissional para o SUS. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 36, n. 1, supl. 2, pp. 170-177, 2012 .
- PUTNAM, R. D. **Comunidade e Democracia: a Experiência da Itália Moderna**. Princeton: Princeton University Press, 1993.
- _____. **Jogando Boliche Sozinho**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.
- SETTLE, J. E.; BOND, R.; LEVITT, J. The Social Origins of Adult Political Behavior. **American Politics Research**, vol. 39, n. 2, pp. 239-263, 2010.

SAHA, L. J.; PRINT, M. Student School Elections and Political Engagement: A Cradle of Democracy? **International Journal of Educational Research**, vol. 49, n. 1, pp. 22-32, 2010.

TORNEY-PURTA, J. The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. **Applied Developmental Science**, vol. 6, n. 4, pp. 203-212, 2002.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). **Cadastro Eleitoral**. 2018.

VERBA, S.; SCHLOZMAN, K. L.; BRADY, H. E. **Voice and Equality Civic Voluntarism in American Politics**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

WATTS, R. J.; FLANAGAN, C. Pushing the Envelope on Youth Civic Engagement: A Developmental and Liberation Psychology Perspective. **Journal of Community Psychology**, vol. 35, n. 6, pp. 779-792, 2007.

YOUNISS, J.; YATES, M. **Community Service and Social Responsibility in Youth**. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.

Escolas Municipais e Escolas Estaduais – essa variável pesa na percepção sobre política de jovens da Grande São Paulo?

Humberto Dantas¹

Resumo

O que jovens do terceiro ano pensam sobre política? Como enxergam elementos essenciais atrelados à democracia? O presente trabalho se baseia em *survey* realizado pela Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo em 2018 com jovens de toda a rede de ensino médio municipal de São Paulo-SP, e em pesquisas realizadas em cursos de Iniciação Política ministrados pela *Fundação Konrad Adenauer* nas periferias da Região Metropolitana de São Paulo com jovens de escolas estaduais nesse mesmo ano. O objetivo é compreender se a variável atrelada à esfera de poder responsável pelo Ensino Médio impacta nas percepções políticas especificamente dos estudantes do terceiro ano. Parte-se da hipótese, seguindo outras análises comparativas semelhantes, que o fato de o aluno ser de uma escola estadual ou municipal não altera sua relação com princípios e conceitos basilares de política e democracia.

Palavras-Chave: Educação Política; Juventudes; Iniciação Política; Ensino Médio; Escola do Parlamento

Introdução

O artigo parte de uma comparação sobre a percepção de jovens sobre a política construída com base em dois grandes grupos de alunos de terceiro ano

1 Doutor em Ciência Política pela USP, pesquisador pós-doutorando da FGV-SP em Administração Pública, durante 18 meses presidiu a Escola do Parlamento da Câmara Municipal e coordenou o *survey* na rede municipal, além de ser o responsável pelos cursos da *Fundação Konrad Adenauer* nas periferias da Grande São Paulo com alunos da rede estadual.

do Ensino Médio de escolas públicas da Grande São Paulo. O primeiro composto por 742 estudantes das oito escolas municipais paulistanas (ligadas à Prefeitura), e o segundo por 410 jovens de escolas estaduais espalhados de acordo com ações da *Fundação Konrad Adenauer* em projetos sociais, escolas do parlamento e escolas públicas parceiras que ocorrem desde 2008 e são chamadas de Cursos de Iniciação Política – para maiores detalhes desse projeto ver Dantas (2018 e 2016).

Os dados coletados aqui, em ambos os casos, são de 2018. Assim, a variável explicativa a ser testada é a esfera de poder responsável pelo Ensino Médio desses jovens. De um lado os 742 jovens das escolas paulistanas e de outro os 410 jovens das escolas paulistas. Em estudos anteriores já se tentou mostrar diferenças entre as percepções políticas do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental (Dantas e Caruso, 2011); alunos de diferentes Estados (Dantas, Silva, Garcia e Virgolino, 2019); alunos de cidades distintas em São Paulo (Nascimento, Silva e Dantas, 2016) e (Dantas e Lamari, 2019). Em todos esses estudos as diferenças geográficas não se mostraram suficientemente capazes de servir como elemento capaz de alterar de forma significativa a visão dos jovens sobre a política. A única distinção mais impactante se mostrou presente nas reflexões de Dantas e Caruso (2011) quando comparados os ensinos Médio e Fundamental. Nesse caso, em especial, os alunos do Médio mostraram mais interesse pela temática – fenômeno mostrado em intensidade marcante pelo estudo de Forlini (2015) sobre o desejo de jovens de ensino médio aprenderem sobre política.

Partindo dessa introdução, o intuito aqui é testar por meio de uma simples análise descritiva as diferenças entre os jovens. Os questionários utilizados são semelhantes em muitos pontos, sendo o estudo das escolas municipais mais aprofundado, resultado de uma parceria da Escola do Parlamento da cidade de São Paulo com a Secretaria Municipal de Educação. Todos os estudantes do Ensino Médio da rede municipal – oito escolas – responderam um *survey* de quatro páginas por meio de autopreenchimento. Nas escolas estaduais, por sua vez, os alunos e alunas trabalharam com um questionário simples de uma página para a avaliação inicial de suas opiniões sobre política, seguido por um curso de nove horas sobre o tema e um questionário de impacto e avaliação da atividade. Para os efeitos buscados aqui serão considerados apenas os questionários de entrada dos estudantes estaduais que participaram dos cursos de Iniciação Política, emparelhado às perguntas semelhantes do *survey* com os discentes das escolas municipais.

Para além dessa introdução, o presente estudo se baseará na análise descritiva dos dados e apresentará uma conclusão com base em percepções mais amplas

da bibliografia em geral. Não será preocupação dessa análise uma análise acurada de outras pesquisas e estudos. Com base no que colheram os autores que avaliaram jovens em diferentes realidades em termos geográficos, é possível partir da hipótese de que os dois públicos aqui analisados não tendem a revelar grandes diferenças em suas percepções sobre política.

Análise dos dados – o que os resultados nos mostram

O roteiro de análise aqui proposto seguirá o formulário mais simples de pesquisa, aquele aplicado aos alunos dos cursos de Iniciação Política em sua fase inicial – ou seja, sem o impacto da iniciativa formadora. As questões serão separadas em grandes temáticas e as tabelas trarão os resultados das duas realidades testadas – Município e Estado.

