

17

v.9 n.17
julho/dezembro 2021

Revista Parlamento e Sociedade

Desafios atuais da educação política no Brasil

Apresentação

Alexsandro Santos e Humberto Dantas

Juventude, Engajamento e Cultura Política: uma análise a partir dos movimentos de renovação política

Daniel Moraes Pinheiro, Victoria Vilvert Costa e Gisela Rabelo Farias

Educação Política e Doutrinação Política – diferenças e espaços legítimos

Priscila Schmitz

Panorama sobre a formação político-cidadã: uma abordagem polissêmica

Carla Aragão e Gisele Craveiro

Políticas públicas para a participação e governança colaborativa: um estudo de caso de implementação de auditoria cívica em escolas estaduais

Gabriel Madeira

Cultura política dos jovens: análise comparativa da socialização política pela internet e pela TV

Jennifer Azambuja de Moraes, Matheus Müller e Carol Pereira Santos

Educação política em ambiente virtual – desafios, impactos e características do público participante

Humberto Dantas e Isabela Almeida

A incompatibilidade do modelo escolar com seu papel politizador e as escolas democráticas como opção

Renato Alves Coppi

Mesa

2021

Presidente

Milton Leite (DEM)

1º vice-presidente

Rute Costa (PSDB)

2º vice-presidente

Atilio Francisco (Republicanos)

1º secretário

Juliana Cardoso (PT)

2º secretário

Fernando Holiday (Patriota)

1º suplente

George Hato (MDB)

2º suplente

Milton Ferreira (Podemos)

Corregedor Geral

Gilberto Nascimento Júnior (PSC)

Revista

**Parlamento
e Sociedade**



Revista **Parlamento e Sociedade**

v.9 n.17 julho-dezembro 2021

São Paulo

ISSN 2318-4248

Rev. Parlamento e Sociedade	São Paulo	v.9	n.17	p.1-132	jul.-dez.2021
-----------------------------	-----------	-----	------	---------	---------------

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 CMSP – SGP.32

Revista Parlamento e Sociedade / Câmara Municipal de São Paulo.
- Vol. 9, n. 17 - (2021). - 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)

Revista Parlamento e Sociedade

Expediente

Editor Presidente	Alexsandro Santos
Editor Científico	Alexsandro Santos e Humberto Dantas
Editor Executivo	Maria Regina de Faria Vallado Costa
Conselho Editorial	Camila Camila Barrero Breitenvieser, Sílvia Aparecida Santos de Carvalho, Pedro Henrique Lopes Campos, Maria Regina de Faria Vallado Costa, Alexsandro Santos, Gustavo Costa Dias, Rubem Davi Romacini
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	André de Oliveira Leonardo, Marcio Tadeo Tanabe, João Francisco Ferreira Nascimento
Revisão	Maria Regina de Faria Vallado Costa
Projeto gráfico e diagramação	Equipe de Comunicação – CCI.3

Sumário

Desafios atuais da educação política no Brasil

- 11 Apresentação**
Alexsandro Santos e Humberto Dantas
- 15 Juventude, Engajamento e Cultura Política: uma análise a partir dos movimentos de renovação política**
Daniel Moraes Pinheiro, Victoria Vilvert Costa e Gisela Rabelo Farias
- 33 Educação Política e Doutrinação Política – diferenças e espaços legítimos**
Priscila Schmitz
- 45 Panorama sobre a formação político-cidadã: uma abordagem polissêmica**
Carla Aragão e Gisele Craveiro
- 65 Políticas públicas para a participação e governança colaborativa: um estudo de caso de implementação de auditoria cívica em escolas estaduais**
Gabriel Madeira
- 79 Cultura política dos jovens: análise comparativa da socialização política pela internet e pela TV**
Jennifer Azambuja de Moraes, Matheus Müller e Carol Pereira Santos
- 99 Educação política em ambiente virtual - desafios, impactos e características do público participante**
Humberto Dantas e Isabela Almeida
- 115 A incompatibilidade do modelo escolar com seu papel politizador e as escolas democráticas como opção**
Renato Alves Coppi

Desafios atuais da educação política no Brasil

Apresentação

Alexsandro Santos¹
Humberto Dantas²

Assinamos a apresentação das duas edições mais recentes da Revista Parlamento e Sociedade por algumas razões que precisam ser explicadas. Desde abril de 2017 presidimos a Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo. Primeiramente a organização esteve sob a responsabilidade de Humberto Dantas, até o final de 2018. E a partir de então, de Alexsandro Santos até hoje. Em comum, uma sintonia e um desejo de fazer muito pelo que chamamos de “Educação Política”. Militamos, estudamos, atuamos e vivemos imersos nesse desafio faz anos.

Não existe Democracia, diz um sem-número de teorias e reflexões, se não estivermos preparados formalmente para o seu exercício. Isso significa que de distintas formas temos que encontrar maneiras de educar cidadãos e cidadãs para o convívio em sociedade. Isso transcende o voto, mas o inclui. Isso envolve ações desafiadoras e complexas. Vai de uma transformação cultural, sobretudo numa sociedade que se acostumou a repetir, sem pensar, que “política não se discute”, até a preparação de professores para a disseminação de conteúdos estratégicos de forma condizente ao respeito à pluralidade de ideologias, partidos e pensamentos. Isso não é tarefa fácil, e não à toa, historicamente, nos vemos diante de mais de um século de História.

Exatamente isso: faz mais de 100 anos que o Brasil afirma e reafirma, formalmente em suas políticas de educação, que devemos formar para a Cidadania nos currículos escolares. Isso tem sido feito de modos diferentes, com muita dificuldade, e nesse período nos desviamos da rota democrática e mergulhamos em ditaduras como aquela de Vargas, bem como a dos militares que distorceram por completo o compromisso do país com a politização – algo típico de governos autoritários e populistas. Diante de tais cenários, se não pela força, mas também

1 Pedagogo, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade (PUCSP), doutor em Educação (FEUSP) e pós-doutorando em Administração Pública e Governo (NEB-FGV). Diretor-Presidente da Escola do Parlamento e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores da Unicid.

2 Doutor em ciência política pela USP, pós-doutor em administração pública pela FGV-SP, pesquisador da FAPEG e coordenador da pós-graduação em Ciência Política da FESP-SP.

pelo medo de consolidarmos essa formação, a pergunta precisa ser, sempre: o que falta para efetivarmos um compromisso público formal com a ideia de Educação Política, ou Educação Cívica, ou Educação para a Cidadania?

O que nos reúne aqui é exatamente isso. Escolas do Parlamento são descritas como espaços para a disseminação de conteúdos de democracia basilares ao amadurecimento político de sociedades em geral. Não são poucos os espaços desse tipo espalhados pelo território brasileiro, atendendo municípios, estados e em nível federal, o país como um todo. Mas ainda é pouco. Assim como o sujeito comum se esquece facilmente de seu voto para os cargos parlamentares, parece que ainda há distância entre as massas e muito do que os parlamentos podem fazer de especial pela política em termos de formação. O movimento de Escolas do Legislativo não é pequeno, mas quem de fato conhece e já se utilizou de algum tipo de formação dessas organizações? Milhares, talvez até alguns poucos milhões, mas ainda é pouco diante do desafio da politização e da compreensão democrática desse universo. Assim, o objetivo é somar esforços.

Ao trabalho da Câmara Municipal de São Paulo e sua Escola do Parlamento, se uniu em 2021 um grupo de pesquisadores vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – a FAPEG. Naquele estado existe uma associação entre a Controladoria-Geral do Estado (CGE) e a Secretaria Estadual de Educação para o desenvolvimento de um projeto denominado Estudantes de Atitude (EA). Tal atividade consiste na formação de grupos em escolas públicas formados por estudantes, professores, servidores e comunidade que têm como primeiro desafio a realização de uma auditoria cívica no ambiente escolar. De posse de formulários de caráter técnico, o intuito é avaliar os mais diferentes ambientes escolares – salas de aula, áreas externas, espaços esportivos, banheiros, refeitórios, bibliotecas, salas de informática etc. Nas mãos com um primeiro diagnóstico, propor e aprovar um plano de intervenção e atuar sobre a realidade são os passos seguintes. Os resultados são impressionantes: a comunidade mostra sua força e transforma escolas. Isso não é ação concreta de Educação Política? Pois bem: o grupo de pesquisa foi formado para mensurar o impacto de ações desse tipo na realidade. E um dos seus desafios é a constituição de um grupo maior, que transcenda esse objeto específico de pesquisa na realidade do EA e dialogue, formule, pesquise outros casos e exemplos de Educação Política espalhados pelo Brasil.

Esses dois exemplares mais recentes de Parlamento e Sociedade – volume 9, números 16 e 17 do ano de 2021 – nascem de mais um esforço coletivo de reunir pesquisadores que tratem desse tema central à realidade da Escola do Parlamento. No começo de 2021 fizemos a primeira reunião do grupo mais amplo

do projeto da FAPEG, e em junho realizamos um evento virtual unindo diversas reflexões em quatro mesas na Escola da Câmara paulistana. Aos componentes desse evento foram somadas mais algumas pesquisas e reflexões, e assim temos esses dois volumes da revista. Neste número 17 reunimos outros sete trabalhos, mesma quantidade da edição 16, tratando do que chamamos de “Desafios atuais da Educação Política no Brasil”. Trata-se de um conjunto de artigos que, ao contrário da edição anterior que carregava consigo casos práticos, busca apresentar problemas, desafios, características das relações do jovem com a política e outros aspectos especiais para a efetivação desse tipo de conteúdo no cotidiano escolar. Assim, Daniel Pinheiro, Victoria Costa e Gisela Farias, buscam compreender a ideia de engajamento e cultura política entre jovens nos movimentos de renovação política. Por sua vez, Priscila Schmitz busca debater o estabelecimento de fronteiras entre dois conceitos absolutamente confundidos por parcelas da sociedade - a saber, as noções de Educação Política e Doutrinação Política, o que certamente precisa ser apresentado como contribuição para o arrefecimento de resistências.

Carla Aragão e Gisele Craveiro utilizam-se de uma abordagem polissêmica para apresentar um panorama sobre o que chamam de “educação político-cidadã”. Já Gabriel Madeira e Ana Carolina Bueno procuram realizar um estudo de caso que mostre os desafios da governança colaborativa e da participação popular a partir de iniciativa de auditoria cívica em escolas. A seguir, com base em pesquisas realizadas no sul do Brasil, Jennifer Moraes, Matheus Muller e Carol Santos tratam de compreender de forma comparativa a cultura política dos jovens a partir da noção de socialização política pela internet e pela TV. No artigo seguinte, Humberto Dantas e Isabela Almeida procuram caracterizar e analisar o público que se interessa por atividades virtuais de educação política - com destaque para ações realizadas em realidade pandêmica. Por fim, neste volume, Renato Coppi discute a incompatibilidade do modelo escolar brasileiro em seu papel politizador, apresentando como alternativa a noção de escolas democráticas.

Desejamos uma boa leitura, e esperamos que mais do que acompanhar esses trabalhos, nosso conjunto de artigos aqui reunido seja capaz de provocar e inspirar quem se vê diante de ideias absolutamente essenciais ao fortalecimento da relação dos cidadãos com a política a partir de ações educativas e democráticas.

Juventude, Engajamento e Cultura Política: uma análise a partir dos movimentos de renovação política

Daniel Moraes Pinheiro¹

Victoria Vilvert Costa²

Gisela Rabelo Farias³

Resumo

Embora as instituições e o aparato normativo sejam fundamentais na democracia, é preciso que o sujeito viva e entenda a democracia, exercendo a vida política em todas as suas possibilidades. Após certo distanciamento dos jovens de algumas ações políticas, é preciso incentivar a participação e o seu engajamento na vida política. Em busca de espaços institucionalizados mais atrativos e que, em princípio, venham a se distinguir das estruturas políticas tradicionais, surgem os movimentos de renovação. O artigo tem por objetivo demonstrar a relação dos movimentos de renovação no engajamento dos jovens na política, a partir de sua própria visão enquanto ator político engajado nestes movimentos, analisando se estes movimentos contribuem e constituem mecanismos de construção de uma cultura política democrática.

Palavras-Chave: Cultura Política; Democracia; Juventude, Renovação

Introdução

Enquanto sistema político ou de relações políticas em uma sociedade, a democracia tem se tornado constante adjetivo na sociedade, seja em defesa de

1 Professor do PPGA Acadêmico em Administração e do Departamento de Administração Pública da Esag Udesc. Coordenador do Programa de Extensão em Educação e Cultura Política. Pesquisador no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Inovações Sociais na Esfera Pública.

2 Mestranda no PPGA Acadêmico em Administração e do Departamento de Administração Pública da Esag Udesc. Bolsista do Programa de Pós-Graduação DS/CAPES. Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Inovações Sociais na Esfera Pública.

3 Mestranda no PPGA Acadêmico em Administração e do Departamento de Administração Pública da Esag Udesc. Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Inovações Sociais na Esfera Pública.

valores que lhe são próprios ou, ainda, de princípios que – paradoxalmente – tornam-se opostos à sua própria expressão.

Sob a ótica institucionalista, a Cultura Política tende a tratar a democracia a partir da consolidação das instituições que dela fazem parte, e que irão garantir os seus valores básicos. Assim, os sistemas institucionalizados garantirão, em princípio, que a sociedade possa vivenciar o ambiente democrático, e que os atores da política – o cidadão e a sociedade que passa a reconhecer o seu papel político –, consistirão em praticantes destes valores.

Por outro lado, a abordagem culturalista ressalta a necessidade da adesão e da vivência dos atores com relação aos valores democráticos, cuja manifestação essencial seria a consciência do seu papel, e de que é deles que parte a prática da política, no cotidiano. Nota-se, portanto, que o caráter subjetivo permeia essa visão, sendo essa característica seu maior objeto de crítica, uma vez que passaria a não considerar a estrutura social e o caráter normativo da própria democracia (BOOTH; HERAS-GÓMEZ, 2015).

Muito embora as visões guardem distinções entre si, o que se pode perceber, no Brasil da atualidade, é que temos uma fragilidade na democracia, seja qual for a nossa consideração de aproximação teórica. O cidadão (ver HABERMAS, 1995) acessa seus direitos, o sistema político garante o voto e a participação, mas ainda assim tais ações não resultam numa plena representação de igualdade social, coletividade e autonomia. De fato, a queda do Regime Militar em 1984 e a abertura do período de redemocratização, a construção de instituições mais participativas, o estabelecimento de instituições de defesas de direitos ou até mesmo a promulgação da Constituição de 1988, por si só, não garantiriam a democracia e, como num passe de mágica, proporcionariam a vivência democrática plena aos cidadãos.

Na sociedade, é possível observar lutas por direitos, cuja motivação advém de uma inquietação, bem como do reconhecimento de suas necessidades. De outra maneira, é possível observar também que não há pleno empoderamento e engajamento do cidadão nas instituições políticas, sendo comum identificar uma democracia com forte dependência do aparelho burocrático do Estado e até mesmo de uma classe política. As democracias que se constituem a partir do ideal de representação institucional são um desafio para a própria sociedade que precisaria, minimamente, compreender o regime de representação. Para Costa (2014, p.79), “A representação é necessária porque a dinâmica da vida social, em contextos modernos contemporâneos, frequentemente vincula a ação de pessoas e instituições a processos complexos”. A complexidade mencionada pelo autor pode afastar o cidadão da compreensão de questões relacionadas ao espaço público e, conseqüentemente,

distanciá-lo da ação política, eximindo-se daquilo que também é sua responsabilidade enquanto cidadão, uma vez que a representação poderia instalar nele o sentimento de que um representante institucional é quem deve fazer. Mesmo nos espaços que se constituem no próprio seio da democracia, como nas organizações da sociedade civil, há um grande desafio para se legitimar a representação frente àqueles a quem representam (LAVALLE; CASTELLO, 2008).

Vale ressaltar que a classe política brasileira traz, em sua formação, uma tradição na qual grupos políticos historicamente constituídos se fecham em zonas de poder, fazendo com que problemas historicamente discutidos no Brasil, como o patrimonialismo, o paternalismo e o coronelismo, por exemplo, dominem importantes espaços da sociedade, colaborando para o enraizamento de determinadas práticas que se consolidam na cultura política. Um exemplo destas práticas está na sazonalidade da participação política – que ocorre especialmente e, por vezes, tão somente nas eleições –, que será discutida adiante, bem como um processo no qual muitos dos cidadãos não se veem parte da política institucionalizada, como em partidos, associações, entre outras instituições. Ao mesmo tempo, a dinâmica da política na vida privada, seja pela discussão dos valores da sociedade no ambiente familiar, seja pela adesão e engajamento próprios em questões políticas mais profundas, que deem significado político à vida de cada cidadão, são relegadas a um segundo plano – ou até mesmo ao “ostracismo”, se considerarmos o ditado ainda fortemente presente na sociedade de que “política não se discute”.

Assim, ao mesmo tempo em que se tem condições favoráveis ao ambiente democrático, nas décadas de 1990 e 2000 se vive uma espécie de “democracia difusa”, que tem diversos significados em diferentes pontos de vista. Neste processo difuso, várias instituições passam a perceber que é preciso, de certa forma, retomar o processo de educação política na sociedade, numa tentativa de fortalecer a própria democracia. Com isso, é possível levar valores cívicos e, de alguma forma, fazer com que o cidadão perceba o seu papel da totalidade na política. É um processo que, embora ainda distante da educação formal em sua plenitude, passa a ter em organizações da sociedade civil importante expressão no período de abertura democrática.

Neste sentido, surgem movimentos diversos que, de uma forma ou de outra, passam a entender que é preciso avançar sobre o que já se constituía em política institucionalizada. Numa tentativa de modernizar as práticas políticas, eclodem discursos de “renovação”, de combate à chamada “velha política”, onde os jovens passam a ter um importante protagonismo. Além disso, muitos dos que não se enxergam nos partidos ou instituições tradicionais, mas sabem que

precisam deles se quiserem vivenciar o sistema já institucionalizado, passam a buscar, nestes movimentos, uma inspiração nova, ou ao menos um “respiro”, para tentar uma nova abordagem na política.

Partindo dessas premissas, o presente artigo tem por objetivo demonstrar a relação dos movimentos de renovação no engajamento destes jovens na política, a partir de sua própria visão enquanto ator político engajado nestes movimentos [de renovação], bem como analisar se estes movimentos contribuem e constituem, de alguma forma, mecanismos de construção de uma cultura política democrática, fomentando práticas e valores que contribuam não apenas para a institucionalização dos próprios movimentos, mas que levem para a sociedade, de algum modo, práticas, conhecimentos e valores relativos à democracia.

Para isto, no tópico seguinte, apresentamos as notas metodológicas sobre a aproximação dos pesquisadores ao campo de estudo.

Notas Metodológicas

As atividades para a formatação da pesquisa foram iniciadas a partir de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, com utilização de dados primários e secundários. Para a etapa inicial, foram usados dados secundários, a partir de um levantamento bibliográfico e documental, na busca pela consolidação dos conceitos estudados e do cenário político, a fim de fundamentar a análise feita, posteriormente, com os dados primários. A coleta de dados primários se deu a partir de entrevistas desenvolvidas com atores políticos.

Para a coleta de dados foi elaborado, a partir dos elementos teóricos, roteiro de entrevista semiestruturada. A entrevista em profundidade tinha por finalidade não apenas reconhecer a relação com a política e com o movimento de renovação, mas dar significados aos movimentos de renovação no atual cenário político brasileiro, bem como reconhecê-los (ou não) como instituições que promovem a educação e fortalecem a cultura política. Deste modo, o objetivo da coleta de dados foi compreender especialmente a relação entre estes movimentos de renovação e o engajamento de jovens na política, explorando como os aspectos de institucionalização dos movimentos contribuem para a atração, captação e inserção dos jovens na política e, sobretudo, se contribuem para a promoção da cultura política no ambiente democrático.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram atores dos então chamados movimentos políticos de renovação, que lançaram candidatos nas eleições em 2018. Para tanto, foram realizadas 7 entrevistas. Dentre os participantes, 4 são deputados federais eleitos, 1 senador eleito e 2 candidatos à Câmara dos

Deputados não eleitos. Importante ressaltar que, dentre os entrevistados, há quem participe de somente um movimento e quem seja membro de mais de um movimento político de renovação.

De modo a garantir o anonimato, por algumas questões abordarem, diretamente, críticas aos seus próprios movimentos, as falas dos entrevistados foram codificadas (entrevistado A, B, C, etc.) e os movimentos não serão citados nominalmente.

Em relação ao tratamento dos dados, as entrevistas foram transcritas e interpretadas, dialogando com o referencial. As interpretações foram dadas a partir da visão ontológico-epistemológica dos pesquisadores, constituídas em um processo de bricolagem, com o agrupamento em temas de estudo e a costura sendo feita, portanto, a partir dos dados primários, secundários (teoria e documentos) e da interpretação dos pesquisadores. Nesta visão, os elementos históricos constituem, também, importantes mecanismos de diálogo que fundamentarão os pesquisadores como, também, contextualizam as vozes dos entrevistados.

Deste modo, os tópicos seguintes tratam, de maneira dialógica, dos achados de pesquisa, apresentados de forma a trazer o diálogo entre a teoria e os achados de pesquisa, não se constituindo separadamente os capítulos teóricos e os achados empíricos, mas alternando-os e apresentando-os conectados, para que, sempre que possível, fique evidente o diálogo dos sujeitos com a teoria ora apresentada.

Juventude e Cultura Política: o interesse dos jovens pela política

A abertura do processo eleitoral na redemocratização poderia ter trazido também oportunidades para a vivência de novos valores na sociedade e uma maior discussão de aspectos da vida coletiva. No entanto, não trouxe um maior debate político, resultando apenas num processo de sazonalidade com relação à participação popular na política. Este processo sazonal é explicado por Kuschnir e Carneiro (1999) como sendo um período em que as discussões políticas ou discursos meramente ideológicos são vivenciados apenas durante os períodos eleitorais, de dois em dois anos, com as eleições municipais e federais. Assim, quando não há instituições que “inspirem” a sociedade a se movimentar quanto aos valores políticos, a ela fica relegada certa acomodação até que algum fato significativo ocorra, como se sempre fosse necessária motivação e como se desconhecesse disciplina e constância.

Por isso mesmo, a preocupação dos estudos da Cultura Política tem sido a de observar as mudanças que ocorrem no ambiente político e como a sociedade enxerga a política (PESCHARD, 2019), trazendo um conteúdo subjetivo e reflexivo. Por isso, compreender o aspecto cultural da política e seu desdobramento ao longo do tempo é também questionar, na evolução da história, as dinâmicas relativas às questões públicas, ao engajamento, e a participação em movimentos e organizações políticas (LOPES, 2004).

De fato, tal processo volta a ressurgir em 2013. Em um contexto de crise com sucessivas investigações criminais ligadas a representantes políticos que resultaram em escândalos de corrupção, a sociedade brasileira fortalecida por um consequente descrédito às instituições políticas, de certa maneira, deixa de lado a sazonalidade, voltando a experimentar grandes mobilizações nas ruas e, agora, nas redes sociais.

Como explica Ângela Alonso (2017), podem ser percebidas três fases naquilo que a autora denomina como uma só crise política, ocorrida entre 2013 e 2016. A primeira, a “eclosão do protesto”, foi liderada pelos jovens com o Movimento Passe Livre; a segunda, da “diversificação”, foi caracterizada pela ampliação das pautas de luta e do número de manifestantes; e a terceira, a da “massificação”, na qual doze capitais brasileiras sediaram protestos de diferentes pautas impulsionadas por questões relacionadas, ainda, com tarifas de transporte público, mas que traz também uma população protestando a favor do combate à corrupção, requisitando maior investimento na área da saúde, questionando os gastos com a Copa do Mundo e com as Olimpíadas, dentre outras demandas (ALONSO, 2017).

A ascensão de grupos e páginas políticas nas mídias sociais permitiram que os anseios de diversos brasileiros ecoassem em consonância pela busca de similaridade em suas pautas. É nesse contexto que surgem também os movimentos que, reforçados pela narrativa da mídia, ficaram conhecidos como “de renovação” na política. Em resumo, trata-se de iniciativas da sociedade civil que de maneira autodeclarada ou não, foram apontadas como interessadas em “renovar os rostos e as práticas políticas”, numa percepção, tácita ou implícita a depender também do desejo de quem as vê (DANTAS; SODRÉ, 2019).

São importantes algumas considerações acerca do termo “renovação”, o qual Grohmann (1995) explica que não se pode afirmar que esta seja exclusivamente formada pela vontade do eleitorado. Ela é causada por um conjunto de elementos, onde ocorrem a vontade do eleitorado, os efeitos do sistema eleitoral e os procedimentos e estratégias das elites e partidos. A renovação enquanto conceito deve ser utilizada com cuidado porque, apesar da aparente facilidade

de sua medição, encerra armadilhas em torno de seu significado. Uma delas é a presunção de que a renovação possa ser, *a priori* e isoladamente, associada ou a melhoria do parlamento, mediante ingresso de novos componentes, ou a prejuízos dele, mediante novos componentes politicamente inexperientes.

Desta forma, um dos atores políticos entrevistados, o *entrevistado D*, acredita que o seu movimento tenha se destacado por sua capacidade de engajamento em razão da linguagem moderna e jovem que foi adotada, utilizando as redes sociais para espalhar suas ideias e informar a população. O *entrevistado D* afirma ainda que o movimento do qual participa tem milhões de visualizações por dia nas redes sociais e que esta é a principal ferramenta de mobilização para os atos que organizam, o que chama de militância. Assim, explica que o seu movimento possui três pilares: o engajamento nas redes sociais com uma linguagem moderna e jovem; a militância em torno dos ideais do movimento; e a atuação política nas eleições com candidatos que participam do movimento.

O IBOPE (2013), em pesquisa agregada, demonstrou que 62% dos participantes tomaram conhecimento das manifestações pelo Facebook, 29% pela internet, 28% entre amigos e colegas, e 14% pela televisão. Em análise sobre a marcação dos eventos de protesto pelo país, Malini (2013) destacou que, em geral, as postagens de convocação e mobilização possuíam mais de duas linhas de texto, algo incomum no ambiente ágil, prático e por vezes “preguiçoso” da rede, significando que as pessoas que o faziam estavam emocionalmente engajadas (GRÓPPO; SOUSA, 2013).

Embora os jovens tenham um papel histórico e importante na influência política, durante a pesquisa foi possível perceber que muitos se engajam em movimentos distantes da política tradicional partidária. Isto porque, nesse caso, os movimentos analisados tendem a se posicionar como apartidários, pelo menos *a priori*. Mesmo que alguns partidos busquem a inserção de jovens, por ser um espaço de poder bastante formal, com processos distantes das juventudes partidárias, os movimentos apartidários, ou que assim se propõem, acabam sendo espaços de maior aproximação dos jovens ao jogo político.

Instituições Políticas e Movimentos: a atratividade aos jovens e o desafio da educação política

Considerando o atual sistema político-eleitoral formal brasileiro, é preciso atribuir aos partidos o título de espaço institucional tradicional da inserção do indivíduo na política (KINZO, 2004). É, portanto, o espaço de maior aproximação dos jovens ao chamado “jogo político”, mas pode ser considerado um processo

posterior, visto que a política é mais ampla, não somente partidária, apesar de haver indicações de uma visão positiva sobre a institucionalização partidária pelo jovem (CORROCHANO; DOWBOR; JARDIM, 2018).

Os jovens podem vivenciar a política na família (TOMIZAKI; SILVA; CARVALHO-SILVA, 2016), na escola, no cotidiano, ou até mesmo na sua igreja ou em sua profissão de fé. Assim, compreender como o jovem constrói sua visão de democracia e é atraído para a política, indo além dos partidos, compreendendo as diversas possibilidades de inserção no ambiente e na prática política, é fundamental.

Ademais, é preciso considerar o processo de educação política (SAMPAIO, SIQUEIRA, 2013; DANTAS, DE ALMEIDA, 2015) como transversal às possibilidades de contato do jovem com a política. A partir de um processo de educação política, se consegue não apenas estruturar valores e crenças, mas em último nível é possível criar elementos que permitam ao jovem se engajar ao conhecer as múltiplas possibilidades de participação na política. Tradicionalmente, se observaria a ideologia como elemento de atração, já que trataria de adesão de valores a práticas institucionalizadas.

Como já dito, com o distanciamento dos jovens das formas mais tradicionais e institucionalizadas de políticas, notou-se um distanciamento dos partidos, que também não correspondiam em suas ações aos valores a que defendiam. Este tipo de jogo político passa a ser questionado pelo jovem, sobretudo quando há um processo de formação política que aumenta a capacidade crítica deste jovem. Neste sentido, a educação é um elemento fundamental no processo de construção da visão política, especialmente, para que o cidadão, no caso o jovem, possa compreender o que de fato está ao seu redor, quando se trata de política.

Os estudos de filiação e vínculo ideológico trazem uma ampla visão a respeito disso. Baquero e Baquero (2007) analisaram o valor que os jovens atribuíam à democracia ao longo de duas décadas (década de 90 e início dos anos 2000), buscando identificar, na perspectiva de Krauskopf (2000), a que paradigma de participação juvenil seus posicionamentos se vinculam. Utilizaram dados de pesquisa tipo *survey* e entrevistas, coletados no período 1989-2004, oriundos de amostras probabilísticas de jovens situados na faixa etária de 14 a 20 anos, de escolas públicas e privadas localizadas na área metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A análise focalizou, inicialmente, a compreensão dos jovens a respeito da democracia enquanto valor e, posteriormente, examinou dados a respeito da predisposição para participar e da participação propriamente dita de jovens em ações de natureza democrática, tanto na escola, quanto no espaço público.

Os jovens entrevistados observaram a democracia como algo positivo, uma forma ideal de um sistema político, embora compartilhassem conceitos diferenciados entre si. Alguns equacionaram democracia com liberdade, outros com ordem, outros ainda, com igualdade. As demais respostas associaram democracia com eleições, respeito às leis, forma de governo e progresso. Além disso, os dados sugeriam que os jovens divergem sobre o significado de democracia: se dividem entre os que veem na dimensão formal e aqueles que a concebem na dimensão de conteúdo. Há, no entanto, uma convergência sobre a importância de incorporar a dimensão social na definição da democracia. É importante salientar que as desigualdades, injustiças sociais e pobreza – problemáticas sociais históricas no Brasil – também moldam as visões de democracia para muitos jovens. (BAQUERO; BAQUERO, 2007).