Tabela 1 - Características gerais - estudantes

Características	Município	Estado
Gênero	54% feminino / 46% masculino	55% feminino / 45% masculino
Idade (média)	17,2 anos	17,8 anos
Grau de instrução (3º ano)	100%	100%

A despeito da pequena quantidade de questões para a caracterização do respondente é possível afirmar que todos estão no terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas – padrão intencionalmente definido para a análise –; a média de idade supera 17 anos nos dois casos, sem chegar aos 18; e a distribuição de gênero segue padrão muito semelhante com discreto predomínio das mulheres.

Na bateria seguinte o objetivo era conhecer a forma como os jovens se informam sobre política. A eles eram oferecidos diferentes canais e meios que vão desde a imprensa tradicional, passando por instrumentos virtuais, até chegar em ações menos formais como conversas, por exemplo. Nos dois formulários foram apresentados onze meios de comunicação, mas as respostas à questão eram pedidas de formas diferentes. Nos cursos de Iniciação Política o intuito era compreender se o respondente usava ou não o meio apresentado. Já no *survey* da Escola do Parlamento era pedido o grau de intensidade para cada meio dividido em quatro possíveis respostas: se nunca usava, se usava raramente, se usava com alguma frequência ou se usava assiduamente. Importante destacar que em ambos os casos existe uma parcela de subjetividade temporal, mas ainda assim é possível aferir um mínimo de adesão acerca dos canais utilizados por esses jovens.

Tabela 2 – Canais onde estudantes buscam informações políticas

Meio de Comunicação	Município	Estado
Televisão	61,3%	83,2%
Rádio	22,8%	17,8%
Revistas	22,1%	6,3%
YouTube	53,5%	31,0%
Aulas / Escola	66,4%	41,2%
Sites	64,2%	57,6%
Redes Sociais	66,5%	63,7%
Eventos Públicos	27,0%	5,9%
Conversas	60,4%	44,4%
Jornais impressos pagos	14,6%	7,8%
Jornais Impressos gratuitos	24,9%	2,2%

Grupos de Canais (médias)	Município	Estado
Canais Tradicionais	29,1%	23,5%
Canais Virtuais	61,4%	50,8%
Canais Presenciais	51,3%	30,5%

A simples comparação entre os resultados não é uma boa alternativa tendo em vista a maneira como as alternativas para respostas foram formuladas. Os percentuais das escolas municipais são obtidos a partir de médias das intensidades das respostas, onde “não utilizar” significava 0%, e os degraus de alternativas seguintes de respostas chegavam a um máximo de 100%, equivalente a “utilizo assiduamente”. Já no caso dos cursos de Iniciação Política os alunos do Estado respondiam se utilizavam ou não aquele canal. Assim, nesse caso específico os cálculos são feitos com base no percentual de respondentes que anotou aquela dada alternativa.

A despeito de tal ressalva é possível notar um padrão interessante no comportamento dos jovens. A TV tem um peso grande como meio utilizado, mas em termos de intensidade (município) ela já não garante a liderança que possui no Estado. Isso representa dizer que aparentemente os grupos de estudantes pesquisados dão peso significativo ao universo virtual para a obtenção desse tipo de informação. Redes Sociais, *YouTube* e Sites são relevantes para esses grupos, com destaque para os dois últimos em dimensões bastante representativas. Canais

mais tradicionais, com exceção da TV, são menos utilizados. E as formas presenciais – aulas, eventos e conversas – ganham peso maior que o grupo anterior.

Nesse sentido, foi possível agrupar os 11 canais de informações dos formulários em três grandes grupos. Estudantes do Município e do Estado mostram padrões muito semelhantes de comportamento em relação aos resultados aqui obtidos. Com base nas médias simples dos canais, o grupo chamado Canais Virtuais é o mais significativo. O que chamamos de Canais Tradicionais ficam abaixo, até mesmo, dos Canais Presenciais. Isso representaria dizer que a escola, as conversas e eventos públicos têm peso agregado maior que as mídias tradicionais, destacando aqui o peso da TV para alavancar uma média de meios que não parecem dialogar fortemente com os jovens – rádio, revistas e jornais impressos. Os resultados também servem para desmistificar a ideia, por vezes veiculada no senso comum, de que estudantes do Ensino Médio não têm interesse por política.

Seguindo a ordem do formulário aplicado na fase inicial do curso de Iniciação Política, a questão seguinte estava associada ao envolvimento dos respondentes com a política: o interesse pelo título de eleitor, a percepção sobre o voto, o gosto pela política e a participação eleitoral. Ao todo foram quatro perguntas, com resultados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Percepções eleitorais e políticas dos estudantes como eleitores*

Interesse pelo Título	Município	Estado
Com 18 anos	60,9%	50,2%
Com menos de 18 anos	36,3%	49,0%
Percepção sobre o voto	Município	Estado
Um dever do cidadão	16,6%	19,8%
Um direito do cidadão	76,3%	77,8%
Sentimento sobre a Política	Município	Estado
Não gosta e não precisa	4,9%	2,0%
Não gosta, mas precisa	78,1%	75,1%
Gosta de política	12,4%	22,4%
Participação eleitoral	Município	Estado
Não votou e não votará em 2018	62,1%	51,7%
Não votou e votará em 2018	28,3%	39,8%
Já votou anteriormente	2,8%	7,1%

* Os percentuais não somam 100% porque nem todos respondem a todas as perguntas

Os resultados não são diferentes em nenhuma das questões, mas por vezes aparecem em intensidades distintas. No Estado, o interesse dos jovens pelo título de eleitor é maior com menos de 18 anos, mas aqui o curso foi realizado, por exemplo, em projetos sociais que durante semanas trabalham com aspectos relacionados à cidadania. No Município, a pesquisa abordou todos os estudantes, enquanto o curso de Iniciação Política, por vezes, fala para públicos mais específicos. Ainda assim, a percepção sobre o voto predominantemente como um direito, e não como um dever, se sobressaiu de forma bastante significativa em ambos os grupos. Na questão seguinte essa qualificação do público aparece com maior intensidade: afirmar que “não gosta de política, mas precisa dela no cotidiano” conta com a imensa maioria das percepções dos jovens em percentuais bastante semelhantes, mas entre os alunos do Estado gostar de política atinge 22% dos respondentes, contra 12% nas escolas municipais. Isso pode ser resultado do que se afirmou anteriormente: as pesquisas se deram por razões diferentes. Por fim, ainda com relação aos dados da Tabela 3, a minoria dos jovens já havia votado em 2018, e mais da metade deles não teria a experiência naquele ano, mesmo com idades que lhes permitissem tal ato.

A despeito dos resultados colhidos em relação aos instrumentos mais formais da democracia representativa, as questões seguintes buscavam entender quantos jovens participaram de movimentos com características sociais e políticas mais ativas.

Tabela 4 – Participação em ações sócio-políticas

Ações	Município	Estado
Manifestações de rua	13,2%	21,0%
Manifestações via web	23,7%	20,5%
Ocupação de escolas	6,7%	4,6%
Ao menos uma das três	31,5%	34,2%

A participação para além de aspectos eleitorais, utilizando-se de alguns exemplos ofertados aos alunos existe em um nível bastante acentuado. Cerca de um terço deles, nos dois ambientes pesquisados, afirmam já ter participado de ao menos um dos exemplos ofertados. O destaque maior são as manifestações de rua e via web.

Uma importante instituição da democracia representativa são os partidos políticos, e sobre eles, a sociedade brasileira tem se mostrado extremamente crítica e distanciada. Pesquisa sobre a confiança nas organizações formais brasileiras

feita anualmente pelo Ibope desde 2009, e denominada Índice de Confiança Social (ICS), mostra as legendas com resultados críticos e em último lugar entre 2009 e 2016. No biênio seguinte a baixa popularidade do ex-presidente Michel Temer fez a “Presidência da República” ocupar tal posto, mas como resultado do demérito do mandatário e não em virtude de uma melhora na imagem das legendas. Os jovens pesquisados reforçam o que tem sido colhido junto à opinião pública mais geral. Entre os alunos do Estado 84% afirmaram não simpatizar com qualquer partido, enquanto pouco menos de 15% dizem ter alguma preferência. Aqui o destaque é o PT (Partido dos Trabalhadores), mas PSOL, PSL, Novo, PMDB, PSDB, dentre outros, aparecem de forma mais discreta. Já entre os estudantes de escolas municipais, 82% reforçam a ausência de simpatia por algum partido, enquanto pouco mais de 12% dizem ter uma determinada preferência – aqui o PT repete seu destaque, e PC do B, PSL, PSDB, PSC, entre outros, aparecem em menor escala. Os percentuais de posicionamento não atingem 100% porque muitos jovens deixaram de responder a essa pergunta.

Seguindo no formulário dos cursos de Iniciação Política, o intuito era compreender o que faz uma Câmara Municipal com base em alternativas oferecidas no questionário. Os estudantes podiam marcar quantas respostas fossem condizentes com suas percepções, sendo que duas delas tinham aspecto verdadeiro e atrelado às leis – fiscalizar a Prefeitura e Legislar – enquanto outras estão mais associadas a gestos e atitudes afeitos à cultura política e por vezes bastante questionados por analistas.

Tabela 5 – Percepções sobre o papel da Câmara Municipal

Ações da Câmara Municipal	Município	Estado
Leis para a cidade	55,1%	61,5%
Fiscalizar a Prefeitura	38,4%	43,4%
Eventos festivos	13,9%	11,5%
Ajudar empresas em dificuldades	11,7%	6,3%
Resolver problemas de cidadãos	24,7%	28,8%
Não sei o que faz a Câmara	19,5%	18,1%

Os dados mostram resultados muito próximos, sendo que pouco menos de um quinto dos estudantes afirma não saber o que faz o Legislativo municipal, o que preocupa. Fazer leis é algo mais facilmente associado ao cotidiano de um parlamento aos olhos dos jovens do que fiscalizar o Poder Executivo. Por mais que essas sejam as duas alternativas mais marcadas, ainda assim o desconhecimento

existe por grande parte dos alunos e alunas. Também importante destacar que o índice que identifica o Legislativo como esfera para a prestação de favores individuais aos cidadãos é grande nos dois grupos, reforçando a lógica clientelista do Legislativo no Brasil tão criticada em análises.

Para encerrar a avaliação dos estudantes em suas respectivas relações com a política, uma série de sentenças era apresentada e os alunos podiam concordar ou discordar, em partes ou totalmente, de cada uma delas. O nível de adesão à afirmação pode gerar um índice de concordância que varia de 0 a 100, onde o menor valor está mais próximo da discordância plena e o maior valor se aproxima da concordância absoluta. Na Tabela 6, estão apresentadas as médias dos dois grupos analisados.

Tabela 6 – Índice de concordância (0% a 100%) com sentenças sobre política

Afirmação	Município	Estado
Políticos são todos corruptos	59,7%	54,7%
Justiça brasileira privilegia os ricos	79,1%	80,6%
Movimentos rua são formas legítimas de manifestação	76,8%	77,6%
Educação política deve estar presente nas escolas	76,0%	86,2%
O voto tem poder de transformar a realidade	76,7%	84,7%
O voto obrigatório desafia a democracia	60,4%	65,2%
Depredar empresas é forma legítima de manifestação	27,4%	10,4%
A imprensa informa bem a sociedade	31,7%	27,4%
A Educação está preocupada com a formação do cidadão	40,4%	44,2%
Corrupção é o maior problema do país	73,8%	71,7%
Depredar praças é forma legítima de manifestação	25,0%	7,5%
A política está distante dos jovens	64,9%	61,7%
Professores nas escolas defendem suas ideologias em sala	49,9%	42,7%

Observando os resultados colhidos é possível notar alguns padrões bastante equilibrados entre os estudantes do último ano do Ensino Médio municipal paulistano e estadual da Grande São Paulo. A distância mais significativa, no entanto, preocupa bastante. Enquanto os alunos estaduais têm grau de concordância muito baixo, indicando que claramente não aceitam as ideias de que depredar bens públicos e privados são formas legítimas de manifestação, tais indicadores são multiplicados por algo entre 2,5 e 3,5 vezes entre os estudantes municipais. O que explica tal distância mereceria atenção, sobretudo porque mesmo com os

resultados indicando discordância com tais afirmações, os números mostram um dos grupos analisados sensivelmente mais próximo de algo pouco democrático.

Nas demais sentenças os resultados entre as esferas pesquisadas estão próximos, e podem ser divididos em boas e más percepções sobre o funcionamento de instituições essenciais à democracia. Aqui não existe o que é certo ou errado, mas sim a sensação dos jovens em relação à realidade. Positivamente há o sentimento de concordância com manifestações de rua sendo percebidas como gestos legítimos de democracia, assim como a capacidade de o voto transformar a realidade e a demanda por educação política nas escolas. A combinação de uma sociedade que se deseja formalmente politizada, ativa e capaz de valorizar seu voto é algo bastante promissor para a lógica democrática. Nesse trio de resultados, a questão visualizada na Tabela 3 sobre o voto visto predominantemente como direito reforça os números aqui colhidos – apesar de a Tabela 6 mostrar um jovem resistente à sentença associada ao voto obrigatório. Ainda assim, os valores aqui combinados devem ser valorizados quando observada a relação dessa parcela da juventude, por vezes desacreditada da sociedade em relação à política, com os temas da democracia.