Nesta mesma pesquisa, para medir a eficácia política no âmbito escolar, os autores solicitavam a opinião dos jovens sobre a importância da participação nas decisões escolares. Os dados apresentados revelavam que 89% deles em 2001 e 79% em 2004, consideraram importante sua participação nas decisões escolares, evidenciando uma predisposição positiva de eficácia política entre eles no âmbito da escola.

Contudo, posteriormente, quando perguntados sobre a predisposição para a participação política, a análise dos dados indicava que 53% dos jovens em 2001 e 65% em 2004, consideravam importante a sua participação em atividades políticas, revelando níveis mais baixos de predisposição para participar na esfera pública, se comparados com a esfera escolar. Na esfera política, os dados são mais contundentes: 55% em 2001 e 58%, em 2004, não costumam participar de nenhum tipo de atividade política. Quando participavam, os índices mal ultrapassaram 10%.

Resultados semelhantes são relatados por outros pesquisadores: Nazzari (1995), em estudo sobre a socialização política de jovens paranaenses, e Baquero (1997), em pesquisa com adolescentes gaúchos. Nazzari (1995) constatou que os jovens paranaenses têm vago conhecimento sobre os problemas nacionais e carecem de valores democráticos fundamentais como a confiança nas pessoas e nas instituições. Já Baquero (1997) observou, em adolescentes gaúchos, a tendência à descrença e ao ceticismo em relação à política e aos valores democráticos, apesar de manifestarem um sentimento favorável à democracia de forma abstrata (BAQUERO; BAQUERO, 2007).

Além disso, Martins e Dantas (2004) trazem a reflexão de que ao longo do processo constituinte (WHITAKER et al., 1989), previam que o brasileiro envolver-se-ia ativamente nas decisões políticas, visto o contexto histórico do processo de redemocratização. Contudo, assistiu-se a um distanciamento e a uma descrença acentuada nos representantes, na democracia, nos partidos, no Poder

Legislativo, no Executivo e no voto, especialmente gerada pela desconfiança ou pelo distanciamento institucional (MOISÉS, 2008; 2013).

Em 2000, a *Fundação Perseu Abramo* entrevistou jovens entre 15 e 24 anos em dez regiões metropolitanas do país e constatou que 80% confiavam em suas famílias totalmente, 39% em seus professores e 30% na igreja e nos padres católicos. Enquanto isso, o percentual que depositava plena confiança nos vereadores, no governo federal, nos partidos políticos e nos deputados e senadores, separadamente, era inferior a 2% (MARTINS; DANTAS, 2004).

É preciso, no entanto, considerar que comportamentos sociais e políticos são aprendidos. Vale lembrar, conforme Schmidt (2001), que o ser humano é fruto das circunstâncias sociais e de suas opções pessoais. Ou seja, comportar-se como sujeito ativo ou como indivíduo politicamente passivo tem muito a ver com a própria trajetória, com as vivências e oportunidades de aprendizado. Assim, o processo de constituição das atitudes políticas condiciona o comportamento. O caráter democrático não é inato, é construído (SCHMIDT, 2001, p. 17).

Pode-se considerar, ainda, as discussões críticas de Hannah Arendt (2004) à ideia de Aristóteles de que o homem é um ser político. Ao contrário, Arendt argumenta que essa visão aristotélica conduz equivocadamente à inferência de que a política seria, então, inerente à natureza humana. Esse argumento é contestado por Arendt porque, em sua visão, a política é uma construção social e histórica, resultado da socialização e do aprendizado para a vida em sociedade. A política é fruto do aprendizado humano para lidar com a *res publica*. Portanto, os seres humanos aprendem a se tornar políticos, mas não nascem com esse atributo (BARROS, 2016). Para viver a democracia é preciso aprendê-la e apreendê-la como valor e atributos próprios, além de vivenciá-la em sociedade.

Ao desenvolver seu raciocínio, Hanna Arendt produz pensamento político combinado com hermenêutica da cultura, a partir de uma reflexão filosófica e sociológica sobre como acomodar o novo no mundo. Afinal, a criança é nova no mundo e o mundo é novo para a criança.

Assim, a escola é um lugar de novidade para a criança e um espaço de produção de inovação. Contudo, se a inovação e a reinvenção do mundo são essenciais, a conservação também o é, ou seja, a autora defende uma relação dialética entre o novo e o tradicional, ao lembrar que não existe futuro sem passado, que não há inovação sem tradição. Em outras palavras, o florescer de inovações requer raízes de tradição para nutrir e alimentar os brotos e rebentos entregues ao mundo pela natalidade (ARENDRT, 2000). A educação é o mediador entre o velho e o novo, entre a criança e o mundo. É a educação que prepara o cidadão para atuar na esfera

pública, por meio de um contrato dialógico entre os velhos e os novos. Trata-se, pois, de um compromisso hermenêutico entre o horizonte de compreensão ligado ao passado, ancorado no presente, mas com vistas ao futuro (BARROS, 2016).

Desta forma, podemos ainda considerar as contribuições de Pedreira (2015) a partir da pesquisa *Sonho brasileiro da política*, um desdobramento de levantamento denominado *Sonho brasileiro*, realizado em 2011, que buscava compreender valores gerais de jovens de 18 a 24 anos no país.

O enfoque político foi motivado pelas jornadas de 2013 e reuniu respostas de 1.428 participantes, com idades entre 18 e 32 anos. A combinação de métodos quantitativos e qualitativos trouxe conclusões relevantes sobre diferentes perfis de participação e ativismo político por parte dos jovens, carregando uma visão crítica desse público em relação às formas e às instituições formais da democracia representativa.

A autora responsável pela pesquisa concluiu sua análise observando que “novas práticas de participação política estão sendo testadas e colocando em xeque os limites impostos pelos sistemas políticos atuais [...], o jovem é o principal ator das novas movimentações políticas no Brasil e no mundo”. Além disso, o levantamento mostra o desejo de o público ouvido compreender mais a política, destacando e reconhecendo a escola como o lugar para isso ocorrer de maneira formal. (DANTAS; LAMARI, 2019).

Dantas e Estramano (2015), por sua vez, partem de duas pesquisas distintas realizadas em São Paulo, capital, para compreenderem como a juventude se relaciona com a democracia. A primeira pela *Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo* (FESP-SP), coordenada por Rodrigo Estramano, ouviu 1.130 entrevistados entre 15 e 29 anos em 2014. A segunda segue a lógica dos questionários dos cursos de Iniciação Política da *Fundação Konrad Adenauer* (KAS), aplicados em 2014 a estudantes, neste caso um grupo de 559 jovens de escolas públicas, sendo que mais de 90% deles com idades entre 14 e 18 anos. Os autores concluem que a visão mais ampla, trazida pelo levantamento da FESP-SP, aproxima os jovens de percepções mais gerais, afastadas e incrédulas da política, capturadas junto à população em geral.

Já o levantamento da KAS é impactado por um curso de nove horas de duração e os jovens concordam que a política é um conteúdo relevante a ser disseminado formalmente nas escolas. A despeito dessa demanda, a não concretização dessa agenda, mostra o artigo, pode ser uma das responsáveis pela descrença e pelo afastamento em relação às instituições formais mostradas pela FESP-SP, mesmo que “a educação política não gere aumento imediato da confiança dos

jovens cidadãos nas instituições políticas típicas” ao menos seria capaz de fazê-los “perceber a importância da informação e do conhecimento específico sobre política como elemento indispensável na qualificação do voto, sinônimo de exercício da cidadania nas democracias representativas”. (DANTAS, LAMARI, 2019).

Ainda, em agosto de 2018, a *Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo* realizou uma pesquisa com cerca de 1.400 jovens do Ensino Médio regular da rede municipal da capital paulistana. O objetivo principal do estudo foi compreender o que os jovens pensam sobre a política, como vivem e a enxergam. Uma das perguntas incluídas nesta análise, textualmente, dizia: “Na sua opinião, o que os partidos políticos brasileiros precisam fazer para se tornarem mais próximos e atraentes para a juventude?” (DANTAS, 2020).

O resultado desse levantamento demonstrara que 33% dos jovens participantes acreditavam ser necessário que os partidos tenham ideias claras de projetos para os jovens, assim como 22% mencionavam a importância de terem uma comunicação moderna. Ainda, 14% trouxeram a importância de grupos para jovens nos partidos, 12% acreditavam ser preciso ter candidatos jovens, e outros 12% afirmaram que os partidos são um caso perdido. Os demais 7% se dividiam em 5% que responderam que não sabiam, 1% que aceitavam os partidos como são, e 1% que apostavam na mudança de nome do partido.

Dantas (2020, p.9) explica, então, os resultados, confirmando que o levantamento realmente diz muito em relação à política atual.

A primeira análise é extremamente positiva: a despeito de quase um quarto que indica que a causa está perdida e de apenas 2% que apontam que está tudo bem, os jovens consultados têm algo a dizer para as legendas. E está fácil compreender. Uma agenda estruturada pela juventude, uma comunicação moderna e o envolvimento de gente de menos idade.

Em um contexto contemporâneo, não se pode relegar a importância que as mídias assumem no processo de politização. Enquanto espaços de reivindicação e até de educação política (PINHEIRO, PAGANI, DE MARCHI, 2018), as modernas mídias sociais são grandes atratores e proporcionam a possibilidade de engajamento nas questões mais diversas. A pluralidade das informações, a acessibilidade – apesar de o acesso ainda não ser completamente democrático, afetando principalmente as camadas mais pobres – e a velocidade das informações, ganham na atualidade um espaço importante, influenciando sobremaneira no “jeito” de fazer política (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2016), dividindo o espaço antes ocupado pela mídia tradicional – que por muito tempo cumpriu este papel de informar a sociedade e trazer as importantes questões relativas à política (DANTAS, DE ALMEIDA, 2015).

Logo, assumem as mídias sociais um importante papel frente aos movimentos que aqui analisamos, por justamente trazer não só as oportunidades de acesso, como também a possibilidade de se criar uma linguagem atrativa (ZHANG et al, 2010), o que pode ser favorável para se criar, inclusive, laços de representação mais sólidos entre as instituições e o jovem, influenciando, inclusive, no engajamento e participação no processo político, para além da questão sazonal.

Portanto, todos estes elementos nos levam ao que buscamos, aqui, questionar: qual o papel das instituições e movimentos que até então citamos e que fazem parte do ambiente democrático para os atores entrevistados nesta pesquisa?

Trazendo esse contexto para a nossa abordagem, e complementando as análises feitas neste tópico, ilustramos com as palavras do *entrevistado J*, a reflexão entre as expectativas dos jovens perante a política tradicional e o seu respectivo espaço de atuação.

Então, acho que dentro dos partidos falta isso, falta formação, tem muitos jovens que às vezes entram nos partidos achando que é o único caminho para se envolver com política, hoje as instituições cada vez mais se fecham, então eu vejo que a população sente falta, porque todo mundo tem vontade de aprender, de adquirir conhecimento e às vezes sente falta de um espaço para atuar.

O *entrevistado H*, ao mencionar as estruturas da política tradicional, defende a posição individual com candidaturas avulsas, acredita que deva existir um cartório privativo dos partidos, visto que são estruturas engessadas e que dificultam o relacionamento entre os membros. Mesmo os partidos mais novos, o entrevistado afirma que não conseguem dialogar como os movimentos. O entrevistado continua demonstrando que, por vivermos em uma sociedade que demanda mais velocidade na comunicação, seriam necessários espaços fluidos, abertos ao diálogo, principalmente com o público mais jovem, pois faria muita diferença.

Neste sentido, no ambiente dos movimentos de renovação, a questão de sintonizar a proposta de abordagem do movimento à linguagem daquele público que queriam atrair, foi fundamental. O *entrevistado D* explica que, ao fundarem o seu movimento, tiveram uma preocupação até com a forma como apresentariam os ideais e valores norteadores, visto que a linguagem técnica não atrairia o público jovem. Por isso, a missão era reunir jovens que queriam mudar o país considerando estes ideais e valores, mas sempre através de uma linguagem simples que atingisse a sociedade como um todo.

Ainda sobre a importância de uma linguagem acessível, o *entrevistado C* vai ainda mais longe ao comentar sobre o que motivou a sua inserção na política.

Na adolescência, eu comecei a despertar meu interesse pela arte, pela música e com isso eu fui chegando à cultura *hip hop* que foi a minha primeira escola de formação política e artística. Iniciei minha atuação como cantora de rap em um grupo, em 2002. (...) Era um espaço permanente de ativismo que unia o fazer artístico com o pensamento crítico nas quebradas e na cidade como um todo. A possibilidade de vivenciar, por meio do *hip hop*, o encontro das questões juvenis, das culturas periféricas, de gênero e étnico-raciais foi determinante para a minha formação e atuação sociopolítica.

Essa motivação perpassa a inserção na política, visto que também é mantida ao longo dos processos políticos partidários. O *entrevistado K* explica que os partidos políticos estão em crise em relação à agenda política e à ideologia, sendo pouco claros em relação ao que defendem. Destaca, no entanto, que os movimentos de renovação surgem com agendas claras, uma linguagem acessível, pautando o diálogo, e acabam suprimindo a falta da atuação dos partidos. Além disso, cita um dos papéis fundamentais dos partidos políticos, a formação, o que também considera muito aquém se comparado à atuação dos movimentos de renovação.

O *entrevistado J* complementa, ao mencionar que os movimentos de renovação dos quais participa foram decisivos para que percebesse que há outras maneiras de participar da política.

É ter ciência que não necessariamente você precisa estar em um partido político para fazer política. Mas ao mesmo tempo a gente consegue enxergar quais são os objetivos de um partido, e quais são os objetivos de uma organização que busca a renovação ou defende alguma causa. Acho que o partido é mais disputa de poder, eles vão fazer de tudo para chegar lá e quem estiver do lado vai estar junto, talvez organizações também sejam um pouco assim, quem é mais próximo vai chegar à frente, mas a intenção deles não é necessariamente passar ou enganar quem está do lado, mas instruir. Acho que dentro de um partido não existe instrução, não existe formação, não existe esse tipo de explanação de como funciona o sistema político, não adquire nada lá dentro, a não ser uma guerra de poder, de vaidade e ego.

Ainda, o *entrevistado B* demonstra essa oxigenação que os movimentos políticos de renovação trouxeram frente aos partidos políticos. Em sua análise, explica que os movimentos de renovação, por serem suprapartidários, possuem espaço para dialogar com vários partidos, não há somente um projeto político de poder, os movimentos são uma unidade de pessoas que possuem uma ideia de projeto de governo melhor e não colocam o poder acima dele.

O *entrevistado A* expõe que essa oportunidade de fazer política além do espaço político partidário é imprescindível, visto que as conexões entre os atores políticos, características, valores e ideais, podem ser continuadas mesmo sem estarem no mesmo partido político, demonstrando inclusive como deveriam ser os espaços de diálogo dentro dos Poderes, em especial entre parlamentares do Congresso Nacional. Além disso, explica que os movimentos possuem estruturas mais próximas da sociedade civil, demonstrando que é mais fácil engajar pessoas para participar da política através dos movimentos, visto que possuem formações e espaços de interação amplos, com valores e princípios claros.

Dessa forma, considerando as análises supracitadas, podemos perceber que os partidos políticos, mesmo com as estratégias usadas na década de 90 para atrair novos filiados com um aspecto educativo através de suas escolas de formação, não obtiveram êxito, visto que são vistos apenas como um espaço de poder.

Neste contexto, depois do período de estabilidade, percebemos que os movimentos políticos de renovação usaram esse espaço deixado pelos partidos como uma oportunidade de demonstrar novas formas de se fazer política, por meio de um prisma de formação, priorizando espaços de diálogo, com conexões de valores e princípios entre os seus membros, através de uma linguagem mais próxima da sociedade civil e principalmente dos jovens.

Considerações Finais

Neste trabalho, tentamos buscar elementos que demonstrassem como os jovens que se engajam nos chamados movimentos políticos de renovação política enxergam a sua inserção no processo de política, e se de fato isto representaria uma mudança. Estes movimentos de renovação surgem com um discurso de movimentos suprapartidários e, sobretudo, com uma linguagem e abordagem mais atrativas, tentando justamente buscar no jovem, que até então não tinha um protagonismo ativo, um maior engajamento nas questões democráticas.

Percebeu-se que, de fato, os movimentos de renovação são mais atrativos, já que conseguem alinhar elementos de cotidianos e, com frequência, equacionar valores e práticas que muitas vezes são únicos ou precisam ser adequados ao que é ofertado como oportunidade nos partidos. Além disso, a ideia de processos mais próximos de seleção e de comunicação, facilitam que o jovem possa se aproximar da prática da política. Estes movimentos têm, sobretudo, trazido contribuições no que se refere à educação para a política, o que proporciona com maior facilidade a formação de uma cultura política democrática, ou pelo menos, de um aprendizado maior sobre as questões relevantes da democracia.

Logo, é possível estabelecer uma relação entre estas dinâmicas de atração e formação do jovem nestes movimentos de renovação e a consolidação de valores e práticas que ampliam as possibilidades de compreensão, participação e engajamento na ação política, possibilitando que jovens, alguns antes desencantados com a vida política, passem a exercer o protagonismo na política, trilhando caminhos que os levem ao engajamento naqueles aspectos importantes da democracia, ou mesmo, estimulando sua candidatura e maior participação nos processos eleitorais.

Referências Bibliográficas

ALONSO, A. A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer. **Novos Estudos**, São Paulo, n. ju 2017, p. 49-58, 2017.

ARENDT, H. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BAQUERO, R.; BAQUERO, M. Educando para a Democracia: valores democráticos partilhados por jovens porto-alegrenses. **Ciências Sociais em Perspectiva**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Ciências Sociais Aplicadas - (06) 11: 139-153, 2º sem. 2007.

BAQUERO, M. O papel dos adolescentes no processo de construção democrática no Brasil: um estudo preliminar de socialização política. **Cadernos de Ciência Política**, Porto Alegre, n. 8, jul. 1997.

BAQUERO, M.; BAQUERO, R. V. A.; MORAIS, J. A. de. Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no sul do Brasil. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 37, n. 137, p. 989-1008, dez. 2016.

BARROS, A. T. de. Educação e Legislação: Desafios para o aprendizado político e a cultura democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.861-872, jul.- set., 2016.

BOOTH, J. A.; HERAS-GÓMEZ, L. Democracy in Latin America: status and prospects. **Convergencia**, v. 22, n. 67, p. 55-84, 2015.

CORROCHANO, MARIA C.; DOWBOR, MONIKA; JARDIM, FABIANA A. A. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? **Laplage em Revista**. 30;4(1):50-66, jan. 2018.

COSTA, J. Bobbio e a Democracia Igualitária (ou) Os Paradoxos de Bobbio. IN: PINHEIRO, D. M; MELO, D.; COSTA, J. (orgs). **Democracia: desafios, oportunidades e tendências**. Florianópolis: Imaginar o Brasil, 2014.

DANTAS, H.; ESTRAMANHO, R. Como a juventude se relaciona com a democracia: compreensões com base em pesquisas. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVI, v. I, 2015.

DANTAS, H.; ALMEIDA, R. E. DE. Educação política no Brasil: desafios aos 30 anos de democracia. **Conexão Política**. 2015 Jan 1;4(1).

DANTAS, H.; LAMARI, R. E. 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**. Curitiba, n.3, Ago/2019, p. 91-107.

DANTAS, H. Partidos Políticos versus movimentos de renovação: um debate necessário. **Revista de Debates da Fundação Verde Herbert Daniel**. Brasília, nº 332, ano 9 jul/ago/set, 2020.

DANTAS, H.; SODRÉ, M. Renovação? O que de fato verificamos nas eleições de 2018? **Cadernos Adenauer** XX, n. 1, p. 25-43, 2019.

GROHMANN, G. Questões metodológicas acerca da Renovação Política nos Legislativos. **Anais: II Seminário Nacional sobre Comportamento Político**. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, 1995.

GRÔPPO, L.; SOUSA, G. DE. Educação Política: da rede para as ruas. **Revista GEMInIS** da Universidade Federal de São Carlos, ano 4, n. 2, v.2, p. 48-64, 2013.

HABERMAS, J. Três modelos normativos de democracia. **Lua nova: revista de cultura e política**, n. 36, p. 39-53, 1995.

IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Levante popular**. 18 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/Infograficos/Paginas/Levante-Popular.aspx>>. Acesso em: 20 out. 2021.

KINZO, M. D. Partidos, eleições e democracia no Brasil pós-1985. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.19, n.54, fev. 2004.

KRAUSKOPF, D. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In: BALARNDINI, S. (coord.). **La participación social e política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: CLASCO, 2000.

KUSCHNIR, K.; CARNEIRO, L. P. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 227-250, 1999.

LAVALLE, A. G.; CASTELLO, G. Sociedade, representação e a dupla face da Accountability: cidade do México e São Paulo. **Caderno CRH**, v. 21, n. 52, pp. 67-86, 2008.

LOPES, Denise M. N. N. Para pensar a confiança e a cultura política na América Latina. **Opinião Pública**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 162-187, 2004.

MALINI, F. A Batalha do Vinagre: por que o #protestoSP não teve uma, mas muitas hashtags. **Labic**, 14 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.labic.net/cartografia-das-controversias/a-batalha-do-vinagre-por-que-o-protestosp-nao-teve-uma-mas-muitas-hashtags/>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MARTINS, J. P. J.; DANTAS, H. O Índice de Participação e a importância da educação. **Opinião Pública**, Campinas, Vol. X, nº 2, Outubro, 2004, p. 268-287.

MOISÉS, José A. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. **Revista brasileira de ciências sociais**, n. 23, 2008, p. 11-43.

MOISÉS, JOSÉ A.; MENEGUELLO, RACHEL. Os efeitos da desconfiança política para a legitimidade democrática. IN: MOISÉS, JOSÉ A.; MENEGUELLO, RACHEL. **A Desconfiança Política e os seus Impactos na Qualidade da Democracia**. São Paulo: Edusp, p.11-24, 2013.

NAZZARI, R. K. Socialização política e construção da cidadania no Paraná – 1993-1994. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PEDREIRA, B. Sonhos da juventude brasileira: a política além do voto. **Cadernos Adenauer XVI**, n. 1: Juventudes no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2015.

PESCHARD, JACQUELINE. **La cultura política democrática**. 2ed. México DF: Instituto Federal Electoral, 2019.

PINHEIRO, DANIEL M.; PAGANI, CAMILA; MARCHI, JÚLIA DE. Political Education Through Digital Platforms. In: Thirteenth International Conference for ISTR, 2018, Amsterdam. **Conference Working Paper Series**, 2018. v. XI.

SCHMIDT, J. P. **Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2001.

TOMIZAKI, KIMI; SILVA, MARIA G. V.; CARVALHO-SILVA, HAMILTON H. DE. Socialização política. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 37, n. 137, p. 929-934, 2016.

WHITAKER, F. et al. **Cidadão Constituinte**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

ZHANG, W.; JOHNSON, T. J., SELTZER, T.; BICHARD, S. L. The revolution will be networked: The influence of social networking sites on political attitudes and behavior. **Social Science Computer Review**, 2010, 28(1), 75-92.

Educação Política e Doutrinação Política – diferenças e espaços legítimos

Priscila Schmitz¹

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma definição do que se entende por formação política a partir do deslocamento epistemológico deste termo com o conceito de educação política. Além disso, é também um dos propósitos deste artigo a aproximação do conceito de formação política com o de doutrinação, sobretudo a partir do entendimento das suas características enquanto fenômeno social e político. São salientadas as elucidações produzidas por atividades no ambiente escolar e nas atividades nas instituições legislativas e partidos políticos. Dessa forma, a educação política, apesar das diferentes concepções sobre tais atividades, pode ser compreendida como a produção de programas e atividades contínuos voltados à sociedade civil, tendo como elemento central a dimensão da neutralidade e da defesa da pluralidade e da liberdade individual, sem apresentar interpelações ou diretrizes ideológicas, calcados na ética suprapartidária. Já a formação política pode ser definida a partir de ações guiadas por princípios e valores doutrinários específicos e que impactam o processo de compreensão e atuação política dos participantes de forma a apresentar posicionamentos específicos frente a determinados temas, sendo também possível chamá-la de doutrinação política.

Palavras-chave: educação política; formação política; doutrinação política.

1 Doutoranda em Ciência Política no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ). Mestra em História, Política e Bens Culturais (PPHPBC) pelo CPDOC/FGV. Bacharela em Ciência Política pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e bacharela em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Introdução

No segundo semestre de 2018, a *Revista Parlamento e Sociedade*² lançou uma edição, organizada pelo professor Aleksandro Santos, sobre a educação política para a juventude. Os artigos reunidos nesta edição discutem a questão da oferta de atividades de educação política voltadas para adolescentes, norteadas para o engajamento cívico e adesão de valores democráticos, sobretudo na qualidade da democracia. Apesar dos textos dissertarem sobre experiências de ações complementares organizadas por agentes formativos dentro do espaço escolar, um artigo em especial me chamou a atenção. Na época, estava desenvolvendo o meu projeto de dissertação de mestrado, que versava sobre a função educadora dos partidos políticos, principalmente sobre as atividades de formação política desenvolvidas pelas fundações partidárias brasileiras. É comum nos depararmos com o tratamento de formação política como um sinônimo de educação política. Os dois conceitos são apresentados na literatura como expressões que partilham de um mesmo significado e, apesar do meu incômodo inicial em reconhecer os conceitos como sinônimos, foi somente após a leitura do artigo publicado nesta edição por Luiza Brunetti Silva Jardim (2018), *O que se entende por educação política no Brasil?*, que consegui compreender que os conceitos em questão não são passíveis de tal emparelhamento.

Apesar da viabilidade de operar uma aproximação entre os termos, na medida em que a formação política é um dos elementos constituintes e mecanismo essencial no processo de educação política, estes conceitos não podem ser lidos como sinônimos (DUARTE, 2021). Nas próximas linhas vocês encontrarão o debate produzido por Jardim (2018), que foi peça fundamental para a escrita da seção intitulada “Afinal, educação política ou formação política?”, da minha dissertação de mestrado. Dissertação esta, intitulada *Entre a obrigatoriedade e a execução: as fundações partidárias brasileiras e a formação política*, defendida em fevereiro de 2021, que foi medular para o debate produzido no evento da Câmara Municipal de SP no primeiro semestre e que fora aqui reproduzido de forma textual. Assim como na minha dissertação, o meu propósito é demarcar e definir o que se entende por formação política, deslocando epistemologicamente a aproximação entre os conceitos de educação e formação política e apresentando uma definição mais objetiva desse último. Ademais, concerne a esta produção a aproximação do termo “doutrinação política” com formação política, sobretudo

2 *Revista Parlamento e Sociedade*. São Paulo. v.6 n.11 p.1-108 Jul.-dez. 2018.

ao apresentarmos suas características enquanto fenômeno social e político, em contraposição às elucidações acerca do tema da educação política e da expansão para a política partidária e escolas legislativas.

Posto isto, o artigo está dividido em três seções. Nas duas primeiras, *O que é educação política?* e *Formação política: espaços legítimos de doutrinação*, será apresentada parte do debate produzido por Luiza Jardim (2018) e Priscila Schmitz Duarte (2021) sobre as limitações e definições dos conceitos, onde a visão dos atores envolvidos neste processo é essencial para balizar a demarcação das autoras. Na última seção, *No fim das contas, educação política, formação política ou doutrinação?*, é apresentada uma provocação à adesão do termo doutrinação política nos seus respectivos espaços legítimos de atuação.

O que é educação política?

A vertente dominante da investigação em educação política centra-se nos planos elaborados por várias instituições, privilegiando a análise no ambiente escolar e no currículo desenvolvido por entidades legislativas, sobretudo os cursos produzidos por escolas legislativas, salientando a influência destes no domínio do comportamento juvenil e das atitudes políticas (DUARTE, 2021). O desenvolvimento de atividades e pesquisas que versam sobre a educação política tem buscado mostrar aos cidadãos o motivo pelo qual deve-se aprimorar o conhecimento sobre o funcionamento da política democrática e de que forma podemos incentivá-los a se tornarem mais ativos e participativos na vida política, sobretudo no apoio aos valores democráticos (FINKEL, 2003, 2013 apud JARDIM, 2018). Em conformidade com o próprio conceito, as pesquisas sobre educação política são, geralmente, 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 apud JARDIM, 2018).

De certo, tal qual exposto por Luiza Jardim (2018), identifica-se uma falta de consenso sobre a significação do termo educação política, utilizando-se de diversas expressões similares e nomeando-se múltiplos sentidos que diferem de acordo com a percepção de cada autor. É possível enumerar a variação da adoção destes termos como, por exemplo, educação cívica, educação para a cidadania, ensino da democracia, além do amplo conceito de educação política (JARDIM, 2018). Sobre o fenômeno de adesão de diversas expressões, Humberto Dantas (2017) escreve:

“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).

A grande maioria dos autores que trabalham com o tema da educação política tem seus estudos fortemente interligados pela compreensão de que a educação seria um elemento determinístico na medição da qualidade democrática (FORLINI, 2015). A ideia de que quanto maior o grau de educação da população, maior será o interesse desta por ações políticas, conduzindo, assim, para uma melhor tomada de decisão, pode ser notada em autores clássicos como Platão, Aristóteles, Montesquieu, Thomas More, Tocqueville e Thomas Jefferson (DANTAS, 2017).

Humberto Dantas (2017), por exemplo, chama a atenção para uma dimensão primordial, à produção de ações voltadas à educação política: a questão da atuação política sem qualquer defesa de percepções ideológicas (DUARTE, 2021). O autor defende a noção de “ética suprapartidária” (DANTAS, 2010) como chave fundamental para uma verdadeira consolidação de práticas educativas políticas. Camila Alencar et al. (2016) também identificam como aspecto essencial da educação política a característica do suprapartidarismo, de forma que as diversas visões e ideologias presentes na sociedade sejam respeitadas, evidenciando a perspectiva da neutralidade na produção de suas atividades (DUARTE, 2021). Seguindo a mesma lógica, Rodrigo Almeida (2016) aponta que o principal objetivo das atividades e programas de educação política, relaciona-se com a visão de autores clássicos, principalmente por defender a necessidade de qualificação da prática democrática mais efetiva para os cidadãos brasileiros, para que a formação política gere o poder de fortalecer os princípios e instituições democráticas, bem como a participação e representação política (DUARTE, 2021).