A despeito de tal percepção, bastante otimista, duas sentenças parecem desafiar, por exemplo, o desejo de o jovem ter aulas de política nas escolas. Se eles tendem a concordar com a existência de tal conteúdo no currículo, atualmente as escolas não são vistas como espaços que formam os cidadãos, o que representa uma demanda por melhorias nas políticas de educação que sejam condizentes com a demanda mostrada pelos jovens. Em segundo lugar, por mais que esteja muito distante da histeria de alguns movimentos que afirmam que os professores são doutrinadores de ideologias em sala de aula, por mais que os estudantes tendam a discordar do fato de isso ser verdadeiro, os resultados na casa dos 40 pontos mostram apenas uma discordância parcial com o fenômeno.

Negativamente alguns pontos críticos merecem atenção. Primeiramente o descrédito na afirmação de que a imprensa informa bem a sociedade. O resultado pode estar associado a certa desconfiança comum da idade, ou mesmo a certo gesto de rebeldia, mas é fato que combina com a menor adesão dos jovens aos meios mais tradicionais de comunicação, análise atrelada aos dados da Tabela 2. Também preocupa, e mostra senso crítico apurado, o sentimento de que a política está distante dos jovens, o que se trata de fenômeno percebido faz bastante tempo e igualmente presente no parágrafo que ilustrou o distanciamento do público pesquisado em relação aos partidos políticos.

Quando o assunto é corrupção, três elementos são dignos de debate. Primeiramente a visão de que a justiça privilegia os ricos no Brasil. Esta é a frase com maior grau de adesão entre os alunos do município, e a despeito de ser a terceira entre os estudantes do Estado, registra percentual ainda mais elevado de concordância. Uma justiça sob esse olhar é sinônimo de distorção absoluta de princípios democráticos, e a percepção de que o fenômeno da corrupção é visto como o maior problema do país também atinge grau elevado de concordância nos dois grupos. Atenua essa visão o resultado de que os graus de adesão à afirmação atrelada ao fato de que todos os políticos são corruptos conta com índices que poderiam ser classificados como “concorda em partes” tendendo à neutralidade dos 50% - que seria algo como “não concorda, nem discorda”. Isso representaria dizer que os jovens conseguem distinguir bons e maus políticos? A notícia pode ser vista positivamente.

Conclusão

Os resultados apresentados nesse trabalho corroboram a hipótese inicialmente lançada acerca da não existência de diferenças significativas na forma de dois grupos de jovens estudantes de São Paulo enxergarem a política. A esfera de poder responsável pelas escolas frequentadas – Município de São Paulo e Estado de São Paulo – não justifica percepção diferenciada na imensa maioria dos resultados debatidos.

Em linhas gerais o que foi encontrado é um jovem contestador de algumas características do sistema político e das instituições em geral, mas capaz de valorizar aspectos basilares da democracia. Importante salientar, a despeito da análise aqui desenvolvida, que enquanto a pesquisa foi realizada em toda a rede municipal – composta por apenas oito escolas em diferentes regiões da capital paulista – no Estado não existiu qualquer controle de amostra, mas sim a coleta de percepções de jovens que iriam participar de uma formação em projetos sociais, escolas do parlamento ou mesmo em suas escolas – fruto de parceria com a *Fundação Konrad Adenauer*. Como esses resultados foram utilizados nos estudos já citados à introdução, que buscavam diferenciar, sem sucesso, estudantes por razões geográficas, é possível sugerir que, em relação à política, os resultados colhidos servem para ilustrar uma visão mais ampla da juventude sobre o tema.

Referências Bibliográficas

DANTAS, Humberto, CARUSO, Vinicius. Politização nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda. **E-Legis** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, n. 7, 2011.

DANTAS, Humberto, LAMARI, Roberto Eduardo. A relação de jovens do Ensino Médio com a política: análises a partir de grupos de estudantes de escolas públicas de São Paulo-SP e Itapevi-SP. **Revista do Legislativo Paranaense**. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, no prelo, aceito para publicação em 2019.

DANTAS, Humberto, SILVA, Felipe, GARCIA, Marcelo e VIRGOLINO, Ronival. Educação política, democracia e demanda jovem: a visão de estudantes de ensino médio sobre a política. **E-Legis** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, no prelo, aceito para publicação em 2019.

DANTAS, Humberto. 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. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVII, n.1, março de 2016.

DANTAS, Humberto. **O jovem e a educação política – ampliar as atividades em ano de tensão política**. Série Brasil em Foco, Fundação Konrad Adenauer, dezembro de 2018.

FORLINI, Danilo. **Construindo caminhos para a educação política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia**. Unesp, Araraquara, dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre em educação escolar. 2015.

NASCIMENTO, Alessandra, SILVA, Bruno e DANTAS, Humberto. Mapeando o que os jovens pensam sobre a política: as experiências formativas de Araraquara (SP) e Suzano (SP). **Cadernos da Escola do Legislativo**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, Volume 8, número 29, 2016.

Educação para a Democracia: as experiências das escolas do parlamento de Itapevi e São Paulo

Roberto Lamari¹
Fatima Thimoteo²

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de compreender o conhecimento de jovens estudantes revelam sobre política e as regras do sistema político a partir de duas pesquisas realizadas em decorrência de iniciativas de educação para a cidadania implementadas pelas escolas legislativas de Itapevi e São Paulo. Revela-se o impacto destas iniciativas na compreensão que os estudantes revelam ao mesmo tempo em que indica a necessidade de ampliar qualitativa e quantitativamente este trabalho de formação política para a cidadania e para a democracia, promovido por escolas do Legislativo. Nos tempos atuais, potencializar este trabalho significa incorporar, inclusive, as linguagens e as novas ferramentas de informação e comunicação indicadas pelos próprios jovens, as quais permitirão maior alcance e a desejável disseminação do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Política; Escolas do Legislativo; Juventude; Mídias e redes sociais.

Introdução

Os tempos atuais têm visto surgir lideranças juvenis na defesa de temáticas importantes para a vida da sociedade planetária.

Na defesa de causas relevantes, exemplos como a ativista paquistanesa Malala Yousafzai, com sua luta pela educação de meninas na área onde morava, e a sueca

1 Especialista em Gestão Pública pela EACH – USP e diretor geral da Escola do Parlamento Doutor Osmar de Souza, da Câmara Municipal de Itapevi.

2 Mestre em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas – EAESP/SP, foi assessora da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo.

Greta Thunberg, no combate às mudanças climáticas, ganham destaque mundial e atingem o debate público com altos índices nos *trending topics* pelas redes sociais.

Preocupados com problemas sociais, políticos ou ambientais, jovens ativistas dedicam-se a expressar suas reivindicações, organizar movimentos e atuar na realidade, até o ponto de exigir providências de governos mundo afora. Assim tem ocorrido nos movimentos contrários ao armamento, pelo acesso à água potável ou em defesa dos direitos e terras dos índios.

A liderança e expressividade ganham maior aderência e importância ao serem rapidamente disseminadas por redes sociais que, ao mesmo tempo, as transformam nos novos alvos de informações falsas, que circulam livremente por estas mesmas redes.

Exemplos de jovens ativistas mundiais impactam, mas é necessário destacar, com um olhar mais atento, que suas histórias revelam uma preocupação que nasce da vida cotidiana, ao refletirem sobre condições que afligem o local onde crescem. Apesar da gênese local, sua liderança e organização têm levado à cobrança de governos e autoridades na construção de políticas públicas em consonância com a garantia de direitos, em especial, das novas gerações.

Neste sentido, a menção ao ativismo político é aqui adotada para ressaltar a convicção quanto à importância da educação na formação política dos jovens para o exercício pleno de sua cidadania, em qualquer parte do mundo.

Duas questões que se impõem nesta reflexão: qual educação política e para qual juventude?

Na busca por responder estas questões, este artigo estará dividido em três partes. Na primeira parte, destacamos em linhas gerais os fundamentos teóricos que têm pautado o trabalho desenvolvido por escolas dos legislativos, inclusive as escolas de São Paulo e Itapevi.

Na segunda parte pretendemos identificar o que jovens estudantes compreendem da política como eleitores e cidadãos a partir de duas pesquisas realizadas por estas escolas legislativas com jovens destas cidades, estudantes da rede pública que participaram de alguma iniciativa de educação política promovida pelas duas escolas.

Como conclusão, buscaremos apresentar possíveis encaminhamentos para a prática de uma educação para a cidadania, voltada à superação de uma visão limitada da juventude e de sua participação cidadã, pautando-nos nas tendências observadas nos resultados das pesquisas com os jovens participantes, em um contexto de mudanças ainda mais aceleradas pelas mídias digitais.

Partimos da premissa de que já não é adequado afirmar que o jovem é “alienado”, “que não entende e não participa da política”. Em suas várias formas de

expressão, pode-se observar um grau de (re)conhecimento e envolvimento, no geral em forma de protesto, que pode e deve ser questionado, complementado e transposto, utilizando os “lugares”, mecanismos e ferramentas que são parte do cotidiano da juventude e que, por esta razão, podem elevar o patamar de compreensão e melhor qualificar sua ação política em sua própria comunidade ou para além das fronteiras.

Qual educação política?

As escolas do Legislativo são uma realidade em nosso país, estando presentes no Senado Federal, Câmara dos Deputados, em todas as 27 Assembleias Legislativas e Cortes de Contas, e em diversos municípios brasileiros, em estágios diferentes de funcionamento e atividades, totalizando mais de 240 Escolas.

Nesta trajetória de ampliação das escolas do Legislativo no país, ganhou destaque entre seus estudiosos a importância de uma ação que extrapolasse o objetivo, estabelecido em consonância com as disposições constitucionais, de prestar apoio técnico e qualificado aos seus funcionários.

Neste sentido, duas missões passam a ter destaque e ambas se voltam ao ambiente social: a primeira é a de trazer diferentes atores para participar do processo legislativo, qualificando o debate e legitimando-o com a participação de instituições públicas ou privadas e a sociedade civil organizada; a segunda é a educação para democracia ou educação para a cidadania, como preferiu Norberto Bobbio em *O futuro da Democracia*.

O objetivo principal desta educação é oferecer educação política ao cidadão e formação para o exercício pleno da cidadania.

Como ensina Cosson (2008), promover a democracia através da educação para a cidadania deve ser função do Legislativo porque é o Poder que depende da democracia para sobreviver, como nos mostra a história quando o Parlamento é fechado ou perde suas funções durante regimes de exceção.

Sempre importante reafirmar que: “A educação para a cidadania é o meio mais oportuno para estimular a participação política. Um homem do povo, que tem cultura política e é conhecedor dos seus direitos, é um cidadão, e a formação de cidadãos é a garantia de uma qualidade melhor de eleitor e, por efeito, de eleitos, constituindo-se na certeza de um Poder Legislativo forte, porque todos conhecem sua importância para a manutenção do Estado Democrático de Direito.”³

3 Revista do parlamento v2 n3 julho/dezembro 2012

O Estudo Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA - ICCS 2016⁴ para a América Latina, realizado com a participação de estudantes secundaristas do Chile, Colômbia, República Dominicana, México e Peru, revelou que: “Los estudiantes con altos niveles de conocimiento cívico tienen menos probabilidad de aceptar justificaciones hacia la dictadura o la violación de la ley, de apoyar el uso de las prácticas autoritarias de los gobiernos, de la corrupción en los servicios públicos y el uso de la violencia que sus compañeros con menores niveles de conocimiento.”

Ao concluir que a expectativa de continuidade de estudos em nível superior e o maior nível de conhecimento cívico dos estudantes determinam a menor probabilidade de apoiar práticas autoritárias e de corrupção em governos, vemos fortalecida a convicção em uma formação política consistente para o amadurecimento dos jovens e o aumento de sua participação cidadã.

Inúmeras são as possibilidades de estimular esta participação e o envolvimento dos diversos atores na vida política das cidades e nas definições de políticas públicas em qualquer âmbito. Nos anos 2000, Cosson analisou um conjunto de práticas desenvolvidas pelos Legislativos de países como Alemanha, Argentina, Austrália, Canadá, Chile, Colômbia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, México, Índia, Nova Zelândia, Panamá, Portugal, Singapura, Suíça, Suécia.

No Brasil, tanto no plano federal como nos legislativos estaduais e municipais, muitas experiências de grande interesse têm surgido ao longo dos anos.