Alessandra Nascimento et al. (2016) defendem a concepção da importância da produção de atividades educativas voltadas para a juventude, ao utilizar o termo “educação para a cidadania”, de forma que o fortalecimento democrático depende de uma renovação das atitudes e comportamentos políticos dos jovens. Os autores também explicitam que a formação política se dá no ensinamento de valores e práticas democráticas, voltada à fomentação de uma cultura política democrática e plural (DUARTE, 2021). O conceito de “educação para a democracia”, utilizado por Benevides (1996), está fundamentado em duas questões:

a formação para valores republicanos e democráticos e, também, a formação voltada para a tomada de decisão (JARDIM, 2018). A combinação dessas duas dimensões deve abranger três perspectivas: a formação e informação intelectual, a educação moral e a educação do comportamento (JARDIM, 2018). O primeiro aspecto, a formação e informação intelectual, tem como objetivo enfoques históricos e contextuais para a melhor compreensão do formato adotado pelo regime vigente. A educação moral, por sua vez, estaria voltada à propagação de valores democráticos, enquanto a educação do comportamento estaria associada ao ensinamento de questões ligadas à pluralidade existente na sociedade e a tolerância, de forma que esta última seria a condição essencial para a perspectiva da cidadania ativa (BENEVIDES 1996 apud JARDIM 2018).

Em alternativa às percepções apresentadas anteriormente, uma vez que todas as anotações e definições propostas por esses autores referem-se a projetos em andamento voltados para o fortalecimento de valores e práticas democráticas, Fuks e Casalecchi (2016) adotaram o termo “educação cívica”, o que refere-se a programas de curta duração, onde os participantes se concentram em atividades que visam fortalecer as práticas de negociação e os aspectos participativos, além de estimular o aprendizado político relacionado à experiência prática dos participantes. Desta forma, a educação cívica seria o único projeto destoante, na medida em que esta é uma ação pontual e os demais estejam implicados em uma lógica de ação contínua e permanente (DUARTE, 2021).

Fica evidente que nos estudos produzidos nacionalmente sobre educação política, são encontradas conclusões que avançam para o desenvolvimento do conhecimento político (FUKS, 2014); para o aumento dos níveis de confiança em instituições políticas e maiores níveis de compreensão e de participação política (FUKS; CASALECCHI, 2016); e o amadurecimento progressivo da cultura política (DANTAS; COSSON; ALMEIDA, 2015).

Por fim, percebe-se que, conforme sugerido por Jardim (2018), não há consenso sobre a utilização de um único termo para definir ações que visem a difusão de valores e práticas democráticas. Parece-nos que a maioria dos conceitos elencados pelos cientistas sociais e políticos está relacionada ao processo educacional mais formal e permanente, e o único conceito contraditório é a educação cívica, que é definida por uma ação pontual. Portanto, Jardim (2018) estabeleceu uma tabela comparativa (Quadro 1) dos termos acima para melhor compreender as semelhanças entre eles.

Quadro 1: Similaridades entre as diferentes expressões

Letramento Político	Educação Política	Educação para a Democracia	Educação para a Cidadania
Conhecimento das instituições e das ideias políticas e sociais	Questões de ordem teórica e história política	Formação intelectual e informação	
Apropriação de práticas, conhecimentos e valores para o 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 para a cidadania e democracia
Participação social	Participação social		Importância da participação política

Fonte: elaborado pela autora a partir de Jardim (2018)

Sendo assim, Jardim (2018) explicita que tais expressões convergem para a seguinte definição:

“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)” (JARDIM, 2018).

Desta forma, com base na literatura supracitada e nos apontamentos de Jardim (2018), as diferentes concepções de educação política podem ser reduzidas em uma dimensão essencial: produção de programas e atividades contínuas, voltadas à sociedade civil, tendo como elemento central a dimensão da neutralidade e

da defesa da pluralidade e da liberdade individual, sem apresentar interpelações ou diretrizes ideológicas (DUARTE, 2021). Como o próprio cientista político Humberto Dantas defende em diversos textos e entrevistas, grande parte dos programas de educação política são voltados para uma atuação fundamentada na ética suprapartidária, sem qualquer defesa de concepções e valores ideológicos. Desta forma, fica evidente que educação e formação política não podem ser tratadas como sinônimos, na medida em que grande parte dos programas de formação política são produzidos com bases em ideias, valores e ideologias específicas, de forma que a doutrinação de seus ideais é a chave para o entendimento deste conceito (DUARTE, 2021).

Formação política: espaços legítimos de doutrinação

Múltiplos são os casos em que movimentos sociais, sindicatos e organizações partidárias utilizam a denominação “formação política” em alusão aos programas de curto, médio ou longo prazo, que tenham como principal objetivo produzir ações guiadas por princípios e valores doutrinários específicos e que impactam o processo de percepção e atuação política, de forma a apresentar posicionamentos específicos frente a determinados temas (DUARTE, 2021). A formação política faz parte do processo de educação política, sendo assim um elemento e mecanismo que existe dentro da sua totalidade (DUARTE, 2021). Os dois modelos apresentam impactos na vida coletiva, mas o fazem de maneiras diferentes: a educação política tem como princípio fortalecer a cidadania com base na valorização de questões democráticas, enquanto a formação política oferece ferramentas para o empoderamento de grupos e indivíduos os quais qualifica, doutrina e aperfeiçoa para um melhor desempenho político, seja na esfera da representação político-social ou mesmo eleitoral (DUARTE, 2021).

Enquanto a educação política é baseada na ética suprapartidária e uma “neutralidade ideológica”, a formação política tem como principal objetivo qualificar os dirigentes partidários, os filiados e os eleitores, orientados por valores ideológicos e partidários, a fim de combinar ações doutrinárias, instrumentais, programáticas e técnicas, buscando uma melhoria da representação político-partidária (DUARTE, 2021). Apesar da contribuição sobre uma definição inicial das atividades de formação política produzidas pelos partidos políticos e suas fundações propostas por Priscila Duarte (2021), não existem outros estudos que se aprofundem nesta análise e, conseqüentemente, deixam de examinar um aspecto fundamental da atividade partidária: a função permanente de formação de quadros.

Do ponto de vista do desenvolvimento dos instrumentos normativos, no que toca à questão da formação política, como enfatiza Henrique (2015), estão

previstas na estrutura legal desde a pregressa Lei dos Partidos Políticos de 1965 (LOPP n. 4.740/65, incisos IV e V, revogada) escrita por Castello Branco e Milton Campos, até ações que asseguram como função permanente dos partidos políticos brasileiros a manutenção de cursos de difusão doutrinária, educação cívica e alfabetização e, também a criação de institutos ou fundações, vinculadas a cada legenda, com a finalidade de promover a doutrinação política e formar e renovar os quadros partidários (DUARTE, 2021):

Art. 75. Os partidos terão função permanente assegurada:

I - pela continuidade dos seus serviços de secretaria;

II - pela realização de conferências;

III - pela promoção, ao menos duas vezes ao ano, no âmbito da circunscrição dos órgãos dirigentes, de congressos ou sessões públicas, para difusão de seu programa, assegurada a retransmissão gratuita pelas empresas transmissoras de radiodifusão;

IV - **pela manutenção de cursos de difusão doutrinária, educação cívica e alfabetização;**

V - **pela manutenção de um instituto de instrução política, para formação e renovação de quadros e líderes políticos;**

VI - pela manutenção de bibliotecas de obras políticas, sociais e econômicas;

VII - pela edição de boletins ou outras publicações (Lei no 4.740/1965, BRASIL. Grifos da autora)

A legislação brasileira que versa sobre os partidos políticos implementada durante o período da ditadura militar (1964-1985) faculta a criação de fundações partidárias com o objetivo de promover estudos e pesquisas no âmbito do desenvolvimento de trabalhos de divulgação e formação doutrinária, mas as mesmas só se organizaram sete anos após da primeira lei decretada (DUARTE, 2021). As primeiras fundações partidárias surgiam numa conjuntura marcada pela intensa presença de lutas políticas. O IEPES/MDB (*Instituto de Estudos Políticos Econômicos e Sociais* vinculado ao *Movimento Democrático Brasileiro*) surgiu a partir de um conjunto de militantes que se organizaram em torno da necessidade de aproximar o debate político aos cidadãos, de forma a produzir uma formação política calcada na oposição ao regime autoritário vigente (DUARTE, 2021). Dessa forma, foram envolvidos intelectuais, lideranças políticas, dirigentes partidários e a militância de base em busca da elaboração de ações práticas. Além dos diversos seminários, o IEPES foi pioneiro na organização de materiais de formação política voltados para o campo eleitoral, como o “MDB e a ação municipalista: 1º seminário para candidatos” de 1976 (DUARTE, 2021).

Com a redemocratização, o estabelecimento de um sistema multipartidário competitivo e de mecanismos jurídicos que destinam parte do Fundo Partidário à organização de fundações tendo como objetivo principal a formação de quadros políticos, se justapõe a um trabalho de formação mais sistemático que acabou se revelando uma tarefa urgente para o avanço das legendas (DUARTE, 2021). Neste quadro, percebeu-se a necessidade de cada vez mais profissionalizar a vida política. Diante da competição partidária e eleitoral, era necessário formar quadros, dirigentes, assessores e militantes com capacidade política e organizativa (DUARTE, 2021). Desse modo, seria praticamente impossível empreender na política sem uma formação política e partidária permanente, sendo assim necessário criar uma estrutura específica e sistemática para tal, de forma que vários projetos visando o processo formativo surgiram e diversos modelos de escolas ou cursos de formação se apresentaram através das fundações partidárias (DUARTE, 2021).

Vale ressaltar que a formação política produzida pelos partidos e suas respectivas fundações não se reduz somente a aspectos doutrinários, se estendendo à propagação de conhecimentos técnicos que possam elevar a instrumentalização de valores democráticos (DUARTE, 2021). Nesse sentido, vale retomar a conceituação defendida neste trabalho, onde a formação política é parte do processo de ação partidária voltada para a compreensão do processo político-partidário, fundamentada na ideologia e nos posicionamentos das agremiações em diferentes temas. Assim, a formação política é entendida como parte do processo de educação política, sendo aquela voltada para a dimensão intrapartidária enquanto esta é direcionada à sociedade civil e ao ser social, de forma a compreender o processo político em sua completude e equânime, sem vínculos ideológicos. A formação pressupõe, então, uma determinada matriz programática, ideológica e um conjunto de bases políticas calcadas em determinadas práticas pedagógicas (DUARTE, 2021).

Sendo assim, os partidos e as suas respectivas fundações partidárias são atores fundamentais na promoção de valores democráticos e tem por objetivo o cumprimento do trabalho educacional democrático e sociopolítico para com o Estado e seus cidadãos, de forma a edificar a propagação da pluralidade e de valores democráticos (DUARTE, 2021). Desta forma, sua especialidade reside no trabalho de formação política que não são neutros em valores e ideologias, mas que representam o pluralismo político no país. Em seu trabalho de formação, as fundações partidárias transmitem as diferentes correntes políticas, orientadas pela e para a política partidária, ao mesmo tempo em que atuam na participação e formação de ideias para a instrução dos cidadãos (DUARTE, 2021). Isto posto, por que não podemos dizer que os partidos e suas fundações não produzem doutrinação política?

A formação política, ou melhor, a doutrinação política apresenta compromissos políticos com as premissas estabelecidas pela legenda partidária, sendo elas impactadas diretamente pelos programas e ideologias sustentadas pelos partidos, as lutas que envolvem o dia a dia e compromissos da arena eleitoral. Estas são atividades de suma importância para a cidadania e cultura política e democrática no país, sendo muitas vezes amplamente subestimadas pela população e por alguns congressistas. A doutrinação produzida pelos partidos e suas respectivas fundações são fundamentais para a articulação e integração de diferentes visões e interesses políticos para a sociedade, de forma aberta e gratuita.

No fim das contas, educação política, formação política ou doutrinação?

Bom, você deve estar se perguntando: como é possível falar sobre política e democracia de forma neutra? Será que defender a democracia já não é tomar partido? Ora, essa neutralidade a qual me refiro é a neutralidade política partidária, de forma que as diversas visões e ideologias presentes na sociedade sejam respeitadas, evidenciando o aspecto da pluralidade nas suas atividades de fortalecimento de princípios e instituições democráticas, assim como da participação e representação política. A neutralidade presente na concepção de educação política é essa calcada na ética suprapartidária (DANTAS, 2010). A democracia é um pré compromisso, pensar em abolir a democracia não está nas regras do jogo.

Já a formação política tem como objetivo preparar, lapidar e direcionar as práticas e comportamentos políticos dos filiados, de modo que valores e qualificação sejam combinados em prol de uma melhor atuação política. Dessa forma, formação política produzida pelos partidos e suas fundações partidárias pode ser definida como programas de curta, média ou longa duração, com objetivo de qualificar quadros partidários, filiados e eleitores, guiados por valores ideológicos e diretrizes partidárias, de modo que combine ações doutrinárias, instrumentais, técnicas e programáticas e que suceda numa melhora da representação político-partidária (DUARTE, 2021). A formação política é sustentada por valores ideológicos e partidários e deve ser calcada numa combinação equilibrada da presença de questões partidárias, ideológicas e pragmáticas, de forma a estabelecer diferentes elementos didáticos-metódicos, que garantam a propagação da pluralidade política, dos valores democráticos e da cidadania (DUARTE, 2021).

No mais, a principal conclusão deste artigo jaz na percepção de que há um distanciamento entre a conceituação de educação política e formação política,

enquanto que existe uma aproximação entre formação e doutrinação política. Apesar de apresentar diversas vezes aspectos voltados às orientações de natureza prática e eleitoral (comunicação, planejamento, questões éticas), a formação política também é guiada pelo princípio programático da legenda. Então, por que não chamá-la também de doutrinação política?

Sobre esta, cabe a indagação: quais são suas contribuições para a sociedade atual? De certo, a doutrinação política tem como objetivo propagar o ideário do partido aos filiados, sendo esta a proposta central dos programas de formação. A doutrinação política serve, portanto, para fortalecer a base ideológica do partido nos seus filiados e, respectivamente, na sociedade. Cabe a nós, pesquisadores e cidadãos, compreender os espaços legítimos de doutrinação e a importância que estes atores têm na propagação de valores democráticos, principalmente no respeito à pluralidade de ideias presente na sociedade.

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, R. E. 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.
- BRENNER, A. K. O tempo-espaço da escola e as possibilidades de engajamento político. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XI, vol 03, 2010
- BRASIL. **Lei nº 4.740**, de 15 de julho de 1965. Brasília, DF, jul 1965. Institui a Lei Orgânica dos Partidos (LOPP).
- COSSON, R. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XI, vol 03, 2010.
- CRICK, B. Educação para a cidadania e o ensino da democracia nas escolas. **Relatório final do Grupo Consultivo da Cidadania**. Londres: Autoridade de Qualificação e Currículo (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

DANTAS, H. **Educação política: sugestões de ação a partir da nossa atuação.**

Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 133 p. 2017.

DANTAS, H.; COSSON, R.; ALMEIDA, R. E. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. In: BERNARDES, CRITIANE B.; SCHWARTZ, FABIANO P. (Orgs). Comunicação, Educação e

Democracia no Legislativo Brasileiro. Brasília: Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2015, p. 91-111.

DUARTE, P.S. Entre a obrigatoriedade e a execução: as fundações partidárias no Brasil e a formação política. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Programa de Pós Graduação em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2021.

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

HENRIQUE, A. L. A função educadora dos partidos políticos no Brasil: mais do que uma agenda de pesquisa, uma responsabilidade social. In: Legislativo pós 1988: reflexões e perspectivas. **Câmara dos Deputados**. Brasília, 2015.

JARDIM, L. B. S. O que se entende por educação política no Brasil? In: **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 33-45, jul. /dez. 2018

NASCIMENTO, A. S.; SILVA, B. S. DA; 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.

Panorama sobre a formação político-cidadã: uma abordagem polissêmica

Carla Aragão¹
Gisele Craveiro²

Resumo

A pandemia da COVID-19 expôs as veias abertas da educação no Brasil: a falta de planejamento, de infraestrutura, de formação para os professores, entre tantos outros problemas que foram intensificados pelo desmonte causado pela agenda conservadora pós eleição presidencial de 2018. À luz desse cenário desafiador, propomos um panorama acerca das potencialidades de uma formação político cidadã a partir da discussão teórica acerca da polissemia em torno da concepção de Educação para Cidadania (Cidadã) e as diversas expressões da sua intencionalidade em marcos normativos, programas e políticas públicas. Em seguida, ampliamos a discussão a partir de um levantamento bibliométrico que abarcou os principais conceitos que orbitam o campo, entre eles, Educação Política, Educação Cívica, Educação em Direitos Humanos, Educação Fiscal e Educação Tributária. Como resultado, identificamos que esses conceitos e experiências trazem aspectos distintos entre si, às vezes sutis, embora a sobreposição de características seja a regra e não a exceção, na medida em que situam o papel da educação e da escola em uma perspectiva de corresponsabilização pela formação de sujeitos de direitos, aptos a exercerem a sua cidadania e participarem da dinâmica sociopolítica e econômica em suas comunidades.

Palavras-chave: Educação Política; Educação para Cidadania; Democracia; Pandemia; Formação cidadã.

-
- 1 Pesquisadora, educadora e jornalista. Doutoranda em Educação PPGE/UFBA, com bolsa CAPES. Integrante dos grupos de pesquisa *Educação, Comunicação e Tecnologias* (GEC/UFBA) e *CoLaboratório de Desenvolvimento e Participação* (CoLab/USP). Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social pelo CIAGS/UFBA e graduada em Comunicação Social (UFBA). Email: carla.aragao@ufba.br
 - 2 Professora da *Escola de Artes, Ciências e Humanidades* da USP, credenciada no *Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política*, Líder do grupo de pesquisa *CoLaboratório de Desenvolvimento e Participação* (CoLab-USP). Doutora em Engenharia de Sistemas pela USP, Mestre pela Unicamp em Ciências da Computação. Email: giselesc@usp.br

Introdução

A pandemia da COVID-19 obrigou a suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades em todo o mundo, chegando a acarretar a suspensão das aulas de aproximadamente 47,3 milhões de estudantes da educação básica no Brasil (BRASIL/INEP, 2020). A crise sanitária expôs as veias abertas da educação no país, onde a falta de planejamento, de infraestrutura, de formação para os professores, entre tantos outros problemas, revela o desmonte causado pela agenda conservadora pós eleição presidencial de 2018.

A pandemia também ampliou o fosso da desigualdade socioeconômica que, por sua vez, afetou diretamente o retorno, o acesso e/ou permanência dos estudantes no ensino remoto e híbrido. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19 (Pnad Covid-19), divulgada pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), revelou que jovens de famílias com menor renda domiciliar *per capita* tiveram menos acesso ao ensino remoto. Entre os que viviam em casas com rendimento *per capita* de até meio salário mínimo, 24,2% não tiveram acesso à educação remota, ante uma fatia de 9,5% entre os de casas com renda *per capita* de 4 salários ou mais. As marcas da desigualdade regional também foram reveladas pela pesquisa: na região Norte, 40% das crianças do ensino fundamental e quase metade dos alunos do ensino médio ficaram sem atividades até julho de 2020; por outro lado, no Sul, 91,7% das crianças do fundamental e quase 90% das do ensino médio tiveram acesso a atividades educacionais remotamente no mesmo período.

O estudo realizado pelo Unicef, *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*, mostra que o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação. Priorizar a recuperação da educação é um objetivo apontado como essencial para evitar uma “catástrofe geracional”, conforme destacado pela plataforma Coalização Global de Educação, liderada pela Unesco, com objetivo de mitigar o impacto do fechamento de escolas, lidar com as perdas de aprendizagem e adaptar os sistemas de educação, especialmente para comunidades vulneráveis e desfavorecidas.

Compreendemos que estamos diante de um cenário desafiador, mas também oportuno para um amplo debate em torno da reestruturação da Educação. Atualmente, temos em curso a implantação da controversa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “uma política educacional que se inscreve no ideário de agenda global estruturada para educação, a partir das indicações do Banco

Mundial, mais especificamente da Estratégia 2020 e das experiências internacionais sobre reformas curriculares” (CAETANO, 2019, p.2) e também do Novo Ensino Médio, o que favorece (ou pelo menos deveria favorecer) o espaço do debate. Concordamos com Santos (2020), *Em A Cruel Pedagogia do Vírus*, quando ele defende que a pandemia nos apontou alguns caminhos e trouxe a urgência de desenvolvermos “soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação” (p. 8).

Nessa perspectiva, entendemos que a educação básica precisa fazer frente a seu papel relevante no fortalecimento da democracia, por meio da formação de cidadãos, apoiando-os em seus processos emancipatórios, capazes de favorecer a formação político-cidadã de sujeitos imbricados na rede de poder e capazes de transformar os paradigmas culturais hegemônicos que marginalizam, hierarquizam e transformam as pessoas em sujeitos de segunda classe. Essa abordagem educacional, vale registrar, não é nova e vem sendo amplamente debatida no campo da Pedagogia Crítica ou Educação Crítica desde a década de 60. Essa corrente teórica problematiza as relações de poder e desigualdades econômica, social e política em suas complexidades e como essas relações reverberam em espaços educacionais, e tem oferecido bases para as discussões sobre conceitos e experiências em torno de uma formação político-cidadã.

A proposta deste artigo é realizar um panorama acerca das potencialidades de uma formação político cidadã a partir da discussão teórica acerca da polissemia em torno da concepção de Educação para Cidadania (Cidadã) e as diversas expressões da sua intencionalidade em marcos normativos, programas e políticas públicas. Em seguida, ampliamos a discussão a partir de um levantamento bibliométrico que abarcou os principais conceitos que orbitam o campo, entre eles, Educação Política, Educação Cívica, Educação em Direitos Humanos, Educação Fiscal e Educação Tributária, considerando os últimos 10 anos, em três bancos de dados.

1. Educação político-cidadã e sua faceta polissêmica

As primeiras iniciativas do que se pode considerar como uma educação política-cidadã na educação formal no Brasil ocorreram com o advento da República, “como parte de um processo de eliminação da autoridade religiosa sobre a educação, estabelecida desde o período colonial, sobretudo mediante a atividade pedagógica dos Jesuítas” (RESENDE, 2010, p. 21). Da Instrução Moral e Cívica, disciplina criada em 1925, no governo de Artur Bernardes, até a Educação Moral e Cívica, obrigatória até 1985 (com o fim do regime militar no Brasil), foram

muitos os projetos que atribuíram à escola a responsabilidade por “formar cidadãos ou educar para a democracia” (RESENDE, 2010, p. 21).

Com o fim dos anos de chumbo, a vigência da Constituição Federal de 88 e, principalmente, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, optou-se por não estipular nenhuma disciplina específica para tratar da formação política, pois adotou-se “a visão pedagógica que entende a formação para a cidadania como algo que deve ocorrer na totalidade do processo educativo escolar, e não em determinados momentos e mediante disciplinas particulares” (Resende, 2010, p. 21). Sob o guarda-chuva de “Educação para a Cidadania”, passou-se a entender uma série de práticas educativas, gerando uma polissemia em torno de conceitos e experiências voltadas para promoção de uma formação político-cidadã.

São diversas as expressões dessa intencionalidade nos nossos marcos normativos, nos programas e políticas públicas, entre elas, encontramos a Educação Política, a Educação Cívica, a Educação em Direitos Humanos, a Educação Fiscal e a Educação Tributária, como apresentaremos mais detalhadamente a seguir. Trata-se de variações conceituais que carregam aspectos distintos, às vezes sutis, embora a sobreposição de características entre elas seja a regra e não a exceção, na medida em que situam o papel da educação e da escola em uma perspectiva de corresponsabilização pela formação de sujeitos de direitos, aptos a exercerem a sua cidadania e participarem da dinâmica sociopolítica e econômica em suas comunidades.

O que observamos, como veremos a seguir, é um consenso de que a cidadania se fortalece por processos educativos e participativos, que privilegiam a dimensão política e, conseqüentemente, favorecem a cultura democrática. Krahenbuhl e Dantas (2021) defendem que para estimular e fomentar uma cultura democrática, a Educação Política mostra-se necessária (p.172). Os autores argumentam que:

As atividades de educação política são necessárias para que os cidadãos analisem problemas socialmente complexos, identifiquem direitos e deveres, desenvolvam habilidades para atuação integrada em casos que envolvam múltiplas competências e autoridades, e ampliem sua percepção sobre os diversos conflitos de outras naturezas (econômicas, políticas, culturais etc.) presentes em situações variadas. (...) Educação Política, além de conteúdo, deve sensibilizar os seus receptores; deve promover uma conscientização de sua importância. Afinal, conteúdos transmitidos sem engajamento, sem que provoquem a sensação de pertencimento, são vazios e não geram participação. (KRAHENBUHL; DANTAS, 2021, p. 97)

Krahenbuhl e Dantas (2021), ao realizarem um mapeamento das percepções, crenças e valores dos jovens sobre o sistema democrático local, em um estudo de caso em São Paulo sobre a qualidade da democracia que enxergam e experimentam em suas cidades, assumem que “a melhoria das democracias depende do quanto as sociedades são capazes de ampliar e aprofundar o letramento político de seus cidadãos, através de processos educativos construídos com essa finalidade” (p. 172). Dito de outro modo: “fazer a democracia funcionar requer que as escolas levem a sério um compromisso fundamental: educar e nutrir o engajamento cívico, social e político das pessoas para uma prática cidadã democrática e bem informada” (Kahne & Westheimer apud Krahenbuhl e Dantas, 2021, p. 172).

Para os autores, a tríade sensibilização-conteúdo-ação deve estar presente nas ações de Educação Política, pois são pilares que contribuem para despertar sentimentos de pertencimento e, portanto, de confiança nas instituições democráticas, o que pode gerar mais participação e uma cultura democrática mais forte. Educação Política aqui referenciada é, portanto, aquela que considera a realidade do cidadão, com seus significantes e significados, e não apenas o compartilhamento de conteúdos importantes, por vezes, esvaziados de sentido. “Se os cidadãos tiverem mais acesso à educação política, mais confiança nas instituições, mais conhecimento e mais participação, isso aperfeiçoará a cultura democrática” (KRAHENBUHL e DANTAS, 2021, p.99).

Grandes desafios na construção dessa cultura encontram-se, segundo Dagnino (2002), na forte resistência do Estado em compartilhar o seu poder no que se refere às políticas públicas, além de uma estrutura administrativa na maioria das vezes engessada, com o predomínio de uma razão tecno-burocrática que impede o acesso da sociedade aos dados. A qualificação técnica e política é, segundo a autora, um dos maiores limites em relação aos cidadãos assumirem a representação em instâncias de participação. Dentre os saberes técnicos necessários estariam a formulação de políticas públicas, criação de instrumentos de diagnóstico e monitoramento das políticas e o conhecimento sobre o funcionamento do Estado e os procedimentos envolvidos. Já a qualificação política encerra não apenas o reconhecimento, mas o convívio e a articulação com a pluralidade de atores que carregam características, concepções e interesses diversos, tornando a convivência democrática um exercício de negociações, conflitos, disputas, alianças e produção de consensos sempre que possível.

Compreendemos a escola como espaço potencialmente estratégico para a promoção de experiências educativas, políticas e culturais que possibilitem não

só a reflexão, mas o desenvolvimento de ações criativas e cidadãs cujo propósito primeiro é promover a educação para a participação, para os direitos humanos e sociais e para o fortalecimento dos ideais democráticos. A construção de uma sociedade pelos seus sujeitos vincula-se, segundo Freire, à “experiência e conhecimento da coisa pública (do original: *public administration*). Necessitam, igualmente, de certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade” (1987, p. 112). Temos políticas e programas no Brasil que buscam assegurar esse conhecimento “da coisa pública”, entre elas, a Educação Fiscal, a Educação em Direitos Humanos e a Educação (Moral e) Cívica, como serão apresentadas nas seções a seguir.

1.1. Da Educação Tributária à Educação Fiscal

A Educação Fiscal (EF) como política pública de Estado, apesar de recente no Brasil, reúne experiências que buscam, através de vivência, promover o conhecimento sobre o tema da tributação. A EF é fruto de uma ampliação da política de Educação Tributária que, por sua vez, foi fomentada durante o processo de redemocratização, após a queda do regime militar, em 1985. Tenório e Campanha (2017) lembram que as dificuldades para honrar os compromissos financeiros assumidos com organizações internacionais de crédito levaram diversos países latino-americanos a realizarem novos empréstimos, sob batuta do Fundo Monetário Internacional (FMI), cuja supervisão foi acompanhada da imposição de uma série de medidas que incluíam programas de ajustes e reformas econômicas e fiscais que possibilitassem a economia de recursos para o pagamento da dívida.

Como não seria suficiente concentrar as ações apenas na implementação de reformas econômicas, para garantir a abertura ao capital estrangeiro e a eliminação das barreiras econômicas, alfandegárias e fiscais, seria necessário “conscientizar a sociedade brasileira” da importância socioeconômica do tributo e de seu pagamento espontâneo e voluntário para aumentar a capacidade de pagamentos do país e viabilizar as diversas políticas e programas sociais criados ou a criar (BRASIL, 2009^a, p. 26). E um caminho para fazer isso foi a implantação de programas de Educação Tributária pelo *Conselho Nacional de Política Fazendária* (CONFAZ). O órgão promoveu, em 1995, as primeiras discussões acerca do tema em um seminário realizado em Salvador (BA); entretanto, apenas em 1996, em um seminário sobre “Administração Tributária”, em Fortaleza, a proposta de um “programa de consciência tributária” para as escolas brasileiras foi apresentado de forma mais concreta. A proposta previa formação de professores e estudantes

sobre a função socioeconômica dos tributos para a viabilização da cidadania (BRASIL, 2009^a, p. 26).

Dois anos depois, é criado um Grupo de Trabalho em Educação Tributária (GET), com objetivo de liderar a elaboração e implantação de um programa nacional permanente de Educação Tributária. Composto por representantes do Ministério da Fazenda, da Secretaria da Receita Federal, da *Escola de Administração Fazendária* (ESAF) e de representantes das Secretarias de Fazenda das unidades da federação, o GET passa a contar com representantes da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e do Ministério da Educação apenas em 1999 (LIMA, 2008, p. 90). É neste mesmo ano que o termo Educação Fiscal passa a ser adotado em lugar de Educação Tributária.