Em Minas Gerais, a Escola do Legislativo de Pouso Alegre traduziu a constituição em duas cartilhas destinadas ao ensino fundamental e médio. Nomeadas como *A Constituição em Miúdos*, a primeira é obrigatória na rede municipal de ensino fundamental da cidade. *A Constituição em Miúdos 2* foi implantada em algumas escolas estaduais e particulares. Hoje, esta iniciativa já atende mais de 4 mil alunos. As cartilhas são impressas pela gráfica do Senado Federal, que também registra mais de 40 mil downloads da *Constituição em Miúdos 1 e 2*. O sucesso da iniciativa originou a organização de uma nova cartilha, *Trocando em Miúdos a Lei Maria da Penha*.

Nesta mesma linha de atuação, a escola da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte desenvolveu o Programa Brasileiro de Educação Cidadã - PROBEC, que através da cartilha *Cidadania A- Z*, atende 13 municípios do Estado

4 Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano disponível em <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/percepciones-de-los-jovenes-acerca-del> acessado em 15/11/2019

abrangendo as etapas da educação infantil ao ensino médio, com a perspectiva de ampliar sua abrangência para toda a rede de ensino, a partir de 2020, com os entendimentos mantidos com o executivo estadual.

Em geral, as ações propostas pelas escolas são dirigidas aos estudantes das redes escolares do estado ou dos municípios por ser um público mais acessível e em formação, o que revela uma tendência de adotar a educação para a cidadania política como uma complementação à educação formal recebida nas escolas.

Os programas desenvolvidos não são muito diversificados, sendo mais comuns as visitas guiadas e a simulação de sessões plenárias. Neste sentido, destacam-se as ações voltadas aos Parlamentos Jovens, que se traduzem por iniciativas de promover o exercício da representação política a jovens estudantes, com exemplos de proposição de leis, processos de votação, etc.

Um exemplo interessante é o Parlamento Jovem de Minas Gerais que, surgida em 1992, é a precursora das escolas legislativas no país. Hoje, a Assembleia realiza encontros das escolas dos legislativos do Estado e organiza um seminário virtual para difundir a ideia do parlamento jovem.

Em 2019, o Parlamento Jovem foi realizado em 94 municípios, distribuídos em pólos contendo de três a dez municípios cada um. A equipe da escola visitou dezoito cidades pólo no Estado. Para poder integrar e divulgar as atividades realizadas também foi criada uma rede virtual. Além de estimular e enriquecer a iniciativa, há a indicação de que o fortalecimento deste trabalho tem ajudado no processo de criação de outras escolas no Estado, que hoje já conta com mais de 64 unidades instaladas.

A investigação sobre o caráter educativo para os estudantes mineiros foi tratada por Kelles e Marques (2010) e Fuks e Casalecchi (2016), sendo que os primeiros percebem a relevância e a necessidade de aprimoramentos das atividades e os últimos buscam identificar os aportes de conteúdo para os estudantes mineiros.

Dois registros do ICCS 2016 para a América Latina sustentam a relevância da educação para a cidadania na forma como tem sido implementada pelas diversas escolas brasileiras: o primeiro é de que se identificou uma forte associação entre as atitudes e o conhecimento cívico dos estudantes; o segundo se refere à constatação de que as escolas continuam sendo instituições de confiança para os estudantes da região latinoamericana.

Uma última observação e a mais contundente: os estudantes com maiores níveis de conhecimento cívico demonstram menos inclinação para expressar confiança no governo ou em partidos políticos. Desta observação decorre o entendimento de que o maior conhecimento sobre o funcionamento dos sistemas

políticos e as instituições latinoamericanas resulta em uma visão mais crítica sobre eles. Entretanto, o relatório conclui que, no longo prazo, oferecer aos jovens um melhor entendimento dos assuntos cívicos tem o potencial de prover melhores bases para as discussões sobre reforma política entre as gerações futuras.

Estas conclusões nos remetem à apreciação das experiências desenvolvidas pelas escolas legislativas de São Paulo e Itapevi, pelas quais jovens estudantes participaram de cursos de Iniciação Política, cuja estrutura se baseava em discutir conceitos de democracia, cidadania e a organização do Estado no Brasil, com ênfase em exemplos e discussões aplicáveis à realidade municipal.

Qual juventude? Um olhar sobre voto, partidos e outras questões da política

A *Escola do Parlamento Doutor Osmar de Souza*, da Câmara Municipal de Itapevi, ofereceu o curso de *Iniciação Política*, dirigido a jovens estudantes da cidade. A equipe responsável pelo curso estava comprometida com sua forma suprapartidária e com o objetivo de formar eleitores conscientes e cidadãos ativos, proporcionando aos participantes maior noção sobre o funcionamento do Estado Democrático de Direito e, conseqüentemente, elementos para uma maior atuação cidadã e participação política, considerando o pressuposto de que a consolidação da democracia se sustenta em duas bases fundamentais: participação e informação/educação.

Em agosto de 2018, a *Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo* utilizou-se de pesquisa inédita para compreender a percepção de mais de 2,3 mil estudantes das oito escolas de Ensino Médio do município.

Os estudantes participantes⁵ foram chamados a responder um questionário amplo que, além de sua caracterização, buscava obter impressões, impactos e conclusões dos estudantes quanto a:

- Percepção e atuação enquanto eleitor e cidadão;
- Poder Legislativo Municipal e políticas públicas;
- Percepção sobre temas políticos;
- Democracia na Escola.

Na cidade de Itapevi, os questionários foram voluntariamente respondidos por 1474 estudantes das 22 escolas⁶ da rede estadual de ensino, sendo 47,08% do

5 As amostras não são representativas da população estudantil do Ensino Médio das cidades indicadas.

6 O total geral é de 3000 alunos nas escolas.

gênero masculino e 51,90% feminino. Estudantes do Ensino Médio, estes jovens têm entre 16 (27,27%), 17 (51,89%) e 18 anos (13,09%).

Para se manterem informados, estes estudantes utilizam a TV (80,05%), os sites (54%) e as redes sociais (52%).

Na cidade de São Paulo foram coletados 2271 respostas dos estudantes das escolas municipais cursando, majoritariamente, a modalidade regular do Ensino Médio, com média de 16 e 18 anos e sendo 46,14% do sexo masculino e 51,88% do sexo feminino.

Para se informarem, os jovens paulistanos enumeram: redes sociais (65,70%); sites (63,54%); aulas na escola (63,13%); telejornais (60,73%); conversas (60,02%) e vídeos no YouTube (55,35%). As notícias em rádio e meios de comunicação impressos alcançam no máximo 24% das indicações.

Quanto à política propriamente, os jovens foram indagados sobre o voto, o gosto pela política e sobre partidos políticos.

Tanto em Itapevi como em São Paulo, os jovens revelam que o voto é um direito do cidadão, apesar da compulsoriedade destacada por 19 e 18 % dos jovens de Itapevi e São Paulo, respectivamente. Reflete-se nas respostas o conhecimento institucional de nossas regras eleitorais, o que permite que 79% dos jovens de Itapevi e 74% de São Paulo ultrapassem o estrito senso do voto como uma obrigação do cidadão e faz com que entendam que, de acordo com as regras do jogo, ao votar, o cidadão determina a configuração do jogo. Apesar da correta compreensão, 60 % dos jovens paulistanos participantes não concordam com a compulsoriedade como regra no sistema eleitoral.

Em relação ao gosto pela política, os estudantes foram solicitados a manifestar se gostavam ou não da política e sobre sua importância. Embora ampla maioria das respostas se refira a não gostar da política, é maciço o reconhecimento sobre sua importância. A resposta “Não gosta, mas sabe que é importante” teve 1184 (80%) indicações em Itapevi e 1767 (76%) em São Paulo. Os que responderam negativamente ao gosto e à importância da política somaram 52 respostas em Itapevi (3,5%) e 165 respostas em São Paulo (7%). Neste aspecto é imperativo destacar a consciência sobre a importância da política no seio social, o que indica um direcionamento do trabalho de educação política voltado ao desenvolvimento do gosto, a partir da necessidade já reconhecida.

Quanto à simpatia em relação aos partidos políticos, constatou-se que a grande maioria dos estudantes participantes não gosta de nenhum partido político, correspondendo a 81% (1196) e 82% (1901) dos pesquisados em Itapevi e São Paulo, respectivamente.

Em Itapevi, a simpatia por um partido político atinge 200 jovens entrevistados (13,5%), mas apenas 18 jovens (1,2%) se declararam formalmente filiados a um partido político. Dentre os simpatizantes, foram nomeados os seguintes partidos: PT 6,53%; PSL 2,71% e PSDB 0,54%.

Da mesma forma em São Paulo, 11 % dos jovens (255) manifestaram simpatia por um partido, sendo que 60% deles indicaram o Partido dos Trabalhadores – PT. Apenas 15 jovens (0,6%) declararam-se filiados a um partido político.

Entre temas sensíveis, que são frequentemente noticiados na imprensa e mídias sociais, indicamos, na tabela 1, os seguintes resultados para uma abordagem preliminar quanto à concordância total ou parcial dos jovens entrevistados:

Tabela 1

Tópico	% Concordância total ou parcial em Itapevi	% Concordância total ou parcial em São Paulo
Todos os políticos brasileiros são corruptos	59%	62%
A justiça brasileira privilegia os ricos e os políticos	77%	79%
Movimento de rua é forma correta de manifestação	77%	76%
Depredar empresas é forma correta de manifestação	24%	27%
Depredar praças é forma correta de manifestação	23%	25%
Educação política deve estar presente nas escolas	84%	74%
O voto obrigatório distorce a democracia	60%	60%
A imprensa informa bem os cidadãos no Brasil	41%	32%
A corrupção é o maior problema do país	72%	78%
Na escola os professores defendem partidos ou ideologia	44%	47%

Fonte: Escola do Parlamento de Itapevi e Escola do Parlamento de São Paulo

Observamos que não há diferenças muito expressivas ou divergências incontornáveis quanto à posição manifestada pelos jovens de Itapevi ou de São Paulo. Creditamos esta similaridade à sua inserção na sociedade - à experiência educacional que vivenciam, sua faixa etária e os meios que declaram utilizar para sua informação⁷.

⁷ Com esta afirmação não se pretende negar a diversidade ou a desigualdade entre jovens adolescentes. Apenas se argumenta que estes jovens tem perfil semelhante, cursam escolas públicas no estado de São Paulo e foram participantes do curso de iniciação política.

Inicialmente, olhando para os números de maneira mais global, confirma-se a confiança na educação política e a diminuição do grau de confiança nas instituições com o aumento do conhecimento sobre a forma como elas operam.

Entendemos ser possível afirmar que as ações de formação das escolas produzem efeitos positivos na visão dos jovens e em seu grau de discernimento e de criticidade em relação à política e outros temas, o que também se reflete na discordância de manifestações de vandalismo ao patrimônio público ou privado, posicionamento que parece negar observações do “senso comum” quanto à alienação ou de tendência a contrariar a ordem.

Na direção destes achados, que reiteram a certeza da necessidade da participação política e cidadã dos nossos jovens, cabe retomar nossas premissas para concluirmos no sentido de melhor estimular e qualificar a participação.

Indicações: #conectando a educação para a cidadania!

Como indicamos preliminarmente, pesquisas diversas demonstram que, no plano qualitativo, as diferentes ações conduzidas pelas escolas do legislativo têm levado a ganhos relevantes para a realidade em que se inserem e ao público atendido.

Na conclusão do ICCS 2016 América latina, “Este hallazgo ofrece un argumento fuerte a favor del mejoramiento del aprendizaje cívico de los alumnos y la adquisición del conocimiento y entendimiento cívico, con el prospecto de desarrollar orientaciones más democráticas y mayores niveles de aceptación del estado de derecho.”⁸

Parece-nos importante, portanto, os desafios da ampliação: qualitativa, no sentido de aprofundamento das ações implementadas, e quantitativa, baseada na oferta de atividades de educação para a cidadania que alcancem o maior número de jovens não só nas escolas, mas no seio de suas próprias comunidades.

Se cursos de curta duração já têm produzido os efeitos observados nas pesquisas mencionadas, avanços significativos poderão ser alcançados com o aprofundamento das pautas e dos mecanismos de comunicação, informação, entretenimento e participação, utilizados pelos jovens na atualidade.

Não se trata de defender a extinção das ações presenciais, mas, ao contrário, propor uma ampliação das estratégias em duas direções.

⁸ Essa constatação oferece um forte argumento para a melhoria da aprendizagem cívica dos estudantes e a aquisição de conhecimento e compreensão cívica, com a perspectiva de desenvolver orientações mais democráticas e níveis mais altos de aceitação do Estado de Direito.