O novo conceito foi utilizado pela Portaria Interministerial nº 413, de 31 de dezembro de 2002, quando o Ministério da Fazenda e o Ministério da Educação criaram o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF) (BRASIL, 2009^a, p. 26). A Educação Fiscal abrange as dimensões anteriores da Educação Tributária - incentivo ao recolhimento voluntário de tributos, cumprimento das obrigações fiscais, entre outras - e inclui o planejamento, acompanhamento e fiscalização de recursos públicos, com objetivo de promover o controle social do Estado pelos cidadãos (BRASIL, 2009^a, p. 26). Em dezembro de 2002, foi publicada a Portaria Interministerial nº 413, assinada pelos Ministros da Fazenda e da Educação, reformulando o Grupo de Trabalho de Educação Fiscal - GEFE nos três níveis de governo: federal, estadual e municipal, e definindo as competências de todos os órgãos envolvidos na implementação do Programa.

Oliveira (2012) defende que apesar de o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF) ter nascido do Programa Nacional de Educação Tributária (PNET), “fronteiras ideológicas abissais os separam”. Segundo ele, enquanto o PNET é voltado ao aumento da arrecadação de tributos e cortes em investimentos sociais, para atender exigências de equilíbrio fiscal - políticas de Estado mínimo neoliberal, o PNEF é uma política pública “vencionada ao controle social do orçamento público e desvelamento, ao chão da cidadania, de um sistema tributário nacional injusto - políticas de Estado social sensível à formação popular da consciência cidadã” (p. 82). De cunho essencialmente educativo, o PNEF recebeu a missão de contribuir com a formação do cidadão, visando o desenvolvimento da conscientização sobre seus direitos e deveres no tocante ao valor social do tributo e do controle social do Estado democrático (BRASIL, 2009^a, p. 26-28).

(...) o centro da educação fiscal é a cidadania ativa, tributo legitimado pelo orçamento público participativo, enquanto o centro da educação tributária é

a passividade, domesticação, fatalidade e resignação que o tributo imprime pelo “monopólio da força” que o Estado, em suas mãos, encerra. Também não há a garantia de que não se esteja praticando o PNET, sob o discurso do PNEF (p. 82).

A aprovação da Educação Fiscal, na Conferência Nacional de Educação, em 2010, (DOCUMENTO FINAL CONAE 2010, 2010) como matéria indispensável à formação do professor cidadão, é uma esperança de que haja acompanhamento e congruência entre o que prega seu ideário e o que faz sua prática. Entretanto, é conhecido que da criação de uma diretriz em uma Conferência Nacional e sua transformação em lei, para então se tornar práxis, há uma distância que implica a priorização na agenda e dotação orçamentária, algo que vem ocorrendo, paulatinamente, desde a institucionalização da Educação Fiscal, quando diversos projetos passaram a ser implementados em âmbitos federal, estadual e municipal, pautando-se no estímulo ao monitoramento participativo, envolvendo principalmente a participação de estudantes e professores em ações de *accountability* vertical (ou social).

1.2. Educação em Direitos Humanos

Temos outro exemplo no Brasil de política pública voltada à promoção da educação para cidadania, que também expressa a polissemia a qual nos referimos: a Educação em Direitos Humanos (EDH). A EDH ganhou força normativa com a criação de documentos balizadores que contribuem para fomentar políticas públicas de Direitos Humanos e EDH, entre eles: os Programas Nacionais de DH I, II e III (1996, 2002 e 2010, respectivamente), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, de 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

O PNEDH é uma política pública que visa contribuir para a consolidação de um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura dos direitos humanos. O impulsionamento dessa política foi apoiado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do Ministério da Educação que, em 2011, ampliou sua ação e passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ainda em 2010, a SECAD incentivou e apoiou as Secretarias dos Estados e do DF a desenvolverem seus Planos de Ação em EDH para educação básica.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) se constituiu como um conceito multifacetado, que exige observância de aspectos sociais e históricos para compreender o debate. Candau e Sacavino (2013) explicam que, nos anos 1980, a abordagem era concebida como prática preventiva que buscava defender a vida e fortalecer os processos de democratização na América Latina, sendo que, nos anos 2000, com a sua institucionalização e especialização, voltou-se prioritariamente à promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, sem com isso se desvincular do fortalecimento do Estado de direito e da cultura democrática. A EDH tem três dimensões indicadas por Candau (2008, p. 289-290): a formação de sujeitos de direitos; o favorecimento do processo de empoderamento; e construção de sociedades democráticas e humanas.

Silva e Tavares (2013), em um amplo estudo sobre os avanços e limites da EDH no Brasil, revelam que a implantação do PNEBH e dos Planos de Ação nos estados pelas Secretarias de Educação são pautados em projetos pontuais. Outro aspecto apontado é a importância dada pelas Secretarias à formação dos professores para abordarem os DH na escola e a apresentação da EDH como eixo norteador do currículo. Temos que ressaltar, entretanto, que o estudo de Silva e Tavares é de 2013, ou seja, anterior aos retrocessos no campo educacional, como a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019. O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Ainda que necessitemos de estudos mais recentes para compreender os possíveis impactos, a despeito do atual governo, o Brasil ainda figura entre os países latino-americanos que mais avançaram na implementação de iniciativas de EDH, segundo relatórios do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), que elabora estudos periódicos, desde 2002, para verificar a atuação de 19 países latino-americanos que ratificaram o Protocolo de São Salvador (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1988).

1.3. Educação Cívica e o fantasma da EMC

Os conceitos e experiências de que tratamos anteriormente divergem das concepções presentes nos conceitos e práticas de Educação Moral e Cívica (EMC). E aqui se estabelece um campo de disputa. A EMC foi uma disciplina obrigatória (Decreto Lei 869/68) no currículo escolar a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ambas, EMC e OSPB, foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. O contexto da época incluía a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), desde 1968, e o início dos “anos de chumbo” – a fase mais repressiva do regime militar cujo slogan mais conhecido era “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

As duas matérias foram condenadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, por terem sido impregnadas de um “caráter negativo de doutrinação” (MENEZES e SANTOS, 2001). Amaral e Castro (2020) realizaram um levantamento, entre 2007 e 2019, de propostas de reintrodução da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Entre as novas proposições encontradas, as autoras destacam características que se repetem nos projetos, como o desejável vínculo das propostas com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996); o discurso pautado no resgate dos valores cívicos e morais; a aproximação com o universo do ensino religioso por meio de uma moral cristã; a apresentação da classe estudantil como sem rumo, perdida; e um apelo salvacionista pautado no suposto resgate de um “passado glorioso em relação à moral e ao civismo e combativo ao modelo contemporâneo de desvio de conduta dos jovens cidadãos” (AMARAL; CASTRO, 2020, p.14). “Nossa inquietude está pautada no reconhecimento de que essa perspectiva neoconservadora agudiza uma ruptura com as experiências instituintes em defesa da escola pública engendradas no período de redemocratização do Brasil” (p.16).

Essa agenda “neoconservadora”, que ganhou expressivo espaço no pós eleição presidencial de 2018, tem se expressado de diversas maneiras, entre as quais através da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), com uma proposta de gestão compartilhada entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública para “reorganização da instituição escolar”. O Decreto nº. 10.004, em 5

de setembro de 2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Entre os princípios destaca-se “a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos Colégios Militares” (BRASIL, 2019). Sobre as escolas cívico-militares, escrevem Amaral e Castro (2020):

Parece-nos contraditório o exercício da vivência, da experiência democrática a partir do convívio com uma única forma de expressão de identificação, a ordem militar. Para nós, numa sociedade e escola democráticas, a participação dos indivíduos pressupõe a possibilidade de uma identificação com uma pluralidade de expressões de diversas individualidades, como afirma Mouffe (1999), tornando-se inócuo o discurso da representação de uma democracia que se assenta sobre a base de uma única orientação. Como defende Lima (2014), a possibilidade de expressão dos sujeitos significa a capacidade do exercício da cidadania, e não se pode esperar a expressão dos coletivos numa organização caracterizada pelo autoritarismo com base hierárquica; portanto a gestão democrática nesse projeto de escola fica inviabilizada (p. 1084).

A compreensão histórica da expressão “Educação Cívica” no Brasil gera “uma certa cautela no uso do conceito” (RESENDE, 2010, p. 22), algo que, em outros contextos acadêmicos e políticos, não causa o mesmo tensionamento. Nas produções em inglês (*civic education*) e castelhano (*educación cívica*), muitas vezes a Educação Cívica se refere “à formação de indivíduos para a compreensão e a prática de seus direitos e deveres como membros de uma comunidade política, e que muitas vezes é usado como sinônimo de educação para a cidadania”. A compreensão sobre Educação Cívica nas propostas de Levinson (2012) e Zuckerman (2014) ilustra a discussão.

Em *No Citizen Left Behind*, Meira Levinson (2012) afirma que a Educação Cívica deve ajudar os adolescentes e jovens a adquirir e aprender a usar as habilidades, conhecimentos e atitudes que os prepararão para serem cidadãos responsáveis ao longo da vida. A autora defende que os jovens de origens marginalizadas que tenham menos oportunidades de se preparar para serem cidadãos capazes de exercer sua voz e influenciar melhor suas comunidades, reforçarão uma democracia profundamente desigual.

“O contexto mais concreto e difundido no qual a maioria dos jovens interage é a escola. As próprias escolas são sociedades civis, para o bem e para o mal. Elas exercem um efeito profundo nas experiências cívicas de estudantes e adultos, identidades e oportunidades - mesmo quando não têm intenção de fazê-lo” (Levinson, 2012, p. 56 - tradução nossa).

A abordagem proposta por Zuckerman (2014) guarda complementaridade com a discussão proposta por Levinson. Para ele, a “Educação Cívica Participativa” pode promover formas de engajamento cívico que usam as tecnologias digitais como um componente central e adota um modelo de participação por meio de atividades cívicas participativas (p. 156). O autor argumenta que os praticantes se conectam em parte pelo seu interesse ou porque precisam “ver seu impacto nas questões que estão tentando influenciar” (p. 156).

2. Um panorama sobre educação político-cidadã no campo educacional

Após revisão bibliográfica “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44) e apresentada anteriormente, realizamos também uma revisão bibliométrica com objetivo de observar a produção científica na área de Educação sobre alguns dos temas trabalhados neste artigo. O levantamento foi realizado em três bases de dados, considerando quatro descritores: Educação Cívica, Educação para Cidadania/ Educação Cidadã, Educação Fiscal e Educação Política³.

Analisamos títulos e resumos de trabalhos brasileiros, publicados em língua portuguesa, no período de 2011 a 2020. Inicialmente, acessamos a *Scientific Electronic Library Online Citation Index - SciELO (SciELO.ORG)*, de acesso gratuito e com a base integrada à plataforma *Web of Science (WoS)* da Thomson Reuters. Devido aos resultados escassos, decidimos complementar o levantamento na base do Banco de Dissertações e Teses da Capes, utilizando descritores análogos. Completamos a pesquisa, avaliando títulos e resumos de trabalhos aprovados pelas Reuniões Nacionais da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, importante espaço de debate sobre pesquisas em Educação do Brasil. No período de 2010 a 2020, foram realizadas sete reuniões e observados os artigos completos apresentados em cinco Grupos de Trabalho que tinham mais chances de reunir discussões afins a nossa proposta de pesquisa: GT 03 - Movimentos Sociais e Educação, GT 05 - Estado e Política Educacional, GT 09 - Trabalho e Educação, GT 14 - Sociologia da Educação e GT 16 - Educação e Comunicação.

3 Disponibilizamos o levantamento bibliométrico e os títulos dos trabalhos citados neste capítulo no link: <https://bit.ly/3oDQSCm>

RESUMO DO LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO 2010 - 2020

	ANPED	SCIELO	BANCO CAPES
EDUCAÇÃO FISCAL	01 artigo identificado. ARAGÃO, Carla Azevedo de. VILLI, Marisa. Monitoramento participativo e tecnologia cívica na escola: participação de estudantes no controle social. 39ª Reunião da Anped, GT 16, 2019.	Encontramos, inicialmente, 35 trabalhos aplicando apenas o descritor, porém, após análise do título e resumo de todos eles, identificamos que nenhuma das produções se relacionava com a perspectiva aqui trabalhada. A grande maioria das produções trata de questões tributárias no campo da economia.	Foram identificadas 01 tese e 08 dissertações.
EDUCAÇÃO CÍVICA	Nenhum trabalho identificado no período.	Inicialmente, 43 incidências para o termo, porém, após leitura de títulos e resumos, 04 trabalhos foram selecionados.	Foram levantados 14 trabalhos inicialmente, porém, apenas 01 com debate mais próximo ao estudo proposto neste artigo.
EDUCAÇÃO POLÍTICA	03 trabalhos levantados, sendo um deles sobre Letramento Político.	A busca inicial identificou 158 textos, após aplicação de filtros por área, campo de conhecimento e leitura de títulos e resumos, 08 produções mostram-se próximas do debate.	Primeiramente 121 produções foram listadas. Após leitura do título e resumos, chegamos a 13 trabalhos, sendo 03 deles sobre Letramento Político.
EDUCAÇÃO PARA(PELA) CIDADANIA / EDUCAÇÃO CIDADÃ	Nenhum trabalho identificado no período.	Após aplicação de filtro (Humanas / Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, com foco em Educação e pesquisas educacionais), encontramos 139 trabalhos que mencionam Educação para Cidadania e 43 que citam Educação Cidadã. Após leitura de títulos e resumos, foram filtrados 11 e 05 produções, respectivamente.	26 trabalhos foram filtrados, em sua maioria com foco em questões de saúde, abordagens socioambientais e em direitos humanos fora do contexto educacional <i>stricto sensu</i> . Após leitura de títulos e resumos, foram identificadas 01 tese e 04 dissertações.

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à Educação Fiscal, observamos uma lacuna na produção científica do tema, com identificação de poucos trabalhos na área da Educação. Em linhas gerais, as produções identificadas abordam estudos de caso ou experiências de EF em escolas, além de transitar em marcos teóricos convergentes. Muitas das produções recuperam a história recente da Educação Fiscal e sua relação com a Educação Tributária. Observamos ainda que as experiências analisadas têm em geral uma preocupação com a formação para importância dos tributos e da participação dos cidadãos na sua aplicação. O levantamento feito na Anped que revelou apenas um artigo sobre o tema, produzido por Aragão e Villi (2019) nos surpreendeu. O objetivo desse artigo é compreender como se dá o uso de

métodos de monitoramento participativo, mediados por tecnologia cívica, como estratégia da sociedade no controle social, tendo os estudantes como produtores de informação e dados; um mecanismo inovador de interface entre sociedade e Estado para a troca de informação como bem básico que subsidia o monitoramento e a avaliação de políticas públicas.

A Educação Cívica, como já imaginávamos, é pouco recorrente nos debates e, entre os trabalhos que encontramos, percebemos que o conceito na maioria das vezes é tratado atrelado à discussão sobre a Educação Moral e Cívica, com leituras históricas e críticas. Duas dessas produções, presentes no Scielo, exemplificam nossa observação: *Povo civilizado e cidadãos de um país livre: república, educação e cidadania nas prescrições didático cívicas de Hygino Amanajás*, de Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno (2018), e *Educação Moral e Cívica: A retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora*, de Amaral e Castro (2019), que já citamos anteriormente.

No primeiro trabalho, Damasceno (2018), há uma discussão sobre os principais pressupostos da Educação Cívica, propostos na obra de Hygino Amanajás e sua relação com os ideais de cidadania presentes no projeto educacional da Primeira República, a partir das premissas do ideário positivista, e que o autor denomina de “prescrições didático cívicas aos alunos em sua obra”. Amaral e Castro (2019) problematizam a reintrodução da EMC como disciplina obrigatória na escola em um contexto favorável a grupos defensores do que seria o “arquétipo de moral e bons costumes”. As autoras utilizam a ferramenta analítica do ciclo de políticas e considerado o processo de hibernação como mecanismo para influenciar a entrada e saída dessa disciplina. Foram pesquisadas a oferta da disciplina em peças legislativas a partir de 1996, atribuindo ênfase aos ordenamentos da agenda conservadora pós-eleição presidencial de 2018. Amaral e Castro (2020) conclui que há um projeto de gestão como tecnologia moral, que se contrapõe à gestão democrática da escola pública.

Sobre Educação Política encontramos diversos trabalhos cujo objetivo principal é investigar, sob óticas por vezes distintas, a formação política para participação e fortalecimento da democracia em contexto escolar. Grande parte desse material é desenvolvido a partir de levantamento bibliográfico, com algumas exceções de trabalho empírico ou estudo de caso de alguma experiência desenvolvida em escolas. É comum os autores dos textos ressaltarem a urgência e necessidade de ampliação do debate sobre o campo, considerado pouco disseminado no Brasil, apesar do aumento da produção científica.

Notamos ainda que, após 2016, houve um destaque em torno do debate a partir do movimento de ocupação das escolas e inserção, ainda que tímida, da discussão sobre Letramento Político. Encontramos defesa de que é necessário constituir uma agenda de pesquisa e de práticas especialmente voltadas para educação formal, com especial atenção às metodologias e conteúdos para o desenvolvimento da Educação Política nas escolas. Forlini (2015), em *Construindo Caminhos para a Educação Política: A percepção dos alunos como um meio para pensar a Educação para a Democracia*, é um dos autores que reforça essa necessidade. Logo nas primeiras páginas do seu texto aponta “a necessidade de que este tema se constitua como uma agenda de pesquisa e prática na Educação” (p. 7), assim como as possibilidades de metodologias e conteúdos para a aplicação da Educação Política.

Silva (2019), em *Educação Política: Uma discussão necessária na busca por uma Educação Integral*, está entre os que focam o debate na discussão de estratégias didáticas para que docentes possam trabalhar a Educação Política em espaços escolares. Sousa (2020), em *Educação Política e Legislativa no Ensino Médio Integrado do IFSuldeMinas: Uma sequência didática para contribuir na formação omnilateral*, dedica-se a analisar o desenvolvimento de uma sequência didática que envolveu vinte e cinco alunos do 2º ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Informática no IFSuldeMinas. A pesquisa, que utiliza as orientações da Pedagogia Histórico-crítica como metodologia demonstra que, “após a aplicação dos recursos didáticos e metodológicos, conseguiu-se despertar nos alunos maior consciência política com consequente interesse pela cidadania participativa”. A autora destaca a ampliação do “senso crítico para a ação da transformação da realidade de seu ambiente local, visto que os alunos conseguiram construir coletivamente atitudes cidadãs por meio de propostas a serem desenvolvidas no seu Município” (p. 08).

Por fim, observamos que alguns autores têm se dedicado à temática há algum tempo. Um deles é Rildo Jose Cosson Mota (2015), que em sua tese *Letramento político no legislativo: a experiência do programa Estágio-Visita* desenvolve “um estudo analítico do programa de educação para a democracia Estágio-Visita de Curta Duração” (p. 7), promovido pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, uma das escolas que compõem o sistema de educação legislativa do Brasil. O objetivo do trabalho foi verificar como se efetiva o letramento político em uma atividade educacional proposta por uma escola do legislativo, cujo objetivo primeiro é promover e fortalecer a democracia no País. Para isso, Mota trabalhou com o conceito de letramento político e das características da educação para a democracia a partir da concepção de formação do “cidadão democrático”. O trabalho de pesquisa revelou que “o programa

se insere em um horizonte limitado de letramento político, privilegia uma visão formal de democracia, enfatiza o conhecimento tradicional sobre o legislativo e adota uma perspectiva transmissiva de ensino” (p. 07), o que segundo o autor não retira a sua importância, mas aponta para necessidade de qualificação da proposta. Outro trabalho de Mota, em parceria com Barros (2020), disponível no Scielo, é *Olhares sobre a educação para a democracia: a visão dos educadores que atuam no Congresso Nacional*. O artigo analisa relatos dos agentes pedagógicos que atuam nos programas de Educação para a Democracia do Congresso Nacional. As principais conclusões mostram que os agentes pedagógicos associam os desafios da Educação para a Democracia na atualidade com o contexto de crise que afeta o Brasil, com destaque para a crise cultural, educacional e política.

Sobre Educação para(pela) Cidadania ou Educação Cidadã, observamos que ambos são tratados como sinônimos, sendo que muitas vezes no mesmo texto os autores tratarão desta forma. As produções costumam dar ênfase à articulação entre quatro conceitos: cidadania, participação, democracia e direitos. Chama especial atenção a referência ao educador Paulo Freire, considerado um expoente nas discussões sobre educação para emancipação individual e coletiva, que em alguns casos figura nos títulos ou nos resumos e, quase invariavelmente, é citado nas referências bibliográficas. Os limites e desafios da formação para a cidadania é um objetivo que permeia muitos trabalhos. De modo geral, a Educação Cidadã é apresentada como uma expressão da formação humanística, com ampla valorização dos direitos, para o desenvolvimento de sujeitos capazes de construir novas realidades.

Considerações finais

Propusemos compreender neste artigo as potencialidades de uma formação político-cidadã para fortalecimento da democracia, da participação e dos processos de emancipação individual e coletiva a partir de um melhor entendimento sobre a polissemia em torno da concepção de Educação para Cidadania (Cidadã). Ao abarcar alguns dos principais conceitos que orbitam o campo (Educação Política, Educação Cívica, Educação em Direitos Humanos, Educação Fiscal e Educação Tributária), temos noção que deixamos de contemplar outros conceitos que igualmente merecem ampliação do estudo, entre eles, por exemplo, Educação para Democracia, Educação para o Empoderamento e Educação para Emancipação.

A opção por desenvolver um trabalho teórico também apresenta limites, na medida em que não discute as práticas de formação político-cidadã em curso, outro campo fértil a ser explorado em pesquisas futuras, considerando as lacunas apontadas pelo levantamento bibliométrico realizado para este artigo. Outra

possibilidade de ampliação do debate é a revisão bibliográfica de produções em outras línguas, especialmente inglês e espanhol, que nos pareceu um campo profícuo de trabalhos científicos.

O atual contexto de reestruturação educacional pelo qual passa o Brasil também aponta outros caminhos para outros estudos. Quando falamos na BNCC, quais direcionamentos o documento aponta no que se refere ao desenvolvimento de uma educação pautada na formação para o exercício dos direitos, da cidadania e da participação política? Temos uma agenda de pesquisa ampla, com muitas lacunas e relevante para seguir avançando.

Referências bibliográficas

- AMARAL, D. P. DO; CASTRO, M. M. DE. Educação Moral e Cívica: A retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, V. 50, n.178, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147129>.
- ARAGÃO, C. A. DE; VILLI, M. Monitoramento participativo e tecnologia cívica na escola: participação de estudantes no controle social. Rio de Janeiro: **39ª Reunião da Anped**, 2019.
- BARROS, A. T. DE; MOTA, R. J. C. Olhares sobre a educação para a democracia: a visão dos educadores que atuam no Congresso Nacional. **Pro-Posições [online]**, Epub, v. 31, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0150>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária. Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). **Caderno 1: Educação Fiscal no Contexto Social**. 4. ed. rev. e atual. Brasília: ESAF, 2009ª.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 6 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 outubro 2021.
- CAETANO, MARIA RAQUEL. Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): relações entre o público e o privado. Rio De Janeiro: **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2019.

- CAMPANHA, ALEXSSANDRO; TENÓRIO, ROBINSON MOREIRA. **A Educação Fiscal e suas implicações para o exercício da cidadania e para a melhoria qualitativa da vida em sociedade**. 2017.
- CANDAU, VERA M. F.; SACAVINO, SUSANA B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-66, 2013.
- CANDAU, V. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: ZENAIDE, MARIA DE NAZARÉ (org.). **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa, JB Ed., 1999, p. 13-25.
- COSSON, R. Letramento político no legislativo: a experiência do Programa Estágio Visita. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. 324f.
- DAGNINO, EVELINA (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Ed. Paz e Terra, 2002.
- DAMASCENO, R. A. DE F.; SANTOS, E. M. N. DOS; ALMEIDA, K. N. C. DE. Povo civilizado e cidadãos de um país livre: república, educação e cidadania nas prescrições didático-cívicas de Hygino Amanajás. **Revista Brasileira de História da Educação [online]**. Epub, 2018, v.18. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e030>.
- DOCUMENTO FINAL CONAE 2010 - **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, 2010.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 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, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2015. 145 f.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4.ed, 2002.
- KRAHENBUHL, C. DE L.; DANTAS, H. A Educação Política pode se utilizar do IDL? Desafios, Propostas e Resultados. In Índice de democracia local [livro eletrônico]: estudos a partir da experiência de São Paulo. Org. MORAES, D. e DANTAS, H. 1. ed. Curitiba: **Instituto Atuação**, 2021. ISBN 978-65-992692-0-2
- LEVINSON, M. **No Citizen Left Behind**, Harvard University Press. Cambridge, Mass, 2012.
- OLIVEIRA, L. C. D. DE. **Tese**. Da Cidadania Fiscal à Cidadania Cultural. Fortaleza, 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais: Protocolo de São Salvador. Assinado em Assembleia Geral da ONU. **18º Período Ordinário de Sessões**. El Salvador, 1988.

RESENDE, J. F. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. In Educação política: reflexões e práticas democráticas. **Cadernos Adenauer**, Ano XI, n. 3, 2010.

SANTOS, B. DE S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58,

SILVA, L. F. K. DA. Educação política: uma discussão necessária na busca por uma educação integral. **Dissertação (Mestrado)**. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019. 237f.

SOUSA, A. P. S. L. DE. Educação política e legislativa no ensino médio integrado do IFSULDEMINAS: uma sequência didática para contribuir na formação omnilateral. **Dissertação (Mestrado)** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Poços de Caldas, 2020. 101f.

ZUCKERMAN, E. New Media, New Civics?. **Policy & Internet** 6, 2014, 151-168

Políticas públicas para a participação e governança colaborativa: um estudo de caso de implementação de auditoria cívica em escolas estaduais

Gabriel Madeira¹

Resumo

O tema da participação e a possibilidade de empoderamento dos cidadãos por meio de seu envolvimento na formulação de políticas são considerados fundamentais para a qualidade democrática. O que se observa é uma proliferação de experiências de formas aprimoradas de baixo para cima e de cima para baixo de engajamento cívico. Este artigo se concentra no “engajamento público”. Analisamos a política de colaboração cívica promovida pelo Estado de Goiás no quadro da governança colaborativa dos comuns escolares, com base no envolvimento cívico e na transparência da governança. Nós nos concentramos na inclusão dessa forma de engajamento público com a análise de um projeto de auditoria cívica, o Estudantes de Atitude, no apoio ao engajamento de alunas e alunos em escolas estaduais. A colaboração cívica surge como uma fronteira nova e interessante na participação aprimorada de cima para baixo. Atualmente, estamos testemunhando algumas mudanças promissoras nos limites da participação e nas práticas cívicas. Em conclusão, argumentamos que a concretude dos projetos de colaboração cívica, como a implementação de auditorias cívicas em escolas, pode aumentar a participação cidadã e melhorar a governança de bens comuns em ambiente escolar.

Palavras-chave: implementação de políticas públicas; auditoria cívica; escola pública; participação

¹ Professor de Ciência Política na *Universidade Federal de Goiás* e Pesquisador FAPEG (*Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás*).

Introdução

Desde a década de 1990, o tema da participação ganhou destaque nos debates internacionais em relação a pelo menos três questões críticas: a relação entre a democracia representativa e a democracia deliberativa e a possibilidade de empoderamento dos cidadãos por meio de seu envolvimento na formulação de políticas (LAVALLE; VOIGT; SERAFIM, 2016); o papel da comunicação e das mídias digitais na promoção de novas formas de participação (DIGENNARO; DUTTON, 2006; MIN, 2007); e o sentimento de insatisfação com a política e de déficit democrático (MOISÉS; CARNEIRO, 2008; WARREN; SULAIMAN; JAAFAR, 2014).

Ao mesmo tempo, temos testemunhado uma proliferação de experiências de engajamento cívico, divididas em formas de cima para baixo, induzidas pelo estado (que muitas vezes visam experimentar novas formas de governança e foco em processos inclusivos) e abordagens de baixo para cima, que são promovidas pelos cidadãos, às vezes em parceria com instituições públicas. Limitando nossa discussão às formas de participação de cima para baixo, que são definidas como “engajamento público” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2009), podemos dizer esquematicamente que o debate se concentra em três posições diferentes. Em primeiro lugar, o engajamento dos cidadãos de cima para baixo é considerado uma expressão da política neoliberal, voltada exclusivamente para obter consenso por meio de procedimentos de escuta, redução dos gastos públicos e ampliação da privatização dos serviços públicos (GUARNEROS-MEZA; GEDDES, 2010; HOLZNER, 2007). Em segundo lugar, as experiências de engajamento público são representadas como uma expressão de “governo aberto” com base na difusão da escuta e envolvimento dos cidadãos (ATTARD et al., 2015; MCDERMOTT, 2010). A terceira posição considera a abordagem do engajamento público como uma oportunidade para que o governo e os cidadãos construam novas formas de governança baseadas na participação real e efetiva dos cidadãos, desde que condições específicas sejam realizadas (LEE; THYNNE, 2011). No fundo, podemos perceber atualmente o sentimento de insatisfação com a política e, de forma mais geral, uma perda de confiança do público nas instituições, que são duramente criticadas por não atenderem às necessidades das pessoas (MOISÉS, 2005; MOISÉS; CARNEIRO, 2008). Mais importante ainda, as instituições não são mais confiáveis como protetoras do bem comum (HENRY; DIETZ, 2011).

Programas e projetos no estado de Goiás foram criados recentemente, principalmente dentro de instituições de controle, com o objetivo de fomentar estruturas e espaços para a participação e engajamento cívico. Exemplos incluem

o projeto Educação de Valores, desenvolvido pela 4ª Promotoria de Justiça de Rio Verde²; Agentes da Cidadania³, Embaixadores da Cidadania⁴ e Estudantes de Atitude⁵, desenhados e implementados pela Controladoria Geral do Estado de Goiás; o Projeto Politizar Goiânia⁶, parceria entre a Universidade Federal de Goiás e a Câmara Municipal de Goiânia; o Projeto Politizar⁷, que é um projeto de extensão da UFG com a Assembleia Legislativa de Goiás. Neste artigo me concentro na implementação do Estudantes de Atitude, enquanto outros artigos neste dossiê avaliam ou descrevem outros casos.

A escolha deste estudo de caso depende de vários fatores. Os modelos de auditoria cívica têm se mostrado como um exemplo de governança colaborativa dos bens comuns em escolas de diferentes estados brasileiros. É uma experiência seminal; foi implementado em Goiás, em 2019, com um grau de implementação suficientemente grande para fornecer elementos que pudessem ajudar na avaliação do que foi alcançado até agora, juntamente com percepções para o desenvolvimento futuro desta forma de governança em outras escolas goianas. A colaboração cívica para cuidar dos bens comuns de escolas é uma experiência de relevância. Após o Estudantes de Atitude em 2019 com 100 escolas, mais de 150 escolas goianas adotaram o programa em 2021 sobre auditoria cívica.

Analisamos essas experiências atuais de governança colaborativa de um ponto de vista crítico, procurando evidenciar suas potencialidades e também as situações críticas que podem impactar as políticas e os processos internos da administração pública. Examinamos o escopo do empoderamento do cidadão e o aprimoramento de sua participação, principalmente de estudantes diretamente envolvidos com a política. A estrutura de governança colaborativa envolve o teste de novas práticas cívicas (GILMAN, 2017; NEWMAN et al., 2004). Uma questão importante a ser discutida é quão difundidos e inclusivos são esses processos de engajamento cívico para a existência de um desenvolvimento efetivo da democracia participativa em um ambiente escolar. Outro ponto diz respeito ao papel da comunicação e dos meios digitais na promoção da colaboração cívica entre os cidadãos e as instituições públicas e na transformação dos processos internos à administração pública (incluindo o engajamento e capacitação dos próprios

2 <https://mprenatadantas.wixsite.com/meusite>

3 <https://www.controladoria.go.gov.br/agentesdacidadania/>

4 <https://www.embaixadoresdacidadania.go.gov.br>

5 <https://www.estudantesdeatitude.go.gov.br/2021/>

6 <https://projetopolitizargyn.com/>

7 <https://politizar.al.go.leg.br/>

servidores). Como a literatura demonstra, confiança e eficácia política são questões cruciais que afetam a eficácia de qualquer ferramenta digital que visa fortalecer o engajamento público (PARENT; VANDEBEEK; GEMINO, 2005).

Engajamento público, participação e atuação cívica: uma revisão da literatura

Na representação desses processos de inovação no campo do governo, muito espaço é dado à experimentação de formas de democracia deliberativa, com foco justamente na consulta pública. No entanto, como mostram alguns estudos que analisaram experiências baseadas em arenas deliberativas (SAMPAIO; MAIA; MARQUES, 2010), parece haver pouca variação nos diversos cenários a respeito desses espaços de debate e discussão aberta emitidos pelas instituições, tanto ao nível das modalidades e ferramentas utilizadas, como ao nível do impacto na capacitação dos cidadãos que estas iniciativas podem ter. Podemos encontrar críticas semelhantes na literatura internacional. Esquemáticamente, podemos dizer que existem duas principais situações críticas: a seleção das pessoas a serem envolvidas, com o risco de entrar em contato principalmente com cidadãos ativos e informados (BARNES; NEWMAN; SULLIVAN, 2006) com bom nível de escolaridade, deixando de fora os grupos mais vulneráveis, também por falta de capital cultural e habilidades específicas (BOBBIO, 2003) - portanto, a inclusão acaba excluindo indivíduos vulneráveis, confirmando ainda mais as desigualdades entre os cidadãos; falta de compromisso explícito das instituições proponentes em levar em consideração os resultados da consulta na definição de políticas públicas (SAMPAIO; MAIA; MARQUES, 2010) - em alguns casos, os estudiosos afirmam uma espécie de “pseudo-participação” destinada a disciplinar a energia cívica dentro da esfera política restritiva do espaço administrado. Este é um aspecto que pode reforçar a desconfiança dos cidadãos em relação à credibilidade das instituições e ao valor e significado da participação cívica.

Uma questão central diz respeito ao papel dos meios de comunicação, que são potencialmente capazes de dar visibilidade e voz a essas expressões de cidadania. O cenário é complexo, principalmente no que se refere às mídias digitais, contra as quais os referentes institucionais parecem ter uma opinião às vezes condicionada por uma ideia estereotipada sobre o cidadão. Não há dúvida de que a mídia digital desempenha um papel significativo na redefinição do papel dos cidadãos nas políticas locais (GILMAN, 2017; PARENT; VANDEBEEK; GEMINO, 2005). Nesse sentido, o estudo de caso que propomos para uma reflexão sobre a governança

colaborativa goiana é particularmente interessante: a Controladoria Geral do Estado de Goiás investe significativamente nos meios digitais para promover a colaboração com e entre os estudantes, indo além de um mero “engajamento informacional”.

Governança colaborativa para o cuidado dos comuns e a educação cidadã: o cenário goiano e o estudo de caso do *Estudantes de Atitude*

A experiência goiana de governança colaborativa em bens comuns escolares pode oferecer percepções interessantes sobre o desenvolvimento recente do engajamento público. Em parte, confirma a existência de alguns problemas relativos à participação cidadã e às potencialidades das tecnologias digitais, mas, ao mesmo tempo, traz novos e outros elementos sobre os quais podemos refletir.

Em 2019, a Controladoria Geral do Estado de Goiás foi a primeira a adotar um programa que incentivava alunas e alunos da rede pública estadual de escolas a auditarem a infraestrutura escolar com o projeto Estudantes de Atitude (doravante, EA). O EA visa permitir a colaboração entre as escolas e a CGE-GO, promovendo a aplicação do princípio da “auditoria cívica”. “É uma competição entre escolas da rede pública do Estado de Goiás através do método de gamificação, que estimula práticas relacionadas à transparência, controle social, voluntariado e prevenção a corrupção” (ESTUDANTES E ATITUDE, 2021). O objetivo principal do projeto é “(...) fomentar a cidadania e a participação social dos alunos da rede pública, transpondo esses conceitos para uma realidade prática e divertida”.

A fim de permitir uma aplicação eficaz do EA, a CGE-GO desenvolveu prontamente um instrumento administrativo específico para guiar a implementação da auditoria cívica, “Auditoria Cívica - Manual da Atividade”. O seu objetivo principal é regular a colaboração entre os alunos, professores e a administração para os bens comuns escolares específicos, com a intenção de que todos os espaços escolares sejam auditados pelos estudantes. Por “bens comuns escolares” aqui significamos os bens, tangíveis, intangíveis e digitais, que os estudantes, professores e a administração do projeto reconhecem como funcionais ao bem-estar coletivo no ambiente escolar.

O Estudantes de Atitude de Goiás tornou-se um ponto de referência para todas as experiências subsequentemente desenvolvidas em nível nacional⁸. Isso não se deve

8 O Governo Federal incorporou a iniciativa e “a edição de 2021 será executada nos estados de Rondônia, Santa Catarina, Goiás e Espírito Santo pelas respectivas Controladorias-Gerais Estaduais e Secretarias de Controle e Transparência” - <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/estudantesdeatitude>.

apenas ao fato de ter sido o primeiro modelo de auditoria cívica a ser adotado em ambiente escolar, mas também ao fato de sua aplicação prática ter evoluído significativamente. Defendemos que este sucesso deve ser avaliado com base na sua interação com outras políticas coerentes que foram recentemente realizadas no campo da participação cívica, tanto em locais físicos como digitais. Referimo-nos aqui ao Ecossistema de participação cidadã em Goiás. Por fim, devemos levar em consideração o papel das culturas cívicas como condições culturais que afetam a eficácia das ações de engajamento público. O estado de Goiás é caracterizado por uma ampla camada de associações cívicas que possui um nível intermediário de civismo (Civis, 2019).

O ecossistema de participação cidadã em Goiás é influenciado pela sua organização mista, moldando a participação em espaços físicos e digitais, e pela implementação local de uma agenda de transparência e controle social. A CGE de Goiás aprovou um conjunto de orientações que propõe a adoção desta agenda em 2019 e abriu um processo de participação, que foi oferecido *online* e *offline*. A implementação desta agenda foi facilitada por um contexto local favorável, em um cenário nacionalmente desfavorável. A CGE decidiu investir no redesenho e repensar sua rede cívica, no quadro das diretrizes do controle e participação social e transparência. Este processo culminou com este ecossistema, que incluía três projetos: além do Estudantes de Atitude, que tem uma função principalmente informativa e de engajamento de estudantes com bens públicos, hospeda um espaço cívico digital, o Embaixadores da Cidadania⁹, em parceria com a Universidade Federal de Goiás e voltada a formação, e o Agentes da Cidadania centrado na indução da participação cívica, colocando cidadãos e cidadãs em contato com mecanismos de participação¹⁰.

Perguntas de pesquisa e métodos

Levando esses aspectos em consideração, iremos agora abordar os seguintes problemas:

- Como as políticas de colaboração cívica, como a auditoria cívica em escolas, (re)concebem e moldam a participação dos cidadãos?
- Que tipo de ecologia de comunicação caracteriza este campo de engajamento público? Que tipo de papel a administração pública atribui à auditoria cívica para aumentar o engajamento e a participação dos estudantes?

9 ““Embaixadores da Cidadania”, certificação cidadã realizada em parceria com a UFG. Mais de 180 cidadãos receberam o diploma de Embaixador e cerca de 160 projetos de impacto social foram gerados em diversas temáticas como transparência, controle social, saúde, educação e outras” - vide Lynn (2021).

10 Idem.

Pretendemos abordar essas questões na perspectiva da administração pública, por meio das narrativas dos servidores públicos e com base em nossa observação do processo de implementação do EA do segundo semestre de 2020 até o momento da redação deste artigo. A pesquisa inclui a análise de documentos, relatórios e dados preparados pela CGE-GO, juntamente com a observação da interação dos implementadores com as escolas participantes. Por fim, em 2020 analisamos os depoimentos de funcionários da administração pública que estiveram principalmente envolvidos na implementação do EA sobre a auditoria cívica e no desenvolvimento da comunicação com as escolas.

Pretendemos abordar a perspectiva das alunas, dos alunos, das professoras e dos professores na próxima fase de nossa pesquisa.

Resultados

Para implementar o Estudantes de Atitude, a Controladoria Geral do Estado de Goiás, com o apoio da Secretaria de Educação de Goiás, estabeleceu uma rede de escolas estaduais em todas as regiões do estado, cada uma das quais estabeleceu uma equipe composta de professores e alunos para envolver estes jovens com os bens públicos escolares na auditoria cívica e no engajamento em um projeto de resolução de problemas.

Com o apoio da CGE-GO e da SEDUC-GO, empregamos pesquisa participativa para envolver jovens e professores em um estudo com as escolas selecionadas.

O Estudantes de Atitude é conduzido de acordo com os princípios da pesquisa participativa baseada na comunidade. Cada escola forma uma equipe de alunas e alunos que conduzirá a auditoria cívica dos espaços escolares para documentação e redação de um relatório.

No mínimo 40 estudantes de cada escola, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, formam times que executam a auditoria. Existe uma dinâmica específica, com várias perguntas que visam levar os estudantes a entender a realidade na qual estão inseridos. Como consequência, é esperado que a auditoria produza um retrato da situação da escola. O relatório feito pela equipe é utilizado para chamar a comunidade escolar para um desafio. Este desafio, fruto da auditoria cívica, é um projeto de transformação escolar que cada time/escola se incumbem de realizar para lidar com um problema da escola.

Embora o levantamento seja ainda insuficiente para tirar conclusões gerais, as seguintes observações sobre o levantamento de novas vozes são possíveis

Primeiro, estudantes e professores participaram de fato da auditoria cívica. Em escolas economicamente frágeis, cujos docentes em sua maioria não tinham

experiência prévia com o EA, eles recrutaram alunas e alunos, formaram equipes e coletaram informações. A vontade de participar contrasta fortemente com as imagens populares que temos de jovens, problemáticos e desinteressados.. Pelo contrário, eles estavam dispostos e eram capazes de participar.

Nossa observação - com base em relatórios finais, consultas, visitas aos locais, reuniões entre locais e comunicações regulares - foi que a participação teve efeitos positivos sobre os avaliadores, que receberam treinamento e ganharam nova experiência; e nos participantes jovens, que desenvolveram conhecimentos substantivos, habilidades práticas e competências cívicas. Quando os jovens faziam seus próprios questionamentos sobre os espaços escolares, além das perguntas do manual, reuniam suas próprias informações em vez de aceitar acriticamente as dos outros e formularam sua própria estratégia em vez de permanecer com o *status quo*, isso os beneficiava e também suas escolas e as comunidades de que faziam parte.

Cada equipe coletou informações e entendeu as descobertas à sua maneira. Uma jovem de 14 anos relatou que o EA facilitou seu acesso às informações e a novas experiências com a escola. Ela disse que podia “ver o que estava acontecendo” na escola de maneiras que contrastavam com as percepções dos professores. Uma professora confirmou que o conhecimento de alunas e alunos sobre o papel da escola se tornou mais acessível aos participantes: “As crianças vão trazer à tona as tensões e contradições que os adultos podem perceber, mas não criar.”

Em segundo lugar, a auditoria cívica foi facilitada pela estrutura organizacional e processos contínuos de planejamento e organização. Cada escola tinha uma professora ou professor baseado na escola que assumia a responsabilidade principal e trabalhava com uma equipe de auditoria. Os alunos-autores eram diversos nas suas características e nenhum deles possuía formação profissional ou competência técnica específica para atividade. Todos eles, no entanto, eram geralmente de sequências diferentes que trabalharam bem com colegas de outras turmas e construíram pontes intergeracionais.

Terceiro, as auditorias começaram com problemas do mundo real e acreditaram no potencial para encontrar soluções. Esperava-se que documentassem aspectos físicos e materiais como parte regular do projeto, mas também viam a auditoria como uma ferramenta prática para abordar uma série de questões que surgiram de suas experiências cotidianas na escola, incluindo discriminação racial, justiça ambiental, acesso a livros, estruturas de esporte inadequadas, e liberdade de expressão. Seu trabalho não era acadêmico, mas motivado por problemas da vida cotidiana.

Quarto, os alunos-auditores desenvolveram o conhecimento como uma “ferramenta de ação”. Em uma escola, por exemplo, eles estudaram uma proposta para um programa de saúde mental, usaram as conclusões em atividade e palestras com profissionais da área e convenceram os funcionários a “abraçarem” a proposta. Em outra, pesquisaram formas alternativas para a criação de uma biblioteca, avaliaram padrões de administração e chegaram à conclusão que o melhor modelo para a escola seria uma biblioteca auto-gerida.

Essa orientação de ação teve efeitos nos alunos e suas comunidades escolares. Novas ideias aumentaram a interação intergeracional e afetaram a cultura organizacional de maneiras observadas.

Desafios

Existem obstáculos para a participação dos jovens na auditoria cívica em escolas como no projeto Estudantes de Atitude, resultantes tanto de suas circunstâncias distintas quanto da condição geral dos jovens na sociedade.

Por exemplo, é difícil envolver estudantes neste trabalho da comunidade escolar se eles estiverem condicionados ou predispostos a perceber que o engajamento é um processo negativo ou mesmo punitivo, que requer formação, e que deve ser feito por técnicos especialistas e não pelos próprios alunos.

As habilidades das escolas para montar um amplo esforço de auditoria são restringidas por seus recursos financeiros, tamanho da equipe e tempo limitados, e essas restrições são intensificadas quando os jovens participam. É preciso recursos para negociar com escolas e outras burocracias para agendar reuniões que sejam mutuamente convenientes para elas e os órgãos públicos envolvidos.

O EA não fornece recursos para a execução dos projetos baseados em problemas. Embora as auditorias cívicas baseadas nas escolas desejassem aumentar a participação, tinham poucos recursos financeiros e poucos funcionários para compartilhar essa responsabilidade. Alguns membros da equipe expressaram solidariedade e ajudaram quando necessário, mas os alunos estavam relativamente limitados em suas propostas. Não que essas instituições públicas não apoiassem a participação dos alunos na resolução de problemas.

As instituições implementadoras trabalham em estreita colaboração com os jovens e são seus aliados na criação de mudanças na comunidade. Mas se, e quando a “participação dos jovens” e na “resolução de problemas” não são prioridades, as barreiras se multiplicam.

Portanto, não é surpresa que os jovens não se considerem um grupo que deve participar ativamente da auditoria cívica e da proposta de uma solução.

Alternativamente, eles podem até querer tomar a iniciativa, mas não têm certeza de como proceder, ou podem tomar a iniciativa, mas não têm recursos para seus esforços.

Os obstáculos são uma parte normal do processo de mudança e é esperado que afetem qualquer tentativa de aumentar a participação dos jovens na governança de bens comuns escolares e proposta de resolução de problemas. Pode-se esperar o surgimento da participação dos jovens nestas frentes, bem como as atitudes dos jovens sobre si mesmos que são moldadas pelo mundo adulto em que vivem.

Apesar dos desafios, no entanto, houve fatores que contribuíram para a participação dos jovens no Estudantes de Atitude. Por exemplo, a auditoria cívica foi facilitada por um ou mais professores baseados na escola, que tinham a responsabilidade primária pela avaliação e que trabalharam com uma equipe para facilitar o processo. Outros fatores importantes incluíram ter líderes de jovens que trabalharam de forma eficaz, e ter aliados adultos - como membros da equipe, pais ou professores - que estavam comprometidos com a participação dos alunos e os abraçaram, dando-lhes tempo, respeitando suas ideias e encorajando seus esforços.

Discussão e conclusão

A auditoria cívica surge como uma fronteira nova e interessante na participação dos cidadãos, particularmente jovens em ambiente escolar, aprimorada de cima para baixo nas políticas locais, mas temos que reconhecer que existem algumas questões críticas e que mais pesquisas são necessárias, também de uma perspectiva comparativa, assim que mais de um projeto começa a implementar políticas colaborativas de maneira consistente no campo dos bens comuns escolares.

Uma questão central na literatura é a real inclusão do engajamento público possibilitado pelas tecnologias digitais. Como os cidadãos colaborativos, estudantes primordialmente, são alcançados e como eles são selecionados ou auto-selecionados? Eles são indivíduos ou grupos já incluídos em redes relativamente fortes permitindo-lhes interceptar recursos, contatos, oportunidades e assim por diante? Essa possibilidade pode trazer algumas dúvidas quanto à sua capacidade de representação na definição de instâncias e práticas de cidadania ativa. Ao mesmo tempo, enfraqueceria a eficácia das políticas de colaboração cívica no aumento da confiança na administração.

Em nosso estudo de caso, estamos testemunhando algumas mudanças interessantes na forma da participação cívica - pelo menos no que diz respeito a limites, práticas e competências. A colaboração cívica tem permitido alargar as oportunidades de participação, tanto em termos de quantidade como de qualidade, incluindo indivíduos, grupos e também questões antes não envolvidas. Trata-se,

sobretudo, de cidadãos vulneráveis, que em alguns casos são antes destinatários de políticas do que membros ativos em suas formulações. Notamos o surgimento de modos não familiares e inovadores de ativismo cívico, menos formalmente organizado e mais comunitário.

Esta mudança na participação cívica na governança escolar, possibilitada pelo EA e apoiada pela Secretaria de Educação e pela Controladoria Geral estaduais em Goiás, é claramente uma expressão de mudanças sociais e culturais mais amplas e é consistente com o debate internacional sobre a participação política e cívica nas democracias contemporâneas. Cidadãos colaboradores não são apenas engajados (DALTON, 2008). Eles também podem ser uma expressão de um individualismo em rede reconfigurado pelo novo ambiente de mídia social, moldando a participação nos espaços públicos principalmente pelo aumento de recursos acessíveis para o engajamento cívico (OKADO; RIBEIRO, 2020). O desafio de projetos como o EA é apoiar ainda mais essa mudança, promovendo ações conectivas - típicas no campo da política - em uma colaboração cívica bastante incontestável nas políticas escolares.

Nesta lógica conectiva, tomar uma ação pública ou contribuir para um objetivo comum torna-se um ato de expressão pessoal e reconhecimento alcançado por meio do compartilhamento de ideias ou ações em relacionamentos de confiança. Os estudantes não requerem um clube, um partido ou uma estrutura ideológica compartilhada para fazer a conexão, apenas as suas escolas.

Precisamos enfatizar que o engajamento público nos bens comuns escolares em Goiás não é precisamente dirigido a cidadãos independentes e de interesse geral, como é o caso de muitos experimentos de democracia digitais como em outros casos. O EA tem em mente uma cidadania cada vez mais conectada, mas comprometida com seu ambiente social local. Resta saber se esse desenvolvimento também representa um aumento crescente da participação em um quadro pós-escola. Perguntamo-nos se isso pode enfraquecer em vez de fortalecer a capacidade de produzir políticas públicas abrangentes e inclusivas.

A colaboração cívica envolve novas práticas, que são bastante incontroláveis e mais individualizadas, e requer novas habilidades, que são influentes na inclusão do engajamento público. A interação cívica em um local como a escola pública reforça a necessidade de competências comunicativas e requer capacidades de responsabilização e engajamento de uma comunidade que está monitorando e avaliando as propostas dos cidadãos na interação entre pares. Os cidadãos que possuem tais competências, que não eram tidas como certas em processos semelhantes de cidadania ativa, terão o privilégio de ter acesso a

oportunidades e recursos de colaboração cívica. Por fim, alunas e alunos ativos que não possuem conhecimentos adequados de informática e Internet são privados do engajamento e das interações que ocorrem no projeto.

Em conclusão, podemos dizer que a experiência do EA de governança colaborativa destaca um processo de engajamento cidadão a partir da escola que amplia as fronteiras da participação cívica na governança local, através da valorização das vozes dos estudantes e da construção de práticas cívicas focadas no conceito do bem comum. O cenário que se apresenta é complexo e incerto: se estamos claramente para além do modelo de “engajamento informacional”, o contexto parece, no entanto, ser o de um “cidadão monitorial” que monitora, avalia e sugere, mas tem poderes de decisão reduzidos.

Referências Bibliográficas

- ATTARD, J. et al. A systematic review of open government data initiatives. **Government Information Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 399–418, 1 out. 2015.
- BARNES, M.; NEWMAN, J.; SULLIVAN, H. Discursive Arenas: Deliberation and the Constitution of Identity in Public Participation at a Local Level. **Social Movement Studies**, v. 5, n. 3, p. 193–207, 1 dez. 2006.
- BOBBIO, L. Building social capital through democratic deliberation: the rise of deliberative arenas. **Social Epistemology**, v. 17, n. 4, p. 343–357, 1 jan. 2003.
- DI GENNARO, C.; DUTTON, W. The Internet and the Public: Online and Offline Political Participation in the United Kingdom. **Parliamentary Affairs**, v. 59, n. 2, p. 299–313, 1 abr. 2006.
- GILMAN, H. R. Civic Tech For Urban Collaborative Governance. **PS: Political Science & Politics**, v. 50, n. 3, p. 744–750, jul. 2017.
- GUARNEROS-MEZA, V.; GEDDES, M. Local Governance and Participation under Neoliberalism: Comparative Perspectives. **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 34, n. 1, p. 115–129, 2010.
- HENRY, A.; DIETZ, T. Information, networks, and the complexity of trust in commons governance. **International Journal of the Commons**, v. 5, n. 2, 2011.
- HOLZNER, C. A. The Poverty of Democracy: Neoliberal Reforms and Political Participation of the Poor in Mexico. **Latin American Politics and Society**, v. 49, n. 2, p. 87–122, 2007.

LAVALLE, A. G.; VOIGT, J.; SERAFIM, L. O que fazem os conselhos e quando o fazem? Padrões decisórios e o debate dos efeitos das instituições participativas.

Dados, v. 59, p. 609–650, 2016.

LEE, E.; THYNNE, I. Symposium introduction: Dynamics of governance and civic engagement. **Public Administration and Development**, v. 31, n. 2, p. 75–82, 2011.

LYNN, M. **Ecosistema de participação cidadã em Goiás – Controladoria**

Disponível em: <https://www.controladoria.go.gov.br/noticias/15536-ecossistema-de-participa%C3%A7%C3%A3o-cidad%C3%A3-em-goi%C3%A1s.html>. Acesso em 15 dez. 2021.

MCDERMOTT, P. Building open government. **Government Information**

Quarterly, Special Issue: Open/Transparent Government. v. 27, n. 4, p. 401–413, 1 out. 2010.

MIN, S. J. Online vs. Face-to-Face Deliberation: Effects on Civic Engagement.

Journal of Computer-Mediated Communication, v. 12, n. 4, p. 1369–1387, 1 jul. 2007.

MOISÉS, J. Á. A desconfiança nas instituições democráticas. **Opinião pública**, v. 11, p. 33–63, 2005.

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

NEWMAN, J. *et al.* Public Participation and Collaborative Governance. **Journal of Social Policy**, v. 33, n. 2, p. 203–223, abr. 2004.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.

Focus on citizens: Public engagement for better policy and services. [s.l.]

OECD Publishing, 2009.

PARENT, M.; VANDEBEEK, C. A.; GEMINO, A. C. Building Citizen Trust

Through E-government. **Government Information Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 720–736, 1 jan. 2005.

SAMPAIO, R. C.; MAIA, R. C. M.; MARQUES, F. P. J. A. Participação e deliberação na internet: um estudo de caso do Orçamento Participativo Digital de Belo Horizonte. **Opinião Pública**, v. 16, p. 446–477, 2010.

WARREN, A. M.; SULAIMAN, A.; JAAFAR, N. I. Social media effects on fostering online civic engagement and building citizen trust and trust in institutions.

Government Information Quarterly, v. 31, n. 2, p. 291–301, 1 abr. 2014.

Cultura política dos jovens: análise comparativa da socialização política pela internet e pela TV

Jennifer Azambuja de Moraes¹

Matheus Müller²

Carol Pereira Santos³

Resumo

A relação entre meios de comunicação e cultura política é debatida através de seus efeitos positivos e negativos. Quando se estuda a juventude, esta relação torna-se ainda mais importante pela proximidade que os jovens tem com as novas tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, objetivamos analisar, comparativamente, a relação entre internet e TV com a cultura política juvenil no Sul do país. Para isso, trabalhamos com análise descritiva dos dados quantitativos da pesquisa *survey* aplicada pelo Nuposal/UFRGS, com 2017 jovens de 13 a 24 anos, de escolas públicas e privadas do ensino médio, nos anos de 2015 e 2016, das cidades de Porto Alegre/RS, Florianópolis/SC e Curitiba/PR. Os resultados não apontam para uma diferença significativa entre os jovens que buscam mais informações pela internet do que os que buscam mais pela TV. O que nos indica a manutenção de uma cultura política apática e com baixos níveis de confiança institucional.

Palavras-chave: Internet; TV; Cultura Política; Juventude; Sul do Brasil.

Introdução

A internet é parte importante do ecossistema que influencia, positiva e/ou negativamente, a participação política dos jovens. Desde entretenimento até

1 Doutoranda em Ciência Política pela *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS). Professora do Departamento e do PPG em Ciência Política da UFRGS. E-mail: jennifer.amorais@gmail.com

2 Doutor em Ciência Política pela UFRGS. Pós-doutorando em Ciências Sociais pela *Universidade Federal de Santa Maria*. E-mail: theusmuller@gmail.com.

3 Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS. E-mail: carolpereirasantos@gmail.com.

a busca de informações, o processo de auto socialização no meio virtual ajuda a moldar a compreensão sobre política, contribuindo ou não para a internalização de valores democráticos. Esta incerteza sobre os efeitos produzidos já é estudada desde o advento das mídias tradicionais, em especial a TV. Pois a mídia vem sendo apontada tanto pelos seus efeitos negativos (PUTNAM, 1995 e 2002; PATTERSON, 1998 e 2000; MERVIN, 1998; NEGRINE, 1996; CAPELLA e JAMIESON, 1997), como a responsável pela apatia política e a desconfiança generalizada, quanto pelo seu potencial mobilizador (NORRIS, 1999; NEWTON, 1999; MATOS, 2007), ao informar ser capaz de promover uma cultura cívica com bases na participação política.

A mídia seria então, uma instituição fundamental para o bom funcionamento da democracia (MESQUITA, 2010). Seja qual for a perspectiva adotada, a informação acerca das instituições veiculadas nos meios de comunicação é importante para que o cidadão tenha algum tipo de posicionamento, para além das experiências concretas que possa ter (MESQUITA, 2013). Isso porque, já na década de 1980, Vieira (1984) destaca que os meios de comunicação de massa podem ser encarados como instrumentos do campo social, um modo de produção e apresentação do real, e uma das suas formas de produção é a fragmentação da realidade por intermédio da fragmentação do processo informativo, transformando o todo coerente, o histórico-factual, numa sucessão de eventos independentes entre si, sem conexão e aparentemente portadores de significados autônomos.

Quando se analisa os jovens, é importante destacar que os meios de comunicação mais utilizados para buscar informações sobre política são a internet (57,2%) e a TV (22,9%), segundo os dados do Núcleo de Pesquisa sobre América Latina (Nupesal) (2015/2016). É inegável que os meios de comunicação possuem a capacidade de informar, e essa informação influencia no processo de socialização política dos jovens, impactando na constituição da cultura política juvenil. O que nos leva a questionar qual a relação entre os meios de comunicação e a consolidação de uma cultura política baseada em atitudes e comportamentos democráticos entre os jovens? A partir disso, objetivamos neste artigo analisar, comparativamente, a relação entre internet e TV com a cultura política juvenil no Sul do país.

Hipotetizamos que os jovens mantem a cultura política das gerações anteriores, ou seja, apática e com baixos níveis de confiança institucional. Partimos desta hipótese, pois acreditamos que neste curto período do advento da internet, apesar do seu potencial mobilizador, ainda não houve impactos significativos que alterem o tipo de cultura política existente no país. Para testar a hipótese apresentada trabalhamos com o protocolo quantitativo, a partir da análise de dados

coletados pelo *survey* aplicado pelo Nupesal/UFRGS, com 2037 jovens de 13 a 24 anos, de escolas públicas e privadas do ensino médio, nos anos de 2015 e 2016, das cidades de Porto Alegre/RS, Florianópolis/SC e Curitiba/PR. Os dados são analisados de forma descritiva, tendo como variáveis independentes a busca de informações políticas pela internet e pela TV, e como variáveis dependentes as relacionadas à cultura política.

O artigo está dividido em duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção aborda o processo de socialização política dos jovens, trazendo dados sobre quais agentes socializadores fazem parte deste processo. Na sequência, é feita a análise comparativa entre internet e TV como agentes socializadores que influenciam no processo de constituição de uma cultura política.

O processo de socialização política dos jovens

Conforme apontado por Baquero (2013) e Moisés (1995), a cultura política brasileira é apática, caracterizada pelo baixo interesse por assuntos políticos, baixa participação política, baixos níveis de confiança institucionais e uma incongruência entre valores e atitudes democráticas com comportamentos autoritários. Segundo Baquero (2001, p. 99), frequentemente se constata, na bibliografia sobre a evolução do Estado no Brasil, “a influência de um passado de instabilidade política e econômica, bem como de um legado autoritário que tem obstaculizado a construção de uma cultura política verdadeiramente democrática no país”. Para além disso, não se reestabeleceu uma sociedade civil participativa, ficando a cargo das regras do jogo político o bom desempenho institucional para garantir uma democracia de qualidade. Porém o enfraquecimento das instituições políticas, como os partidos políticos e o próprio Estado, deflagraram a fragilidade da democracia formal no Brasil.

A constituição de uma cultura política depende do processo de socialização, especialmente entre a infância e adolescência, que é o resultado das vivências dos indivíduos com a dimensão cultural da sociedade, através dos agentes socializadores, como família, escola e meios de comunicação. Almond e Powell (1972) destacavam que a socialização política é o processo pelo qual as culturas políticas são mantidas ou transformadas. Sendo importante pois trazem consequências para o sistema político como um todo (EASTON e DENNIS, 1969).

Nas pesquisas sobre socialização no Brasil, os autores destacam que a socialização infantil é essencial para constituição de atitudes políticas, mas que as experiências cotidianas também podem afetar as atitudes por toda vida do indivíduo (BAQUERO, 1997; Schmidt, 2001; Nazzari, 2005; BAQUERO e BAQUERO,

2007; BAQUERO e CUNHA, 2010; ROBALLO, 2011, LUCAS, 2003; SILVEIRA e AMORIM, 2005). O conceito de socialização política ajuda a compreender a ligação entre juventude, política e meios de comunicação, especialmente a internet e a TV, considerando que é uma fase preparatória para vida política e de desenvolvimento das capacidades e atitudes que podem estimular a constituição de uma cultura política participativa. E como é necessário considerar nesse processo a cultura política existente no Brasil, pois a transmissão de valores políticos depende também da história e do contexto cultural do país, sabemos que a nossa cultura é caracterizada por baixos níveis de interesse, confiança e participação.

Importante destacar que no passado, a socialização política incorporava os valores e expectativas da cultura política por um processo intergeracional, através principalmente da família e da escola - atualmente isso acontece de forma híbrida, com as novas tecnologias de informação e comunicação (MORAIS, 202*1). Estas tecnologias estão, frequentemente, associadas a mudanças culturais, especialmente nos mais jovens. Por isso, para compreender o processo de socialização política de um país, é importante primeiro conhecer sua cultura política, para entender se ela está sendo mantida ou transformada. E como destacado no início desta seção, a cultura política brasileira é apática, com baixos níveis de interesse, participação e confiança institucional.

Focando nos jovens do Sul do Brasil, vamos iniciar verificando quem são os principais agentes socializadores do processo de internalização de valores, conforme a Tabela 1.

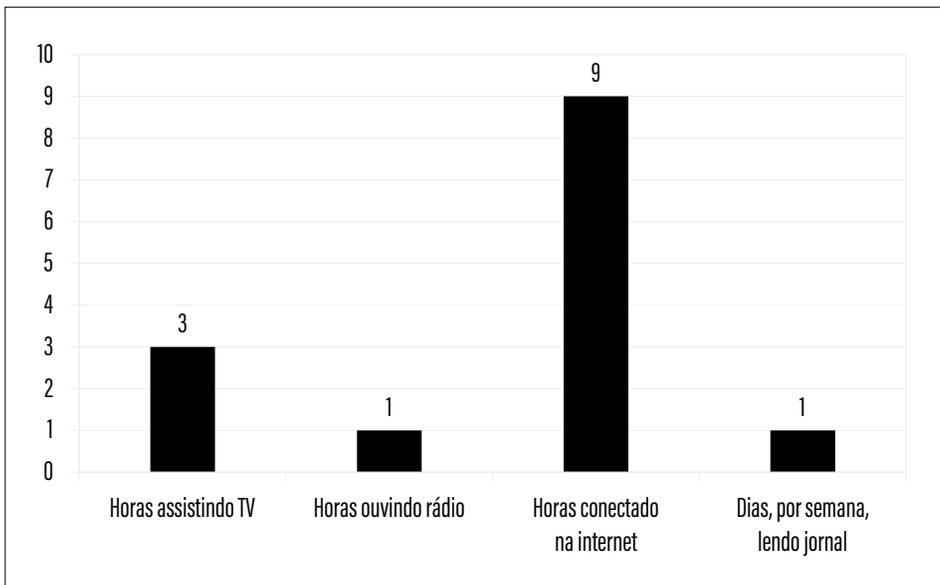
Tabela 1 – Na hora de formar uma opinião sobre assuntos políticos, quais das instituições abaixo você considera mais importante (%)

	Primeiro lugar*	Segundo lugar**
Família	40	15
Igreja	3	6
Escola	18	18
Amizades	3	10
TV	9	13
Rádio	1	3
Jornal impresso/revista	7	10
Internet/redes sociais	19	25
Total	100	100

*n = 1818, **n=1794
Fonte: Nuposal (2015/2016)

A família permanece como o primeiro agente do processo de socialização política, pois 40% dos jovens indicam ser a instituição mais importante na hora de formar uma opinião sobre assuntos políticos. Sabemos que a socialização feita pela família ocorre pela transmissão de valores, crenças e atitudes que o jovem vai recebendo ao longo de sua formação. Porém, o que muda, conforme os dados da Tabela 1, é que a escola, que antes vinha logo após a família, está sendo ultrapassada pela internet e as redes sociais, com 25% dos jovens indicando como segunda agência mais importante. Com estes dados, confirmamos que o processo de socialização dos jovens tem ocorrido de forma híbrida, como apontado por Moraes (2021). Ou seja, os jovens estão internalizando valores transmitidos pelas gerações anteriores, a partir da família, assim como pelas suas interações na internet, a partir de um processo de auto socialização.

Gráfico 1 – Média de horas por dia/dias por semana de uso dos meios de comunicação (%)

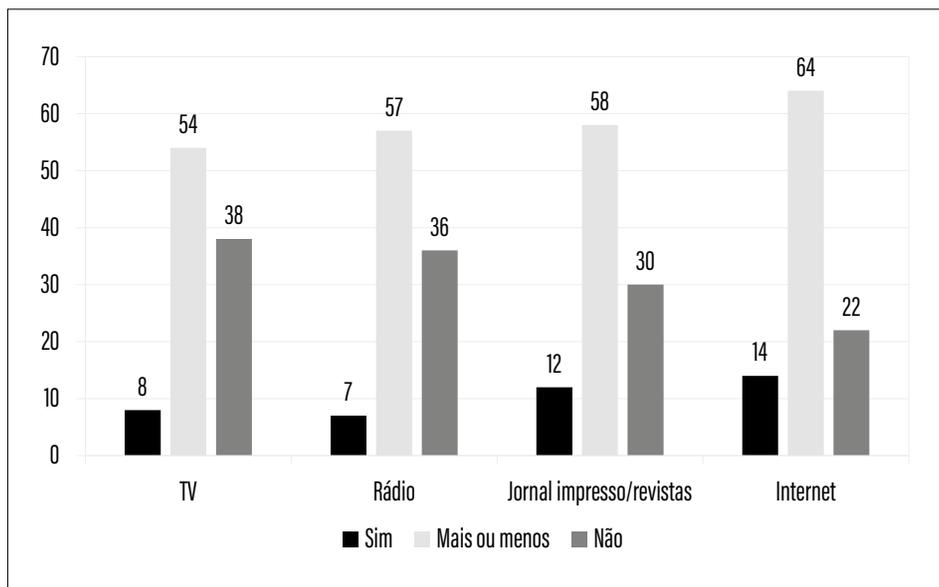


n = 2037
Fonte: Nupesal (2015/2016)

Conforme os dados do Gráfico 1, ao buscar informações sobre a relação dos jovens com os meios de comunicação, percebemos que estão consumindo mais a internet, com média de 9h por dia conectados, do que os meios tradicionais (TV com média de 3h, rádio 1h e jornal 1 vez por semana). Além de consumirem mais, podemos afirmar pelo Gráfico 2 que confiam mais nas informações políticas

veiculadas na internet (14% confiam e 64% confiam mais ou menos). Depois indicam confiar mais no jornal impresso/revistas (12% confiam, 58% confiam mais ou menos), porém consomem as informações, em média, uma vez por semana. Enquanto a TV e o rádio apresentam níveis similares de confiança.

Gráfico 2 – Confia nas informações políticas veiculadas nos meios de comunicação (%)

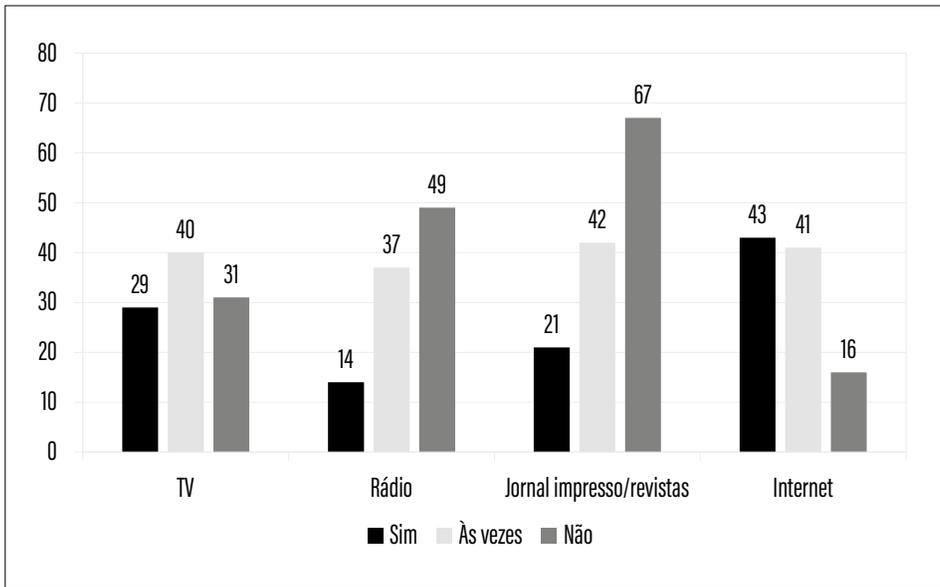


n = 1902

Fonte: Nupesal (2015/2016)

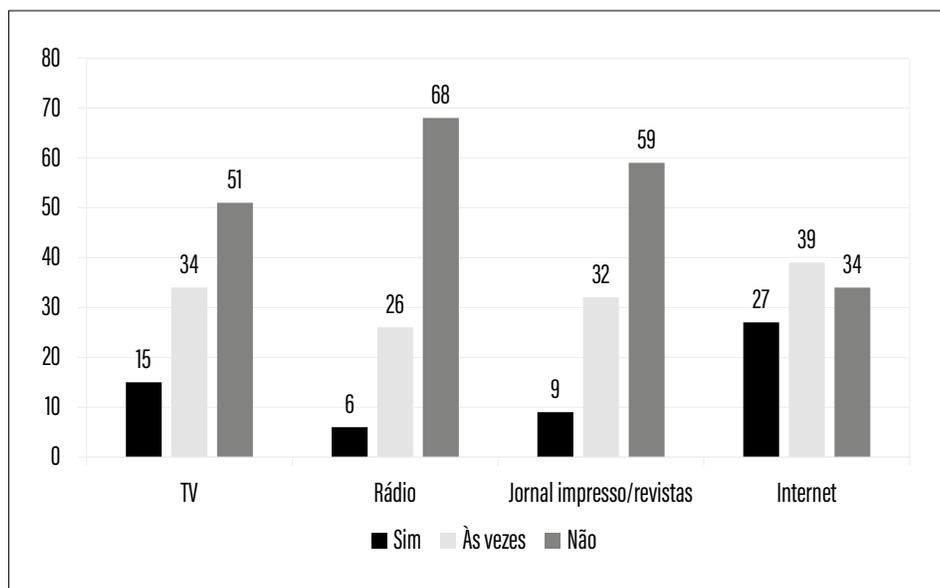
Os jovens buscam e confiam mais nas informações políticas veiculadas na internet. A justificativa para isso pode estar nas possibilidades e mudanças que a internet trouxe, sabemos que o consumo de informações mudou ao longo dos anos com o advento das novas tecnologias, especialmente o custo da informação. Podemos destacar que a internet transformou a velocidade e a facilidade nos fluxos de comunicação e informação, aumentando o acesso e reduzindo o custo (SCHLOZMAN, VERBA e BRADY, 2012), democratizando e diversificando a informação (BIMBER, 2012) e possibilitando que os cidadãos sejam criadores de conteúdo na web, o que possibilita o engajamento político (EKSTRÖM e ÖSTMAN, 2015).

Gráfico 3 – Influência dos meios de comunicação na forma de pensar (%)



n = 1939
 Fonte: Nupesal (2015/2016)

A relação mais próxima com a internet do que com os meios tradicionais de comunicação, também fica evidente nos Gráficos 3 e 4. Pois 43% dos jovens apontam que a internet influencia na forma de pensar e 27% na forma de agir. Depois vem a TV com 29% na forma de pensar e 15% na forma de agir. Esta diferença com as gerações anteriores se dá não só pelo advento da internet, mas também pela não adaptação da mídia tradicional a estas novas formas de consumo da informação. A mídia tradicional continua repetitiva, causando a fadiga das notícias. Enquanto a internet e as redes sociais permitem ao jovem escolher como consumir as notícias de acordo com seus interesses (WILLIAMSON et al. 2012). Importante também destacar que os jovens se sentem mais representados nestes novos espaços do que nas mídias tradicionais.

Gráfico 4 – Influência dos meios de comunicação na forma de agir (%)

n = 1936

Fonte: Nupesal (2015/2016)

Conforme visto nesta seção, o processo de socialização dos jovens brasileiros está ocorrendo de forma híbrida, pelos agentes tradicionais e pela internet. Parte de uma cultura política apática e de resignação, em que o interesse, a participação política e a confiança institucional apresentam baixos níveis, apontando para uma incongruência entre a existência de valores e atitudes democráticos e comportamentos autoritários e afastados da política. Na próxima seção, vamos aprofundar o entendimento sobre a relação de dois agentes socializadores, a internet e a TV, neste processo de internalização de valores políticos.

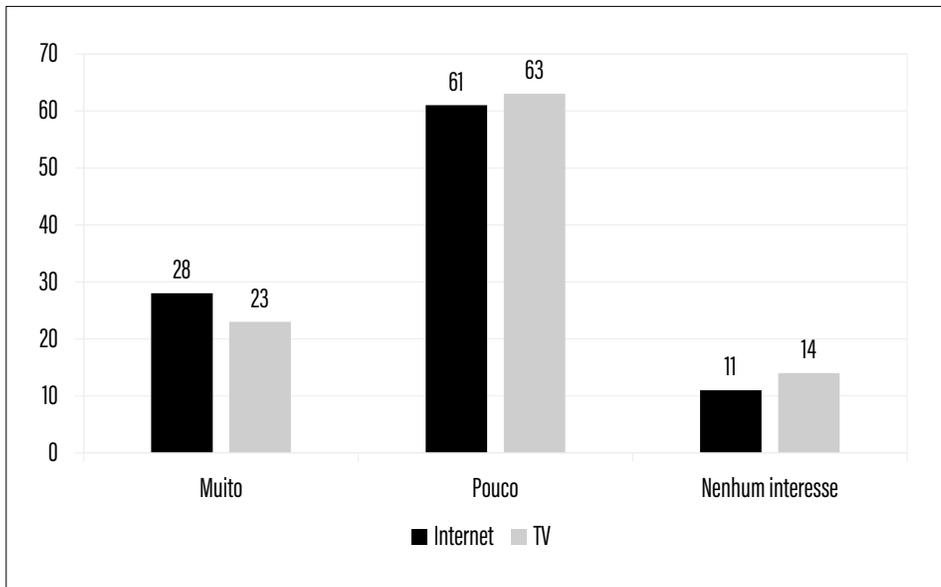
Internet e TV como agentes socializadores

O potencial político da internet e das redes sociais vem gerando estudos (BOULAINÉ, 2015; GIBSON e CANTIJOCH, 2013; MORAIS, 2021) que buscam compreender o papel destes novos agentes no engajamento político. Especialmente quando algumas pesquisas destacam que existe uma desconexão entre os meios de comunicação tradicionais, como TV, rádio e jornal impresso, e os jovens (BUCKINGHAM, 2000; DROK, HERMANS e KATS, 2017). E isso acontece, pois, estas mídias tradicionais não são apresentadas de uma forma que

seja compreensível para jovens que são considerados nativos digitais (DROK, HERMANS e KATS, 2017).

Esta dualidade entre internet e mídias tradicionais separa as atuais gerações das anteriores. Porém, conforme vimos na seção anterior, os jovens brasileiros buscam se informar sobre assuntos políticos pela internet e pela TV, respectivamente. E nesse sentido é relevante fazer este estudo comparativo entre esses dois meios para analisar a relação entre internet e TV com a cultura política juvenil no Sul do país. Para isso, são apresentadas a seguir inferências entre a busca por informações políticas na internet e na TV, como variável independente, e interesse por política, valores e opiniões sobre política e políticos e a confiança institucional, como variáveis dependentes.

Gráfico 5 - Agentes socializadores x interesse por política (%)

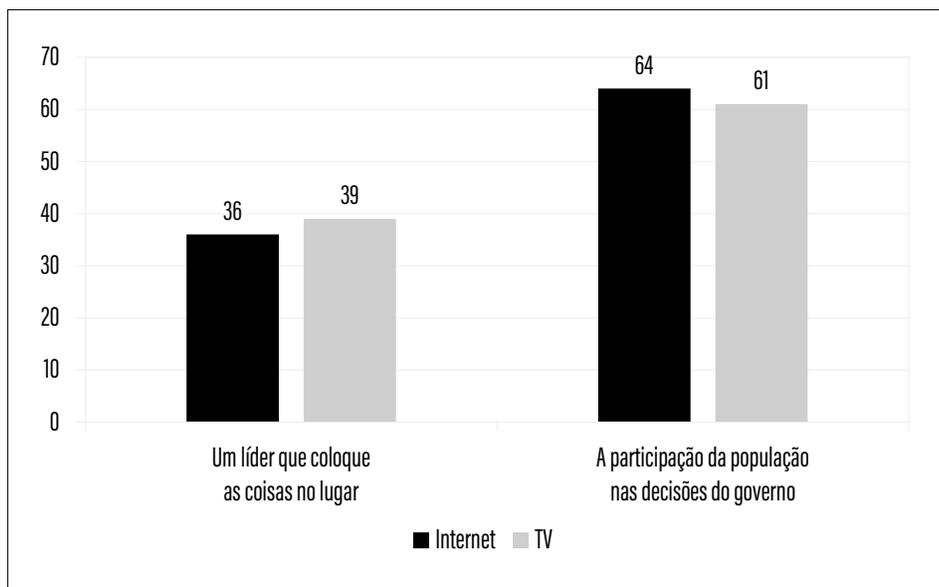


n= 2037; p ≤ 0,05
 Fonte: Nupesal (2015/2016).

De forma geral, os jovens apresentam um baixo interesse por política, mantendo isso das gerações anteriores. Mas ao fazer a inferência dos agentes socializadores internet e TV com interesse, percebemos uma pequena diferença entre internet (28% de muito interesse) e televisão (23%). Ainda não é possível afirmar que a internet engaja mais, pois é um fenômeno relativamente recente, mas podemos afirmar que é uma ferramenta com potencial para a ação e a expressão política,

possibilitando novas formas de engajamento. Sabemos que para ser usada como ferramenta é necessária uma educação midiática nas escolas, orientando os alunos para o uso adequado na internet e das redes sociais. Além disso, no caso brasileiro ainda se encontra a barreira da cultura política apática, que não será transformada em curto ou médio prazo.

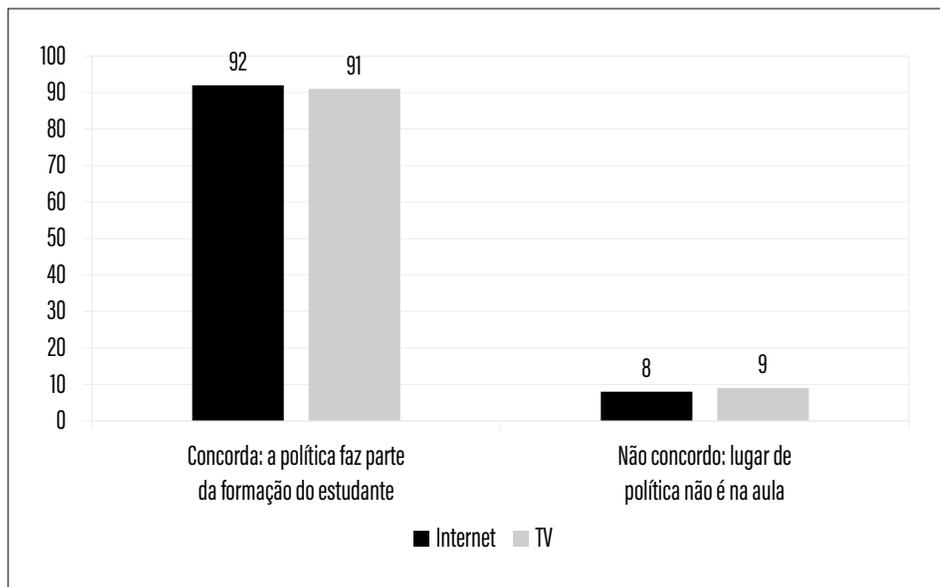
Gráfico 6 - Agentes socializadores x solução para os problemas do país (%)



n= 2037; p ≤ 0,05
Fonte: Nupesal (2015/2016).

Os jovens apontam vários problemas no país, mas 59% dos entrevistados colocam a corrupção como o principal. E ao questionarmos sobre qual a melhor solução para resolvê-los, 64% afirmam ser a participação da população nas decisões do governo. Ao relacionarmos os agentes socializadores com esta questão, também não encontramos diferenças significativas, conforme os dados do Gráfico 6, porém os jovens que buscam informações pela internet concordam mais com a participação como solução (64%) do que os que buscam pela TV (61%).

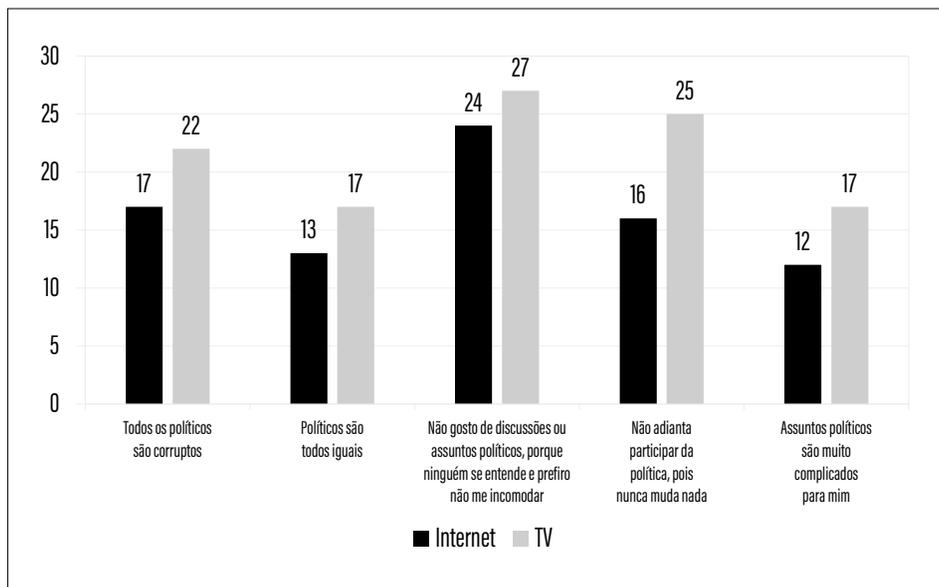
Gráfico 7 - Agentes socializadores x opinião sobre discussão de assuntos políticos em sala de aula (%)



n= 2037; p ≤ 0,05
Fonte: Nuposal (2015/2016).

Quanto à discussão de assuntos políticos em sala de aula, apresentada no Gráfico 7, não existe diferença significativa entre os socializados pela internet ou pela TV. Apesar dos jovens apresentarem um desinteresse pela política, eles concordam que a política faz parte da formação do estudante (92% pela Internet e 91% pela TV).

Gráfico 8 - Agentes socializadores x opinião sobre políticos e assuntos políticos (concorda com a afirmação) (%)

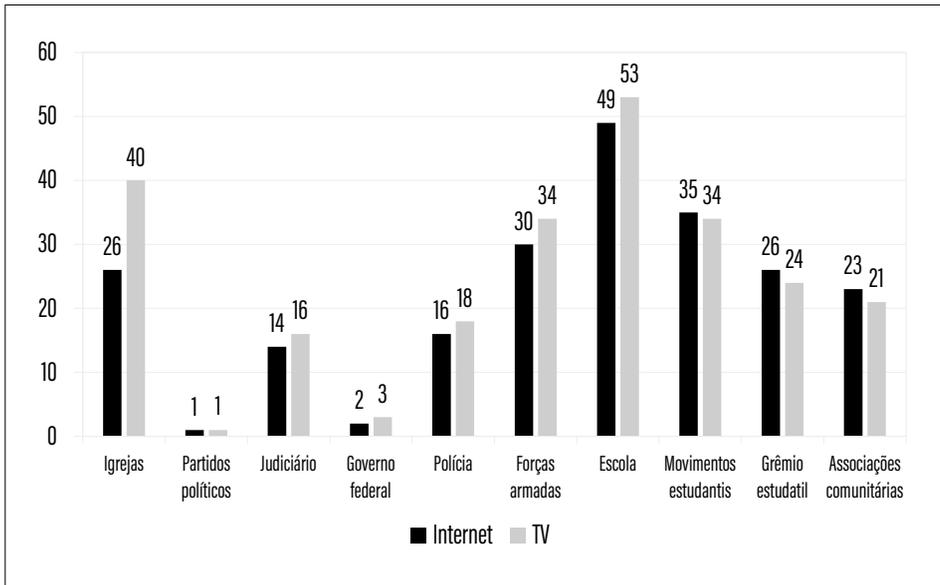


n= 2037; p ≤ 0,05
Fonte: Nupesal (2015/2016).

No Brasil, as opiniões sobre a política e sobre os políticos, normalmente, são mais negativas do que positivas. Muito pela ineficácia que as instituições políticas apresentam em resolver os problemas de desigualdade econômica e social no país. Os jovens mantêm esta visão mais negativa, pois a maioria concorda, ou concorda em parte com afirmações como as apresentadas no Gráfico 8, de que todos os políticos são corruptos e todos iguais, que ninguém se entende sobre assuntos políticos, que não adianta participar, pois nada muda e que os assuntos políticos são muito complicados. No gráfico acima, apresentamos apenas as respostas que concordam com as afirmações, e podemos perceber pequenas diferenças entre os que buscam informações pela internet e pela televisão. Os dados nos indicam que os jovens socializados pela mídia tradicional tendem a apresentar opiniões mais negativas sobre a política e os políticos, quando comparados aos socializados pelas novas tecnologias. Uma possível explicação pode ser o carácter repetitivo das notícias televisivas, com uma cobertura mais negativa dos fatos, enquanto no mundo virtual o jovem seleciona as notícias conforme seus interesses e, até mesmo, pontos de vista (o que chamamos de seletividade, que

pode ser uma ação positiva por evitar a fadiga das informações ou negativa por reforçar posicionamentos).

Gráfico 9 - Agentes socializadores x confiança institucional (confia) (%)



n= 2037; p ≤ 0,05
 Fonte: Nuposal (2015/2016).

No Gráfico 9 são apresentadas as inferências entre agentes socializadores e confiança institucional. Destaca-se a confiança na igreja, que apresenta uma diferença ampla entre socializados pela TV (40%) e pela internet (26%). Provavelmente, esta diferença deve acontecer pelo domínio de muitos canais televisivos serem de diferentes grupos religiosos. Outro destaque é a baixíssima confiança nos partidos políticos (1% para internet e TV) e no governo federal (2% para internet e 3% para TV).

Sobre a comparação, apesar das diferenças serem baixas (exceto para igreja) os dados acima nos indicam que os jovens que buscam informações pela internet confiam mais nos movimentos sociais, no grêmios estudantis e nas associações comunitárias. Ou seja, em grupos mais coletivos. Enquanto os que utilizam mais a TV para se informarem confiam mais na igreja, no judiciário, no governo federal, na polícia, nas forças armadas e na escola. Ou seja, instituições com sistema vertical de funcionamento.

De forma geral, os dados apresentados nesta seção nos dão embasamento para afirmar que ainda não há mudanças significativas nos valores e atitudes políticos internalizados pelas novas gerações no Brasil, mesmo quando socializadas mais pela internet. Apesar de algumas diferenças, estas ainda não apontam, neste curto prazo, para a constituição de cultura política mais democrática entre os jovens.

Considerações finais

São cada vez mais urgentes e relevantes as análises que relacionam juventude, internet e cultura política, pois o advento das novas tecnologias impactou os processos de comunicação e informação, mudando assim a relação entre os cidadãos e a política. Conforme vimos, os jovens usam mais a internet durante o seu dia, inclusive para busca de informações e formação de opiniões políticas. Na Ciência Política, os estudos sobre efeitos dos meios de comunicação, especialmente a TV e a internet, que são os canais mais utilizados na atualidade, apontam para dois caminhos. O dos efeitos negativos, que por isolarem os indivíduos, estes meios corroem as relações e o engajamento político, e o dos efeitos mobilizadores, que pelas novas possibilidades de participação aumentam o engajamento dos cidadãos.

Questionar se a internet fortalece ou corrói o engajamento político parte dos diferentes fenômenos mundiais que estamos vivenciando desde a Primavera Árabe em 2010, no Oriente Médio e no Norte da África, até as eleições de líderes de extrema direita nos EUA, com Donald Trump em 2016, e no Brasil, com Jair Bolsonaro em 2018. Tanto vivenciamos a capacidade de engajamento das redes sociais, com as manifestações populares pelo mundo, quanto a corrosão do engajamento democrático com as eleições de líderes populistas de extrema direita. Neste último caso, é mais contraditória a capacidade da internet e das redes sociais, pois vimos um forte engajamento de militantes, mas sem valores democráticos, pois atacam a todo momento as instituições e os valores democráticos.

Porém, com os fenômenos vivenciados pelo mundo e no Brasil nos últimos anos, não parece caber esta dicotomia entre efeito positivo e negativo, mas sim uma relação mais complexa que envolve entender a própria cultura política da sociedade estudada. No caso brasileiro, como apontado por Baquero (2013) e Moisés (1995) nossa cultura política é caracterizada por uma incongruência entre a existência da democracia e a falta de valores democráticos por parte dos cidadãos, que em sua maioria são apáticos, apresentando baixo interesse por política, assim como baixos níveis de participação e confiança institucional. Esse tipo de cultura política está fundamentado historicamente pelo autoritarismo no país e por práticas clientelistas, patrimonialistas e paternalistas. Como reforçam os autores,

uma mudança cultural não acontece em curto ou médio prazo, pois exige uma mudança estrutural profunda nas relações da sociedade com suas institucionais.

Para corroborar com estudos sobre juventude, internet e cultura política, partimos do objetivo de analisar, comparativamente, a relação entre internet e TV com a cultura política juvenil no Sul do país. Para isso, analisamos dados coletados com jovens pelo Nupesal/UFRGS a partir de inferências entre os agentes socializadores e variáveis de cultura política. Nossa hipótese de que os jovens mantêm a cultura política das gerações anteriores, ou seja, apática e com baixos níveis de confiança institucional, pois neste curto período do advento da internet, apesar do seu potencial mobilizador, ainda não houve impactos significativos que alterem o tipo de cultura política existentes no país, foi confirmada pelas análises apresentadas.

Porém, não podemos minimizar o potencial de engajamento que a internet e as redes sociais proporcionam. Neste sentido, concordamos com Zuckerman (2014), de que o uso pessoal destas ferramentas é que proporciona mais formas ou não de engajamento cívico digital. Segundo Xenos, Vromen e Loader (2015), os jovens aparentemente estão mudando de um tipo de cidadania obediente, caracterizada por votar, para uma forma mais personalizada de autorrealização e engajamento expressivo, com maior ênfase em modos não tradicionais de engajamento como rede digital, voluntariado e ativismo do consumidor.

Mas, para o caso brasileiro, precisamos levar em consideração que este potencial engajador depende muito da forma como os jovens utilizam as tecnologias. E isso vai depender da qualidade de sua educação, da sua classe social, da formação dos pais, dos interesses pessoais dos jovens, entre outros fatores. Vivemos em um país com altos níveis de desigualdades econômicas e sociais, portanto o advento da internet por si não é uma ferramenta de mudança para a maioria da população, que muitas vezes acessa as redes sociais apenas para entretenimento e afastamento de seus problemas pessoais. Ela pode ser uma ferramenta quando se perceber a importância de educar os jovens para seu uso, além da necessidade urgente de diminuir as desigualdades, atendendo os mais necessitados.

Neste momento, podemos afirmar que, sem mudanças em outros aspectos da sociedade e da política brasileira, a internet e as redes sociais não apresentam um potencial para mudanças positivas. Ao contrário, como percebemos com as eleições presidenciais de 2018 e com a crise da Covid-19, os usos destas tecnologias são mais negativos do que positivos, levando não só a manutenção da cultura política existente, como reforço de valores autoritários e conservadores na sociedade. Ou seja, ainda não podemos afirmar se estas novas tecnologias são

mais democráticas ou antidemocráticas, pois estas têm sido usadas de diferentes formas, gerando diferentes resultados. Porém, neste momento, está favorecendo os líderes autoritários. Mesmo com tais incertezas, os jovens estão se socializando pela internet e os efeitos disso devem ser monitorados.

Por fim, destacamos que o cenário brasileiro atual é de crise política, com ataques constantes à democracia. As redes sociais colaboraram para a ascensão de um líder de extrema direita, especialmente com a rápida propagação de *fake news*, a possibilidade de utilização de robôs e a criação de bolhas de filtro. Estamos vivenciando o compartilhamento de verdades criadas, de realidades sociais inventadas e o fortalecimento do negacionismo. Porém é muito simplista responsabilizar unicamente a internet e as redes sociais. O Brasil é um país fortemente marcado pela desigualdade social, por uma cultura política apática, pela polarização e, ao mesmo tempo, fragmentação dos partidos políticos e pela transição a um sistema democrático sem a internalização de valores democráticos por parte dos cidadãos. O medo e a insegurança sobre o futuro, infelizmente, abrem espaços para discursos de ódio e de antipolítica, que são facilmente disseminados nas redes sociais. Que acabam resultando neste cenário atual de crise política.

Referências Bibliográficas

ALMOND, GABRIEL; POWELL, G. BINGHAM. **Uma teoria de política comparada**. Rio de Janeiro: Zahar. 1972.

BAQUERO, MARCELLO. O papel dos adolescentes no processo de construção democrática no Brasil: um estudo preliminar de socialização política. **Cadernos de Ciência Política**, Porto Alegre, n. 8, p. 3-34, 1997.

BAQUERO, MARCELLO. **A vulnerabilidade dos partidos políticos e a crise da democracia na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS. 2001.

BAQUERO, MARCELLO. **Qual democracia para a América Latina?** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

BAQUERO, MARCELLO; BAQUERO, RUTE. Educando para a democracia: valores democráticos partilhados por jovens porto-alegrenses. **Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 6, p. 139-153, 2007.

BAQUERO, MARCELLO; CUNHA, PATRÍCIA. A corrupção como limite à participação política juvenil: um estudo em democracias sul-americanas. In: BAQUERO, R.; NAZZARI, R. K. (orgs.). Formas de (ex) pressão juvenil e (in) visibilidade social. **Cascavel: Coluna do Saber**, 2010, p. 55-78.

- BIMBER, BRUCE. Digital media and citizenship. In: SEMETKO, HOLLI; SCAMMELL, MARGARET (org.) *The SAGE Handbook of Political Communication*. Thousand Oaks, CA: **SAGE Publishing**, 2012. p.115-127.
- BOULIANNE, SHELLEY. Social media use and participation: A meta-analysis of current research. **Information, Communication & Society**, v. 18, n. 5, p. 524-538. 2015.
- BUCKINGHAM, DAVID. **The making of citizens: Young people, news and politics**. University College London Press. 2000.
- CAPPELLA, JOSEPH N.; JAMIESON, KATHLEEN HALL. *Spiral of Cynicism. The press and the public good*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1997.
- DROK, NICO; HERMANS, LIESBETH; KATS, KARIJN. Decoding youth DNA: The relationship between social engagement and news interest, news media use and news preferences of Dutch millennials. **Journalism**, v. 19, n. 5, p. 699-717. 2017.
- EASTON, DAVID; DENNIS, JACK. **Children in political system: origins of political legitimacy**. New York: McGraw-Hill, 1969.
- EKSTRÖM, MATS; ÖSTMAN, JOHAN. Information, interaction, and creative production: The effects of three forms of internet use on youth democratic engagement. **Communication Research**, v. 42, n. 6, p. 796-818. 2015.
- GIBSON, RACHEL; CANTIJOCH, MARTA. Conceptualizing and measuring participation in the age of the internet: Is online political engagement really different to offline? **The Journal of Politics**, v. 75, n. 03, p. 701-716. 2013.
- LUCAS, JOÃO IGNÁCIO PIRES. Juventude e antipolítica no Brasil. Um estudo de cultura política e ideologia. 2003. **Tese (Doutorado em Ciência Política)** – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MATOS, HELOIZA. Capital social, Internet e TV: Controvérsias. **Organicom**, ano 5, número 8, 2007. p. 24-35.
- MERVIN, DAVID. “The news media and De-mocracy in the United States”. In: RANDALL, VICKY (ed.). **Democratization and the Media**. London/Portland: Frank Cass, 1998.
- MESQUITA, NUNO. Mídia e Democracia no Brasil: Jornal Nacional, crise política e confiança nas instituições. **Tese de Doutorado**, 2008. Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo. 237p
- MOISÉS, JOSÉ ÁLVARO. Os brasileiros e a democracia. **Bases Socio-políticas da legitimidade democrática**. São Paulo, Ática, 1995.

- MORAIS, JENNIFER. **Internet, cultura política e juventude no Brasil**. Curitiba, Editora Appris. 2021.
- NAZZARI, ROSANA KÁTIA. Capital social e socialização política dos jovens no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 9, p. 145-154, 2005.
- RINE, RALPH. **The Communication of Politics**. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage, 1996.
- NEWTON, KENNETH. "Mass media effects: mobilization or media malaise?" **British Journal of Political Science** 29, 4, 1999.
- NORRIS, PIPPA *et al.* **On Message: communicating the campaign**. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage, 1999.
- NUPESAL. Núcleo de Pesquisa sobre a América Latina. **Banco de dados: Democracia, mídias e capital social: Um estudo comparativo de socialização política dos jovens no Sul do Brasil**. 2015/2016.
- PATTERSON, THOMAS. **The Mass Media Election: how Americans choose their President**. New York: Praeger, 1980.
- PATTERSON, T.E. "Time and News: the media's limitations as an instrument of Democracy". **International Political Science Review**, 19(1), 1998.
- PUTNAM, ROBERT. "Tuning in, Tuning out: the strange disappearance of social capital in America". **PS - Political Science and Politics** XXVIII (4), 1995.
- PUTNAM, ROBERT. **Solo en la bolera**. Colapso y surgimiento de la comunidad norte-americana. Barcelona: Galáxia Gutemberg, 2002.
- ROBALLO, JOSÉ HENRIQUE. **Cultura política, socialização política e internet: um estudo de caso com os estudantes de ensino médio de Rio Pardo/RS**. 2011. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.
- SCHLOZMAN, KAY; VERBA, SIDNEY; BRADY, HENRY. **The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy**. Princeton, NJ: Princeton University Press. 2012.
- SCHMIDT, JOÃO PEDRO. **Juventude e Política no Brasil: a socialização política nos jovens na virada do milênio**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC. 2001.
- SILVEIRA, ANGELITA; AMORIM, MARIA SALETE. Socialização política e capital social: uma análise da participação da juventude no contexto escolar e político. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, p. 155-163, 2005.

VIEIRA, ROBERTO AMARAL. Políticas nacionais de comunicação e capitalismo dependente ou não. **Comunicação & Política**, v. 2, n. 3-4, p. 19-24, 1984.

XENOS, MICHAEL; VROMEN, ARIADNE; LOADER, BRIAN. The great equalizer? Patterns of social media use and youth political engagement in three advanced democracies. *Information, Communication & Society*, v. 17, n. 2, p. 151-167. 2014.

WILLIAMSON, KIRSTY; QAYYUM, ASIM; HIDER, PHILIP; LIU, YING-HSANG. Young adults and everyday-life information: The role of news media. **Library & Information Science Research**, v. 34, n. 4, p. 258-264. 2012.

ZUCKERMAN, ETHAN. New media, new civics? **Policy & Internet**, v. 6, n. 2, p. 151-168. 2014.

Educação política em ambiente virtual - desafios, impactos e características do público participante

Humberto Dantas¹
Isabela Almeida²

Resumo

Nesse artigo iremos investigar dados do público atendido pelos cursos de Iniciação Política oferecidos pela *Fundação Konrad Adenauer* que ocorreram de 2016 até 2020 ano no qual o atendimento ocorreu de forma remota por conta da pandemia de COVID-19. Utilizamos metodologia quantitativa, com dados de formulários preenchidos por alunos do curso. Pretendemos descobrir quem são e o que pensam os cidadãos que aderiram ao curso no ano de 2020, já que estes ingressaram nas aulas a partir da divulgação em redes sociais, ou convites de organizações sociais e escolas legislativas, e não através da educação formal. A maioria dos concluintes de 2020 também era associada a escolas. Foi possível comparar opiniões dos alunos quanto a política, sociedade, instituições e democracia ao ingressarem no curso, e ao final dele. Percebemos que as opiniões não se alteraram em grande escala, pois os que se interessaram pelo curso já demonstravam afinidade pela política.

Palavras-chave: Iniciação política; Educação; COVID-19; Democracia.

Introdução

Entre 2008 e o início de 2020 a Fundação Konrad Adenauer do Brasil realizou cursos presenciais de Iniciação Política voltados para diferentes públicos inseridos

1 Doutor em ciência política pela USP, pós-doutor em administração pública pela FGV-SP, pesquisador da FAPEG e coordenador da pós-graduação em Ciência Política da FESP-SP

2 Mestranda em Ciência Política pela UFG, graduada em Relações Internacionais. Integrante do grupo de pesquisa para o convênio FAPEG-CGE sobre o projeto Estudantes de Atitude do Governo de Goiás. Voluntária da escola de formação política *Goianas na Urna* e cocriadora do *Grupo de Estudos Pós-Coloniais*, parceria entre UFG e PUC-Minas.

num mesmo programa de três datas, com três horas de duração cada um. O intuito era provocar diferentes públicos para a percepção acerca da importância da democracia, da cidadania e da organização do Estado brasileiro. Diversas iniciativas derivaram dessas atividades acadêmicas, sendo possível compreender o programa a partir de um livro lançado pela organização em 2017 (DANTAS, 2017).

Ao longo dos 13 anos de atividades, encerradas no final de 2020, houve variação no público-alvo. Primeiramente foram formadas lideranças locais em bairros periféricos da Grande São Paulo e de Campinas. Num segundo instante, nesses mesmos lugares, foram priorizados jovens do ensino médio. Adiante, em uma penúltima etapa, foram atendidos alunos de escolas públicas e participantes de projetos sociais de educação. Mais detalhes sobre os resultados desse processo podem ser obtidos em Dantas (2016) e Dantas, Soares, Soares e Lamari (2010).

Em 2020 o projeto seguia da mesma maneira, até que a pandemia alterou planos e estratégias. As atividades foram passadas para o ambiente virtual depois de apenas três turmas presenciais, e muitos dos contatos, com diversos parceiros, se perderam. A partir de meados do ano, os cursos foram oferecidos virtualmente para alguns projetos sociais e para escolas do parlamento de diferentes locais do país, com ênfase em municípios paulistas, e em parcerias estabelecidas pelas assembleias de Minas Gerais e de Santa Catarina. Os cursos, a partir de então, normalmente divulgados pelas redes sociais, eram livres e contaram com número bastante significativo de inscrições a partir do preenchimento de um formulário que, além de servir como cadastro, recolhia informações sobre a percepção dos interessados sobre a política e a democracia em geral.

Tais formulários eram preenchidos presencialmente nas diversas atividades realizadas ao longo dos anos anteriores. E sempre foram revertidos em estudos analíticos sobre a percepção de cidadãos e cidadãs sobre a política. Exemplos dessa utilização científica não faltam, sendo possível destacar aqui os casos de Dantas, Soares, Soares e Lamari (2010), Dantas e Caruso (2011), Dantas e Estramano (2015), Dantas (2016), Dantas, Nascimento e Silva (2016), Dantas (2018), Dantas, Silva, Garcia e Virgolino (2019), Dantas e Lamari (2019) e, Santos e Dantas (2020).

O objetivo desse artigo é se juntar a esse volume de análises sobre as características do público de cursos de Iniciação Política realizados pela *Fundação Konrad Adenauer* ao longo dos últimos anos. Aqui, em especial, serão utilizados dois conjuntos de informações e buscadas duas comparações essenciais. O primeiro bloco de dados é constituído pelos questionários preenchidos para a adesão aos cursos. Ao todo foram 1.983 formulários em 2020. Quem são esses cidadãos? O que pensam sobre política com base em perguntas estruturadas em um questionário padrão?

Por haver aqui uma adesão voluntária e estimulada por comunicações nas redes sociais, ou convites de organizações sociais e escolas legislativas parceiras, é possível esperar algo muito diferente do que se encontrou em anos anteriores, com base nas percepções desses conjuntos de artigos e das atividades direcionadas para as escolas e os projetos sociais? Partimos da hipótese que sim, o público que procura essas atividades e a elas adere é diferente e mais interessado pela política que os cidadãos atendidos em outrora, sendo que tal fenômeno é marcado pela proximidade com instituições formais da democracia como partidos políticos etc.

O segundo bloco é formado por 518 participantes que preencheram os dois formulários – o de adesão e o de conclusão – e estiveram em ao menos duas das três aulas virtuais oferecidas pelo curso em 2020. Esses eram os requisitos para formação, e a partir de tais aspectos o objetivo é entender se o curso aportou algo entre a entrada e a saída do participante da atividade, ou seja, estamos comparando aqui o sujeito antes e depois das aulas. Como ele responde, na saída, às partes em comum do formulário que preencheu na adesão? Aqui partimos da hipótese de que por se tratar de um curso que falou para um público declaradamente interessado em política, o adensamento da visão sobre o tema não foi das mais marcantes com base naquilo que se perguntou. Tal hipótese é corroborada pelas percepções de Dantas (2016), que mesmo diante de jovens estudantes do ensino médio que foram impactados em escolas sem que manifestassem voluntariamente o desejo pela realização da atividade de formação política, notou que a mudança de percepção sobre o tema da política no curto prazo era pequena.

Por se tratar de uma análise descritiva simples dos dados, por vezes os comparando com números encontrados na bibliografia utilizada que se serviu de formulários idênticos aplicados em realidade presencial, não nos preocuparemos aqui em reservar espaço para explicações metodológicas atreladas à descrição do que sejam trabalhos desse tipo que aqui se apresentam. Os métodos e instrumentos são facilmente percebidos ao longo das análises, e detalhes adicionais podem ser obtidos de forma mais acurada, principalmente, em Dantas (2016).

Revisão bibliográfica

Importante aqui destacar os principais achados dos textos que em alguma medida se utilizaram do conjunto de dados captados com base em formulários muito semelhantes àqueles que subsidiaram nossa análise. Assim, o conjunto de textos é aquele aqui já citado, nos servindo especialmente as conclusões trazidas por cada um deles em relação às percepções de cidadãos e cidadãs que participaram das atividades de Iniciação Política da *Fundação Konrad Adenauer* e seus parceiros.

Assim, é fato que existe uma demanda crescente por maior acesso à educação política. Esses cursos pretendem preencher essa lacuna, pois como aponta DANTAS, NASCIMENTO, et al (2016):

jovens reproduzem formas tradicionais de obtenção de informação política e concordam que conteúdos de formação política são importantes. Além disso, compartilham valores comuns que reforçam parâmetros elementares da democracia, tais como a participação política (DANTAS, NASCIMENTO et al, 2016, p. 173).

A partir dessa percepção, são constantes os comentários com relação a necessidade de maior acesso à educação política especificamente em escolas, por parte dos alunos dos cursos. O local é identificado como o espaço correto para se aprender política, e em segundo lugar vêm as faculdades. Locais como família e meios de comunicação ficam muito atrás, na opinião dos alunos (DANTAS, 2017; DANTAS e LAMARI, 2019).

Porém, também é possível que esse envolvimento ocorra através de formas externas a escola, como por exemplo a associação com partidos políticos e seus grupos de juventude, ou também movimentos sociais. Para que o jovem possa escolher sua melhor forma de participar, é preciso considerar causas sociais, civis e políticas nas quais há maior identificação por parte do aluno (DANTAS, 2017).

Essa busca pela organização política tem impactos consideráveis na participação. Esses movimentos possuem grande influência para uma maior participação em ações oficiais, como o voto. A reunião e discussão permite que a percepção quanto ao acesso democrático cresça, pois esses espaços promovem troca de informações que trazem à tona a essência da democracia. Ao permitir a criação de um local onde é permitido o debate de diferenças, é possível se lembrar tanto do papel próprio do Estado, quanto trazer a compreensão de que grupos diferentes possuem posicionamentos diversos para várias questões e que “a política é, então, capaz de mediar tais aspectos por meio de garantias e conquistas democráticas” (DANTAS, 2017. p. 48).

Ainda assim, constantemente surgem nos cursos diversos questionamentos com relação ao termo “democracia”. Alguns exemplos são assuntos como liberdade (de associação, imprensa, comunicação, ir e vir) de voto ou de representação. A obrigatoriedade do voto é um tópico que costuma aparecer, pois o argumento é sempre o de que “se existe alguma obrigação”, não é uma democracia. A resposta para essa fala se encontra no fato de que não é o voto que é obrigatório, e sim a prestação de comprovação de existência à justiça eleitoral. Além disso, existem as opções de votos nulos, brancos, ou abstenções, que têm crescido nas últimas

eleições. O que ocorre nesses casos, é que são contabilizados somente votos em candidatos ou partidos, e os que optaram por alguma das três opções citadas serão simplesmente governados (DANTAS, 2017)

Além disso, é importante esclarecer aos jovens que não é certo assumir que na democracia existe liberdade para que todos façam o que desejam, sem limites. A democracia diz respeito à construção conjunta de limites, que são legitimados e propiciam uma melhor convivência. Ainda quanto ao voto, a sua obrigatoriedade já foi alvo de votação na Câmara dos Deputados, e a manutenção do sistema recebeu 311 votos favoráveis, enquanto somente 124 foram contra sua continuidade em 2015. O voto obrigatório foi parte da discussão na democratização e construção da Constituição de 1988, considerada uma das mais avançadas em termos democráticos no mundo (DANTAS, 2017).

Outro questionamento frequente entre os jovens nos cursos de educação política é quanto à forma de obtenção de informação. No caso do curso analisado neste artigo, os alunos demonstraram adesão aos meios de comunicação, trazendo à tona questionamentos sobre a isenção de opinião política nesses meios. Ao debater esse tópico é importante informar quanto à procura por uma variação de fontes, pois assim é possível que exista uma formação de um senso crítico, capaz de analisar situações considerando o debate e diversos pontos opostos (DANTAS, 2017).

Outra desconfiança comum é quanto ao papel das instituições democráticas formais. Um exemplo é que 33% dos jovens não participam da política porque não acreditam no sistema como é hoje (PEDREIRA, 2015). Essa descrença é habitual principalmente quanto ao papel dos poderes Legislativo e Executivo, mas ainda assim a educação política demonstra impactos positivos, pois como destacado por DANTAS e ESTRAMANHO (2015):

se a educação política não gera aumento imediato da confiança dos jovens cidadãos nas instituições políticas típicas, ao menos os fazem perceber a importância da informação e do conhecimento específico sobre política como elemento indispensável na qualificação do voto, sinônimo de exercício da cidadania nas democracias representativas (DANTAS e ESTRAMANHO, 2015, p. 81).

Por isso, é importante compreender o papel da política para os jovens, trazendo reflexões quanto ao seu papel na sociedade, ao despertar o entendimento de pertencimento e responsabilidade. Para que esse objetivo seja alcançado, é importante que existam estudos que observem as capacidades dos cursos de formação políticas, além da percepção dos alunos quanto a eles (DANTAS, NASCIMENTO et al, 2016).

Análise de dados: comparação entre cursos anteriores e o curso de 2020

Feita essa análise sobre parte do que os estudos que se utilizam dos dados que subsidiam nossa observação, se encontram em torno do debate da participação, o objetivo é seguir adiante no intuito de se buscar a percepção dos participantes de 2020 do curso de Iniciação Política da *Fundação Konrad Adenauer*. Os formulários utilizados carregavam consigo caracterizações mínimas dos participantes. O primeiro dado que chama a atenção é a adesão voluntária ao curso virtual de um conjunto maior de mulheres: 59% contra 41% dos quase dois mil inscritos. Entre 2014 e 2019, as atividades estavam inseridas em ações de escolas públicas e projetos sociais parceiros, o que era capaz de explicar uma presença maior do público feminino. O Censo Escolar de 2019, por exemplo, mostrava que 52% das matrículas nessa fase da educação eram das mulheres. Ainda assim, nas atividades de educação política atingiu-se 59% em 2017 como percentual máximo, contra 54% em 2014 como índice mínimo de mulheres nas salas da ação. A política como espaço de presença masculina mais intensa não é algo que se repete em ações formativas desse tipo, algo já percebido por Dantas (2018b). No artigo, o autor observa que o interesse e a adesão a aspectos democráticos mais concretos entre as estudantes pesquisadas no Ensino Médio não diferiam daquilo que expressava o universo masculino, levando o autor a propor duas hipóteses para análises futuras: as gerações estão se igualando, ou as barreiras que separam homens e mulheres em suas percepções e interesses pela política ocorrem em outras faixas etárias mais avançadas.

Um segundo ponto que merece atenção e caracteriza o público pesquisado é a idade: nas atividades exclusivamente voltadas para escolas e projetos sociais, a média etária nunca ultrapassou 22 anos, e nunca ficou aquém de 16 entre 2014 e 2019. Já em 2020, com a adesão livre e voluntária aos cursos noticiados em redes sociais e realizados em ambiente virtual, a média saltou para 32 anos. Aqui é interessante notar que praticamente não há diferença entre os gêneros: a idade média das mulheres é de 31 e a dos homens de 32 anos.

Se os participantes de 2020 são mais velhos, e nos anos anteriores entre 70% e 90% dos participantes estavam matriculados no ensino médio, aqui há outra significativa alteração: em 2020, nos cursos livres virtuais, 74% dos inscritos tinham entre o ensino superior incompleto e a pós-graduação completa, elevando o tempo de estudos em relação ao público atendido anteriormente. Com base nessas três características, exceção feita ao gênero, em 2020 verificamos elevação

de escolaridade e idade, o que indica que um curso livre denominado “Iniciação Política” chama mais a atenção de adultos com nível de escolaridade elevado. Parte da hipótese associada a esta primeira análise já se confirma: o público que adere voluntariamente a uma atividade desse tipo é relativamente diferente.

Adiante no formulário o objetivo era compreender em que medida os participantes declaravam buscar informações sobre política em diferentes fontes descritas no formulário. O padrão de pergunta é o mesmo desde 2017, e nesse caso é possível verificar uma mudança bastante significativa no perfil dos inscritos de 2020 em relação aos anos anteriores. A média de adesão aos canais apresentados muda muito, algo hipoteticamente explicado por conta da idade e do interesse voluntário do público por um curso sob a temática da política.

Tabela 1 - Adesão aos meios de comunicação como fonte de busca, ao menos semanal, sobre política

Canais	2017	2018	2019	2020
Televisão	83,32%	81,55%	81,95%	81,04%
Sites	51,75%	57,32%	62,02%	95,41%
Eventos	4,20%	5,31%	4,81%	36,66%
YouTube	20,08%	29,07%	29,66%	66,77%
Jornais (impressos) Gratuitos	7,09%	6,92%	6,68%	25,57%
Jornais (impressos) Pagos	2,40%	2,65%	3,17%	19,21%
Redes Sociais	61,64%	62,40%	63,77%	87,04%
Conversas	41,06%	46,60%	51,00%	85,38%
Escola – aulas	35,86%	37,25%	40,21%	36,96%
Rádio	10,49%	13,03%	9,50%	42,91%
Revistas	6,19%	4,73%	4,92%	22,69%
MÉDIA	29,46	31,53	32,52	54,51

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

Exceção feita à televisão e às escolas - algo esperado diante do fato de que em 2020 o público já era mais velho - há incrementos substantivos em todos os meios expostos. A política, para o público virtual do ano mais recente da pesquisa e das atividades de formação, é tema presente nas pautas de busca por informações.

O bloco seguinte de questões estava associado à procura e à percepção a respeito de questões concretas da atuação política. Na tabela 2 trazemos os principais pontos das perguntas padronizadas minimamente desde 2016. É pouco discreta a diferença de 2020 para os demais anos quando o assunto é a obtenção do título de eleitor com menos de 18 anos, a despeito de a turma mais recente

ultrapassar a marca dos 60 pontos percentuais, enquanto nos demais anos os respondentes se concentram acima dos 50%. Também é pequena a variação quando o tema está associado à ideia de percepção do voto, predominantemente como obrigação ou direito. Enquanto em 2020 a percepção de direito atinge 88%, nos demais anos da tabela, varia entre 70 e 80 pontos - algo compreendido como positivo.

Tabela 2 - Percepções sobre aspectos de participação e valorização da política

Resposta	2016	2017	2018	2019	2020
Tirou ou vai tirar título com menos de 18 anos	56%	54%	55%	52%	61%
O voto é prioritariamente um direito (e não uma obrigação)	70%	80%	78%	80%	88%
Sobre a política: eu gosto dela	17%	23%	21%	31%	78%
Já votou em outras eleições	25%	24%	27%	30%	81%
Será sempre um eleitor (não um filiado ou candidato)	82%	80%	82%	79%	32%
Não simpatiza com qualquer partido político	84%	86%	79%	74%	19%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

Mas é a partir das demais questões que as diferenças se mostram mais intensas. Entre os estudantes impactados no período de 2016 a 2019 a política é entendida predominantemente como “algo importante, mas pelo qual o respondente não demonstra gosto” e o total que diz “gostar de política” varia entre 17% e 31%, mas em 2020 salta para 78%, o que pode ser mais um indicativo da lógica de adesão voluntária ao curso ofertado. O mesmo ocorre quando o assunto é o futuro do participante na política: enquanto entre 2016 e 2019 cerca de 80% dizem que serão sempre eleitores, apenas um terço marca essa opção em 2020, o que significa que a maioria se dividiu entre ser formalmente filiado a um partido e indicar a possibilidade real de se candidatar em uma eleição. Por fim, essa posição impacta na questão seguinte. Enquanto nos anos menos recentes as respostas sobre simpatia a um partido político estavam longe da valorização das legendas, e algo entre 74% e 86% dos estudantes diziam não ter apreço por qualquer partido, esse percentual cai para 19% entre os respondentes de 2020 que se inscreveram no curso. O impacto da idade, e aparentemente, sobretudo da temática do curso, ajuda na compreensão dos resultados colhidos. Aqui, inclusive, em 2020 foram mais de 80% dos entrevistados que afirmavam já ter votado antes, contra algo como 24% e 30% entre aqueles que participaram da atividade no quadriênio 2016-2019 e tinham média de idade menor.

No bloco seguinte de questões, o objetivo era compreender o que era obrigação de uma Câmara Municipal, “onde trabalham os vereadores”. Importante

salientar que desde 2016 essa pergunta consta no formulário e os cursos têm parcerias com escolas de parlamento. Em 2020, a maioria das ações se concentrou em atividades junto com essas organizações. Em termos mais formais, atendendo àquilo que se entende legalmente pelas funções legislativas, em 2020 o público indicou com incidência bastante significativa o papel da casa onde atuam os vereadores. Supera 90 pontos percentuais a percepção sobre as funções legislativa e fiscalizadora de tais instituições, contra médias menos intensas em anos anteriores, com um público fortemente composto por estudantes de ensino médio.

A questão é que entre os respondentes mais atuais, funções menos formais como festas, realização de favores e atendimento a interesses empresariais também surgiram. E aqui fica a dúvida: trata-se de um público bastante experiente a ponto de considerar as solenidades parlamentares como eventos festivos que de fato são, bem como entender que empresas têm interesses legítimos diante das arenas de representação política e os eleitores são ajudados por gabinetes no cotidiano dos parlamentos? Não nos cabe aqui discorrer sobre nossas percepções a esse respeito, mas é fato que tais aspectos fazem parte do dia a dia das casas dessa natureza, como bem observa Joffre Neto (2001).

Tabela 3 - Percepções acerca das obrigações de uma Câmara Municipal

Obrigações da Câmara Municipal	2016	2017	2018	2019	2020
Faz leis para a cidade	73%	66%	67%	66%	97%
Fiscaliza as ações do Poder Executivo	53%	46%	43%	48%	95%
Promove festas e eventos	10%	7%	9%	7%	24%
Realiza favores aos eleitores	38%	25%	24%	20%	33%
Resolve problemas de empresas	9%	5%	6%	5%	20%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

O último bloco de questões estava associado à adesão a um conjunto de sentenças, sendo ofertadas aos participantes as seguintes opções: discordo totalmente, discordo em partes, concordo em partes e concordo totalmente. As respostas podem ser facilmente transformadas em graus de adesão, sendo que o discordar totalmente vale zero ponto, a posição seguinte 1 ponto até o concordar totalmente que soma 3 pontos. Dividir a média desses resultados em cada ano e a cada frase por 3 carrega o percentual de aceitação.

Tabela 4 – Opiniões políticas e de cidadania

Sentença	2017	2018	2019	2020
Todos os políticos são corruptos	52%	52%	49%	33%
A justiça privilegia os ricos	77%	79%	78%	70%
Movimento de rua é forma legítima de manifestação	75%	76%	74%	72%
A educação política deve estar presente nas escolas	88%	85%	87%	89%
O voto tem poder de transformação	83%	84%	85%	87%
O voto obrigatório distorce a democracia	61%	63%	58%	48%
Depredar empresas é forma legítima de manifestação	12%	11%	11%	12%
A imprensa informa bem os cidadãos	33%	31%	37%	45%
A educação pública se preocupa em formar cidadãos	37%	40%	44%	44%
A corrupção é o maior problema do país	76%	76%	74%	65%
Depredar praças é forma legítima de manifestação	9%	8%	9%	7%
A política está muito distante dos jovens	64%	61%	55%	53%
Nas escolas os professores defendem partidos e ideologias	41%	42%	43%	37%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

Se os grupos se mostram diferentes no trato com aspectos formais da política, as posições em relação a frases usuais do senso comum não trazem graus de concordância tão diferentes. Se em 2020, os participantes das atividades de educação estavam mais próximos da política, o que se verifica de maneira mais forte é a redução da ideia, mais presente entre os jovens de 2017 a 2019, de que “todos” os políticos são corruptos. Também se atenua a percepção de que o voto obrigatório é uma distorção da democracia no público mais recente, assim como se nota em nível menos intenso que a corrupção é o maior problema do país. No mais, as percepções são semelhantes, o que nos leva a buscar entender em que medida a proximidade e o maior interesse pela política são capazes de mudar a percepção das pessoas em relação a temáticas do cotidiano acerca dela. Se até aqui a primeira hipótese levantada na introdução parecia fazer sentido e distinguir os respondentes de 2020, dos jovens estudantes de anos anteriores, a tabela 4 os aproxima em muitos de seus pontos.

Além disso, podemos destacar a diferença entre inscritos e concluintes no ano de 2020. As inscrições alcançaram 1.983 pessoas, enquanto os concluintes foram apenas 518. Esse fenômeno não aconteceu somente no curso analisado neste artigo. É indicado que houve um grande aumento na procura por cursos online desde o início da pandemia de COVID-19. Porém, a evasão de cursos em formato EAD também cresceu consideravelmente (NOBRE, 2021).

Dados de Ingressantes e Concluintes no ano de 2020

Neste tópico analisaremos o impacto do curso, comparando as respostas do mesmo questionário ao ser respondido em dois momentos distintos: ao iniciar e ao concluir o curso. O questionário aplicado foi o mesmo utilizado nos anos anteriores.

Iniciaremos com um dado preocupante: a desistência do curso por parte dos ingressantes foi significativa, representando cerca de três quartos dos 1.983 inscritos. Ainda assim, é importante observarmos as informações quanto a esses participantes que puderam finalizar o curso. Em relação ao gênero, novamente o número de mulheres superou o de homens na conclusão, pois 61% dos concluintes era do público feminino. A média etária dos concluintes diminuiu, sendo de 32 anos no início do curso, e 29 anos entre os finalistas. Ambos os gêneros também seguiram a média etária de 29 anos. Ainda é possível perceber que a maioria de concluintes é predominantemente jovem, pois 63% possuem 29 anos ou menos.

Com relação à forma de obtenção de informação política, não houve diferenças substanciais, porém ocorreu um aumento com relação a absorção de informação através da televisão (aumento de 2%) e na escola, acréscimo de 9%. Neste segundo caso, é possível que isso tenha ocorrido pois mais de um terço dos concluintes se encontravam em idade escolar (12 a 18 anos).

Tabela 5 - Adesão aos meios de comunicação como fonte de busca, ao menos semanal, sobre política

Canais	Ingressantes	Concluintes	Diferença entre ingressantes e concluintes
Televisão	81%	83%	2%
Sites	95%	94%	-1%
Eventos	37%	31%	-6%
YouTube	67%	64%	-3%
Jornais (impressos) Gratuitos	26%	21%	-5%
Jornais (impressos) Pagos	19%	14%	-5%
Redes Sociais	87%	86%	-1%
Conversas	85%	89%	-4%
Escola – aulas	37%	46%	9%
Rádio	43%	41%	-2%
Revistas	23%	18%	-6%
MÉDIA	55%	53,30%	1,70%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

Quanto às percepções de aspectos da participação e valorização da política, mais uma vez por conta da diminuição da faixa etária houve diferença entre os ingressantes e concluintes que votaram em eleições antes de 2018. Os concluintes pareceram demonstrar maior intenção de se associar a manifestações políticas de forma tradicional, pois cerca de 8% pretendem se filiar ou se candidatar. Em contrapartida, a rejeição a partidos políticos aumentou em 7%. Outro dado interessante é que mesmo após a conclusão de um curso de iniciação política, apesar da pequena diferença de 5%, os concluintes apontaram gostar menos de política do que os ingressantes.

Tabela 6 - Percepções sobre aspectos de participação e valorização da política

Resposta	Ingressantes	Concluintes	Diferença entre ingressantes e concluintes
Tirou ou vai tirar título com menos de 18 anos	61%	57%	-4%
O voto é prioritariamente um direito (e não uma obrigação)	88%	87%	-1%
Sobre a política: eu gosto dela	78%	73%	-5%
Já votou em outras eleições	81%	62%	-19%
Será sempre um eleitor (não um filiado ou candidato)	32%	40%	8%
Não simpatiza com qualquer partido político	19%	26%	7%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

Quando falamos das percepções quanto às obrigações de uma Câmara Municipal, os dados se alteram consideravelmente quando a pergunta está associada à função de fazer leis para a cidade e fiscalização do Poder Executivo. Ao ingressarem, os alunos consideraram que fiscalizar a Prefeitura e fazer leis era mais importante do que para os alunos concluintes. A diferença foi de 12%. A única mudança de opinião positiva foi pouco significativa e dizia respeito aos membros da Câmara resolvendo problemas de empresas.

Tabela 7 - Percepções acerca das obrigações de uma Câmara Municipal

Obrigações da Câmara Municipal	Ingressantes	Concluintes	Diferença entre ingressantes e concluintes
Faz leis para a cidade	97%	85%	-12%
Fiscaliza as ações do Poder Executivo	95%	83%	-12%
Promove festas e eventos	24%	20%	-4%
Realiza favores aos eleitores	33%	31%	-2%
Resolve problemas de empresas	20%	22%	2%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

Já no caso das opiniões políticas e de cidadania as mudanças foram inexpressivas. As porcentagens de adesão quanto aos concluintes foram obtidas de maneira semelhante às da tabela 4. Havia quatro opções de resposta sendo: concordo totalmente com valor 3 (representando 100%), concordo parcialmente com valor 2, discordo parcialmente com valor 1, e discordo totalmente com valor 0. Em seguida, a média das opções era dividida por 3. A maior diferença dos alunos ingressantes e dos alunos concluintes foi de 5 pontos quando a questão foi com relação a preocupação da educação pública em formar cidadãos. Mais uma vez, esse dado pode se dar ao fato da grande presença de alunos em idade escolar que concluíram o curso, e assim se centram em sua realidade.

Tabela 8 - Opiniões políticas e de cidadania

Sentença	Ingressantes	Concluintes	Diferença entre ingressantes e concluintes
Todos os políticos são corruptos	33%	33%	0%
A justiça privilegia os ricos	70%	70%	0%
Movimento de rua é forma legítima de manifestação	72%	70%	-2%
A educação política deve estar presente nas escolas	89%	90%	1%
O voto tem poder de transformação	87%	88%	1%
O voto obrigatório distorce a democracia	48%	47%	-1%
Depredar empresas é forma legítima de manifestação	12%	10%	-2%
A imprensa informa bem os cidadãos	45%	44%	-1%
A educação pública se preocupa em formar cidadãos	44%	49%	5%
A corrupção é o maior problema do país	65%	63%	-2%
Depredar praças é forma legítima de manifestação	7%	6%	-1%
A política está muito distante dos jovens	53%	53%	0%
Nas escolas os professores defendem partidos e ideologias	37%	37%	0%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos questionários de pesquisa.

Conclusão

Quanto à pergunta do início do artigo, podemos concluir que a adesão voluntária e incentivada por comunicações nas redes sociais de 2020 trouxe um público diferente em termos de características gerais para a atividade – pessoas mais velhas e com maior grau de escolaridade. As mulheres, a exemplo de todos os anos, foram maioria. Esse ponto também é reforçado pelas diferenças de opinião sobre gosto e envolvimento por política. Não se mostram intensas,

no entanto, em parte expressiva das sentenças que buscavam colher percepções sobre temas gerais da realidade política. Isso não diferencia o público de adesão voluntária de 2020 dos demais participantes de anos anteriores, impactados de maneira menos espontânea, uma vez que os cursos eram realizados como ações escolares ou formativas em organizações sociais.

Diante de tais percepções, algo merece atenção: o curso sob a forma como foi realizado em 2020, em parceria com as escolas de parlamento de cidades paulistas, catarinenses e mineiras atingiu, em linhas gerais, um público mais politizado. Acende-se aqui um sinal amarelo para as escolas do parlamento em geral: uma ação desse tipo, denominada “Curso de Iniciação Política” tem como objetivo dar um primeiro sinal de conceitos fundamentais para estudantes. Quando realizados em ambientes políticos, como instituições associadas a assembleias legislativas e câmaras municipais, tende a atrair um ecossistema inserido em uma rede de interessados com certa maturidade política, a despeito das semelhanças em opiniões sobre política simbolizadas, principalmente, pela tabela 4. Isso significa dizer que ações desse tipo “falam para convertidos”, e aqui as escolas do parlamento talvez precisem, eventualmente, refletir sobre suas ações e a forma como convocam seus públicos. Formações políticas basilares realizadas por esse tipo de entidade devem convocar livremente cidadãos e cidadãs que estão próximos de suas atividades, ou precisam estar atentas a chamamentos mais específicos em parcerias com escolas públicas, procurando estudantes que espontaneamente não se afeiçoam à temática política, mas precisam de informações desse tipo para suas respectivas formações democráticas? Esse é o principal ponto que diferencia 2020 dos demais anos, e essa é a contribuição aplicada desse artigo para a formulação de estratégias para escolas do parlamento.

Quanto à segunda análise entre os ingressantes e os formados, podemos começar apontando para o fato de que o curso de iniciação política ofertado de modo remoto no ano de 2020 apresentou quebra significativa entre inscritos e concluintes. Isso pode ter ocorrido por diversos motivos como problemas técnicos com o acesso, falta de clareza quanto ao objetivo do curso na divulgação, causando discrepância entre a expectativa e o conteúdo oferecido, ou mesmo desânimo causado pela pandemia de COVID-19. Mas, principalmente, é importante salientar que a maioria absoluta daqueles que aderiram ao formulário sequer compareceu a um minuto de aula, o que preocupa quem organiza ações gratuitas dessa natureza.

Como suspeitamos na hipótese, as diferenças de opinião entre ingressantes e alunos que concluíram o curso não sofreram grandes alterações. O público que

se dispõe a assistir tais aulas, em 2020, já gosta de política e provavelmente possui posições já formadas quanto às perguntas feitas no questionário.

Deste modo, concluímos que é necessário haver um aprimoramento do debate e da elaboração do curso e de suas formas de divulgação. O curso de iniciação política precisa propor caminhos alternativos ao ensino formal, para que consiga atingir públicos mais diversos. Os desafios existem, e as demandas são frequentes, mas a partir da análise e da comparação entre os anos de aplicação, a lição que tiramos é a de que o objetivo deve ser o avanço democrático e da participação.

Referências bibliográficas

DANTAS, H. **Educação Política**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2017.

DANTAS, H.; CARUSO, V. Politização nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda. **Revista E-Legis**, Brasília, volume 4, número 2, 2011.

DANTAS, H.; ESTRAMANHO, R. Como a juventude se relaciona com a Democracia. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVI, vol 1, 2015.

DANTAS, H.; LAMARI, R. 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**, Curitiba, n.2, 2019.

DANTAS, H. Educação política nas periferias da Grande São Paulo: percepções com base na posição de jovens de 15 a 18 anos em 2015. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XVII, vol 1, 2016

DANTAS, H. Escolas Municipais e Escolas Estaduais – essa variável pesa na percepção sobre política de jovens da Grande São Paulo? **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, n. 11, 2018.

DANTAS, H. Ações de educação política da KAS nas periferias de São Paulo: o recorte de gênero e a percepção de que o problema não reside aqui. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XIX, v. 1, 2018b.

DANTAS, H.; NASCIMENTO, A.; SILVA, B. 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, v. 8, n. 29, 2016.

DANTAS, H.; SILVA, F.; GARCIA, M.; VIRGOLINO, R. Educação Política, democracia e demanda jovem: a visão de estudantes de Ensino Médio sobre a política. **Revista E-Legis**, Brasília, volume 12, número 30, 2019.

DANTAS, H.; SOARES, A.; Soares, M. I.; LAMARI, R. Educação política em parceria: quando princípios se tornam ações. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano XI, v. 3, 2010.

JOFFRE NETO, JOAQUIM MARCELINO. Câmaras Municipais do Brasil. Um estudo introdutório do afastamento dos Legislativos Municipais de suas funções constitucionais. São Paulo, EAESP/FGV, 162 p. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao Curso de Administração Pública e Governo. Area de concentração: Políticas de Governo. 2001.

NOBRE, MIRLA. **Número de matrículas em cursos a distância aumenta até 50% na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2021/06/09/numero-de-matriculas-em-cursos-a-distancia-aumenta-ate-50-na-pandemia.html>. Acesso em: 02 nov. 2021

A incompatibilidade do modelo escolar com seu papel politizador e as escolas democráticas como opção

Renato Alves Coppi¹

Resumo

A diminuição da crença na democracia e na participação democrática revelam a atual crise da politização dos cidadãos. Nesse contexto, as escolas se tornam ainda mais importantes para a sociedade por possuírem parte da função de politizar os educandos. O presente artigo elucida a incompatibilidade do modelo das escolas tradicionais com o cumprimento dessa função, discutindo sua incapacidade metodológica de fornecer um ambiente prático de democracia aos educandos. Assim, é necessário que ocorra algumas mudanças metodológicas no sistema escolar para proporcionar aos educandos um ambiente em que seja possível praticar a democracia, assim como é realizado nas escolas democráticas. Nessas escolas, os estudantes decidem seu caminho de aprendizagem e têm participação na tomada de decisão no seu cotidiano escolar. Esse modelo, portanto, possui características mais compatíveis ao do papel politizador das escolas, tornando-se uma possível alternativa para um novo padrão de educação universal.

Palavras-chave: democracia na educação; politização; protagonismo no aprendizado; escolas democráticas.

Introdução

A incapacidade das democracias atuais fornecerem respostas aos principais desafios das sociedades tem como consequência efeitos negativos para a manutenção desse regime político. A crença dos cidadãos na democracia, assim

¹ cursou o Bacharel e a Licenciatura em Ciências Biológicas, possui pós-graduação em Neurociência Aplicada à Educação e mestrado em Educação. Foi professor de ciência e biologia no Ensino Fundamental II e Médio durante oito anos, quatro anos com pesquisa na *Universidade Técnica de Munique* e atualmente trabalha na IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

como a sua participação nela, vem diminuindo em vários países ao longo das últimas décadas (FOA et al., 2020). A redução nesses indicadores evidencia uma crise que pode resultar no aumento da popularidade de regimes com tendências autoritárias. Para enfrentar isso, nunca foi tão importante a presença de cidadãos politizados, capazes de pensar de forma crítica e agir ativamente na sociedade, sendo aptos a tomar decisões que os permitam promover o bem-estar social.

É nesse ponto que o sistema de educação deve atuar de forma significativa. Devido a sua natureza social, ou seja, por ser um ambiente em que há convívio de pessoas com diferentes opiniões e interesses, a escola é uma instituição com grande responsabilidade na politização dos cidadãos (DELORS et al., 1996; Heggart, 2020; Parker, 1996). No entanto, na maioria dos países democráticos, o modelo da escola tradicional possui características que não apenas deixam de cumprir essa função, mas a inviabilizam, uma vez que se apresenta como um ambiente onde os valores democráticos não são praticados em sua plenitude. Assim, fica evidente que o sistema escolar atual necessita de uma mudança de rumo, caso pretenda formar cidadãos politizados.

Tais mudanças envolvem diferentes esferas e naturezas. Por exemplo, são necessárias reformas na legislação, no orçamento, na formação e nos salários de professores, na estrutura física e material das escolas e no modelo metodológico de ensino, o último sendo o foco desse artigo. Assim, ciente das limitações da exposição de um tópico tão complexo, o presente artigo discute a incompatibilidade do modelo metodológico das escolas tradicionais com sua função politizadora e apresenta o modelo de escolas democráticas como um possível horizonte a ser seguido para a solução desse problema. Para isso, o presente trabalho é dividido em cinco partes: 1) apresentação de evidências da crise da crença e da participação nas democracias ao redor do mundo; 2) exposição do papel politizador do ensino básico como parte da solução dessa crise; 3) apresentação das características do modelo pedagógico da escola tradicional que a torna incompatível com seu intrínseco papel politizador; 4) evidenciação da importância do protagonismo dos estudantes durante o aprendizado para o desenvolvimento de cidadãos politizados; e 5) exposição das características das escolas democráticas que permitem essas práticas no cotidiano dos estudantes.

Crise nas democracias

Nas últimas décadas, é possível observar uma crescente preocupação com as democracias de vários países ao redor do mundo. Um dos fatores que contribuem para isso é a diminuição da crença na democracia por parte da população. Um estudo realizado por FOA et al. (2020) combinou 25 bancos de dados, 3.500

pesquisas realizadas em 77 democracias, com representantes em todos os continentes e quatro milhões de participantes e demonstrou que a média de indivíduos insatisfeitos com a democracia no país em que vivem cresceu cerca de 10% de 1995 a 2020, passando de 47.9% para 57.5%. Como resultado, a maioria das grandes democracias mundiais apresentou os níveis mais altos de insatisfação já registrados. O Brasil é um dos exemplos onde esse fenômeno pode ser observado, em que, em 2020, 85% da amostra afirmou estar insatisfeito com a democracia, um aumento de aproximadamente 40% quando comparado com 2011 (FOA et al., 2020).

A insatisfação é sintoma de que as democracias estão se deteriorando ao longo dos últimos anos, sendo ineficientes em fornecer um conjunto de ações capazes de solucionar os problemas sociais (Corporación Latinobarómetro, 2018; FOA et al., 2020; Fukuyama, 2015; Solhaug, 2018). Contudo, ao contrário do que seria o esperado, ou seja, que cidadãos que estão insatisfeitos com a democracia participassem mais do processo democrático em seus países, eles tendem a fazer opções por modelos de governo ainda menos participativos do que os atuais.

Segundo o *Pew Research Center* (2019), existe uma grande correlação entre países em que seus cidadãos estão insatisfeitos com a democracia e aqueles em que o público expressa indiferença aos valores democráticos. Na América Latina, apenas 48% preferem a democracia ao invés de qualquer outra forma de governo, 15% apoiariam um regime autoritário em algumas circunstâncias e 28% acham que não haveria diferença entre um regime democrático e um autoritário. No Brasil, esses valores são ainda mais preocupantes, sendo 34%, 14% e 41%, respectivamente (Corporación Latinobarómetro, 2018).

Além disso, a descrença pode ser ainda maior entre os jovens. Nos EUA, por exemplo, a porcentagem de jovens de 24 anos que consideram a democracia como método de governo “ruim” ou “muito ruim” passou de 8% em 1997 para 15% em 2012 (FOA e MONK, 2017). Na Austrália, um estudo demonstrou que a porcentagem de pessoas que preferem a democracia como forma de governo diminuiu entre as gerações de jovens de 18 a 29 anos e adultos acima de 30 anos, passando de 30%, em anos anteriores, para 13% em 2019, demonstrando uma tendência das novas gerações à diminuição da preferência pela democracia como forma de governo (*The Diplomacy and Public Opinion Program*, 2019, apud Heggart, 2020).

A descrença na democracia é um dos fatores que leva à diminuição da participação política, juntamente com fatores socioeconômicos, políticos, institucionais e individuais (Abdurashid 2016). Há várias formas de participação política na sociedade, como protestos, participação em sindicatos, partidos políticos e em auditorias públicas e até se manifestando e se organizando em redes sociais. Um

indicador crucial de participação política é a quantidade de eleitores - a grande participação é um sinal de uma democracia com vitalidade, enquanto o contrário demonstra certa apatia ou falta de confiança no processo político.

Segundo Solijonov (2016), a quantidade de eleitores que participam das eleições está em declínio em todo o planeta desde o início da década de 90. Outro estudo, realizado por SIAROFF (2009), mediu a associação de pessoas a algum partido político e a participação nas eleições em países da Europa e no Canadá e demonstrou que ambas diminuíram na primeira década do século XXI. No Brasil, onde votar é obrigatório, 20.3% dos eleitores não compareceram nas últimas eleições presidenciais em 2018, 0.9% a mais que em 2014, alcançando seu ápice desde 1998 (Paixão, 2018). Para a mesma eleição, outro dado que chamou a atenção foi a diminuição de 14% no número de jovens de 16 e 17 anos que tiraram seu título de eleitor quando comparado às eleições de 2014, sendo a menor participação dessa faixa etária desde 2002 (Oliveira, 2018).

Essa apatia política ou apolitismo, ou seja, a “recusa dos cidadãos, explícita ou implícita, em participar da vida da comunidade política e das escolhas da comunidade” (FRANCIS WOLF apud in Agência Senado, 2012), serve como combustível para a formação de um ciclo vicioso em direção ao extremismo, como pode-se observar a chegada ao poder de políticos como Donald Trump nos EUA, Jair Bolsonaro no Brasil e Victor Orban na Hungria. Outro resultado da apatia política é o domínio cada vez maior da elite econômica dominante, que usa o sistema político e a estrutura pública para interesses próprios em detrimento do bem-estar social da maior parte da população.

Para reverter a atual crise na democracia, é preciso, antes de tudo, de uma população politizada. Apesar da política estar presente em toda e qualquer relação social, o termo “politizada” é tratado aqui como o antônimo de apatia política, ou seja, como a capacidade e proatividade de participar da vida pública de uma democracia. No caso de uma sociedade politizada, todo tipo de opressão, seja ela das classes dominantes, dos políticos, dos militares ou de grupos extremistas, perde terreno, melhorando cada vez mais o bem-estar social tão desejado nas sociedades. A questão, portanto, é: como desenvolver uma sociedade assim? A educação é grande parte da resposta.

O papel politizador da escola

Em algumas democracias, parte dos cidadãos e governantes acredita que a escola não é lugar de discussão política. Por exemplo, o estado do Arizona nos EUA, incluiu em sua legislação sobre educação que não deve ser tratada qualquer

questão polêmica que não seja pertinente ao tópico do curso ou disciplina acadêmica que está sendo ensinada, inibindo, por exemplo, discussões sobre política no cotidiano escolar (Strauss, 2019). No Brasil, o presidente Jair Bolsonaro afirmou que seu desejo era o surgimento de “uma garotada que comece a não se interessar por política”, mas que os estudantes deveriam estudar algo que os levem ao espaço no futuro (Lindner, 2019, p. 1). João Dória, atual governador do estado de São Paulo, mencionou que “escola não é lugar de fazer política” e que as universidades possuem a função de formar profissionais, não políticos (Balloussier, 2018, p. 1). No entanto, o papel da escola como um ambiente de politização é bem estabelecido, pelo menos na sociedade científica.

A educação é essencial para a manutenção e desenvolvimento de democracias estáveis e saudáveis. De acordo com Nixon (2020, p. 39), “sociedades democráticas fortes requerem cidadãos educados e informados que sejam inclusivos e questionadores. Em tais sociedades, o conhecimento é o mais público de todos os bens públicos e a educação, portanto, é um recurso indispensável”. Ademais, alguns estudos de larga escala revelaram que a educação tem um papel influenciador importante na correlação positiva entre conhecimento e engajamento políticos (Carpini; Keeter, 1996; Nie; Junn; Stehlik-Barry, 1996). De acordo com Abdi e Carr (2013), a educação, principalmente a pública e universal, tem a chave para tornar robusta a frágil manifestação da democracia. Além disso, nas últimas décadas, algumas instituições, como o *International Civics and Citizenship Study* (ICCS) e o *Democracy Under Threat and How Education can Save It* (DEMED), têm realizado grandes estudos em escolas ao redor do mundo para investigar a intersecção entre a educação básica e democracia.

Assim, a escola pode ser considerada um dos principais aliados para o enfrentamento dos desafios políticos nas democracias, já que é um ambiente social complexo que mimetiza a sociedade onde está inserida. Por exemplo, na escola há diversos atores que possuem obrigações e direitos, interesses e funções diferentes; nela surgem e são refletidos os conflitos cotidianos de uma vida em sociedade; e a maioria das pessoas a frequenta de forma sistemática durante parte da sua vida. Esse perfil da escola impõe naturalmente à comunidade escolar a responsabilidade de discutir e mediar os conflitos e interesses que surgem nesse ambiente, ou seja, a responsabilidade de tornar a escola um local politizado e politizador.

Benevides (1996) reforça o papel da escola na educação para a democracia afirmando que, apesar de os cidadãos poderem se instruir politicamente a partir de sindicatos e movimentos sociais, a escola é a “única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação” (p. 96). Essa responsabilidade está explícita no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século

XXI, o qual afirma que “a democracia parece progredir, segundo formas e etapas adaptadas de cada país; no entanto sua vitalidade encontra-se constantemente ameaçada. É na escola que se deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa” (DELORS et al., 1996, p. 27).

Assim como nas recomendações da UNESCO, a maior parte dos países de regimes democráticos cita nos seus documentos oficiais dos programas de educação o objetivo da formação de cidadãos com consciência crítica e ativos na sociedade (Parker, 1996; Heggart, 2020), habilidades essenciais de cidadãos politizados. No Brasil, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cita dez competências que a educação básica deve desenvolver nos estudantes, com o objetivo geral de fornecer a capacidade de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Segundo a *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*, a educação deve formar membros ativos e informados (ACARA, 2020). No Canadá, outro exemplo, um dos objetivos da educação básica reportado é o desenvolvimento cívico dos cidadãos (WDE, 2006).

Bobbio (1986) já afirmava que a educação para a cidadania é uma promessa não cumprida da democracia. Apesar de organizações internacionais, como a UNESCO, e governos de países democráticos documentarem o desejo e a responsabilidade de uma educação política eficiente para seus cidadãos, a metodologia escolar tradicional não contribui para que a promessa seja concretizada.

O modelo metodológico escolar como barreira para a politização

Várias são as características dos sistemas de educação ao redor do mundo que poderiam ser apontadas como dificultadoras da formação de escolas como instituições politizadoras. Dentre elas, pode-se citar a invasão dos valores neoliberais no ambiente e na legislação educacional, a formação não politizada de professores e os problemas que extrapolam o ambiente escolar, como as condições sociais precárias da população que tornam a vida escolar das crianças e jovens bem difícil. O papel de cada uma dessas características na politização dos estudantes exigiria uma análise particular, já que possuem condições específicas em cada sociedade.

Contudo, há uma característica que é comum nas escolas tradicionais da maioria das sociedades atuais: a falta de protagonismo dos estudantes durante sua jornada de aprendizado. Na maioria das escolas ao redor do mundo, o aluno

foi reduzido a um agente passivo, forçado a se comportar como um recipiente onde o educador, agente ativo, deposita seu conhecimento, do qual é considerado detentor absoluto. Essa prática foi denominada por Freire (1981) como educação bancária e é a principal característica que atua como limitante no desenvolvimento de estudantes politizados, já que é o alicerce de um sistema que nega: 1) o desenvolvimento de valores democráticos; 2) o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade pelos seus atos; e 3) o desenvolvimento do pensamento crítico.

O primeiro deles é o mais flagrante. Considerando o significado do termo “democracia” como o governo em que o poder é exercido pelo povo e reconhecendo como valores democráticos aqueles propostos por Winfield and Manning (1992) - como a autonomia, a cooperação, a tomada de decisão compartilhada e o senso de comunidade -, percebe-se que a estrutura pedagógica do sistema de educação tradicional atual está na contramão do desenvolvimento desses valores nos educandos. A escola fornece pouquíssimo espaço, quando o faz, para que os estudantes participem de tomadas