Na primeira destas direções, reiteramos: “Os Legislativos devem investir na educação em todas as suas formas: presencial, via internet, e criar uma rede telepresencial de ensino, que pode ser usada não só para a prestação de serviço de educação para a cidadania, mas para a qualificação dos agentes públicos, para a aproximação de eleito e eleitor, sendo um canal de comunicação direto que permita, inclusive, a interatividade, em audiências do orçamento, comissões, frente parlamentar, prestação de contas e tudo mais que o parlamentar quiser falar ao cidadão.” (Thimoteo, 2012)

A segunda direção deve priorizar a perspectiva do jovem, oferecendo e estimulando o uso de ferramentas, canais e redes, que possibilitem não só transmitir conteúdos, mas reunir e engajar outras pessoas em comunidades cada vez maiores e mais articuladas.

Para que sejam efetivas, as estratégias adotadas devem ser mais adequadas do ponto de vista de comunicação com seu público, e não iniciativas formais como telejornais ou reportagens em veículos impressos.

A utilização de ferramentas, modelos e meios compatíveis com a realidade cotidiana dos jovens pode despertar mais atenção e estimular o maior engajamento pela disseminação de conteúdos produzidos e postados por eles mesmos.

Breves inserções de *news*, *podcasts*, *lives* e canais no *youtube* podem ser melhor utilizados pelas instituições (escolas do legislativo e partidos, por exemplo) como forma de despertar atenção e, a partir deste ponto, promover a livre manifestação e o envolvimento.

Por fim, caberá a organização de um processo educativo capaz de sistematizar todos os conteúdos desenvolvidos para transformá-los em novas estratégias e conteúdos de aprendizagem, com o objetivo de promover sempre a construção de percepções mais adequadas sobre a democracia, a política e as instituições.

Considerações finais

De formas muito diferentes, a atualidade vê surgir atitudes de ativismo político que partem de uma realidade local e ganham a esfera global em pouquíssimo tempo.

A ideia de utilizar esta nova forma de perceber e atuar no mundo com o objetivo de promover a democracia e a cidadania se sustenta pela constatação de que graus mais elevados de compreensão e conhecimento levam a atitudes mais próprias ao ser político e ao exercício pleno da cidadania, além da superação das mazelas conhecidas e, por conseguinte, à melhoria das próprias instituições.

A certeza dos resultados obtidos com as atividades implementadas por diferentes escolas do legislativo no nosso país, além das experiências desenvolvidas em outros países, implica no desafio de nos lançarmos a um novo patamar da educação política.

Utilizando as novas tecnologias da informação e comunicação aliadas à exploração mais ativa e participativa nas temáticas locais e globais, pelos jovens estudantes, pelas comunidades reais ou virtuais das quais participam, pelas instituições e organizações políticas, o que se busca é aperfeiçoar a compreensão das regras e mecanismos próprios da política e o exercício consciente, crítico e ativo da cidadania.

A ampliação da capacidade de organização política dos jovens deve ser estimulada a partir dos meios que hoje estão disponíveis e que são adotados por eles para informação e comunicação, na medida em que o estímulo ao conhecimento e à participação pode superar um grau inicial de desconfiança em relação à política, aos políticos e suas agremiações e promover, conseqüentemente, sua melhoria e o fortalecimento da democracia.

Referências Bibliográficas

COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo, Escola de Democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

DANTAS, Humberto; LAMARI, Roberto Eduardo. A relação de jovens do Ensino Médio com a política: análises a partir de grupos de estudantes de escolas públicas de São Paulo-SP e Itapevi-SP. Curitiba: **Revista do Legislativo Paranaense**, número 2, 2019.

DANTAS, Humberto; SCHIAVI, Iara. O ILP e a educação política: percepções com base em atividades de formação. **Revista do ILP**, São Paulo, ano 1, n. 1, 2014. FUKS, Mario. CASALECCHI, Gabriel. Formando cidadãos democráticos – considerações sobre os efeitos do Parlamento Jovem mineiro. Rio de Janeiro: **Cadernos Adenauer**, n. 1, ano XVII, 2016.

KELLES, Eugênia, MARQUES, Maria Elizabeth. Parlamento Jovem: uma experiência inovadora em Minas. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, ano XI, v. 3, 2010.

THIMOTEO, Fatima; CARDOSO, Fernanda; BARBAGALLO, Leonardo; LAMARI, Roberto Eduardo; NORITOMI, Roberto. A Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo: trajetória e identidade. **Revista do Parlamento Paulistano**, São Paulo, v 2 n.3 p.158-181. Jul./dez. 2012



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

Vereadores da 17ª Legislatura

(período de julho a dezembro de 2018)

Adilson Amadeu (PTB)	Jair Tatto (PT)
Adriana Ramalho (PSDB)	Janaína Lima (NOVO)
Alessandro Guedes (PT)	João Jorge (PSDB)
Alfredinho (PT)	José Police Neto (PSD)
Amauri Silva (PSC)	Juliana Cardoso (PT)
André Santos (PRB)	Mário Covas Neto (Podemos)
Antonio Donato (PT)	Milton Leite (DEMOCRATAS)
Arselino Tatto (PT)	Noemi Nonato (PR)
Atílio Francisco (PRB)	Ota (PSB)
Aurélio Nomura (PSDB)	Patrícia Bezerra (PSDB)
Caio Miranda Carneiro (PSB)	Paulo Frange (PTB)
Camilo Cristófaró (PSB)	Quito Formiga (PSDB)
Celso Jatene (PR E)	Reginaldo Trípoli (PV)
Claudinho de Souza (PSDB)	Reis (PT)
Claudio Fonseca (PPS)	Ricardo Nunes (PMDB)
Conte Lopes (PP)	Ricardo Teixeira (PROS)
Dalton Silvano (DEMOCRATAS)	Rinaldi Dígilio (PRB)
David Soares (DEMOCRATAS)	Rodrigo Goulart (PSD)
Edir Sales (PSD)	Rute Costa (PSD)
Eduardo Matarazzo Suplicy (PT)	Sâmia Bomfim (PSOL)
Eduardo Tuma (PSDB)	Sandra Tadeu (DEMOCRATAS)
Eliseu Gabriel (PSB)	Senival Moura (PT)
Fabio Riva (PSDB)	Soninha (PPS)
Fernando Holiday (DEMOCRATAS)	Souza Santos (PRB)
George Hato (PMDB)	Toninho Paiva (PR)
Gilberto Natalini (PV)	Toninho Vespoli (PSOL)
Gilson Barreto (PSDB)	Zé Turin (PHS)
Isac Felix (PR)	



CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO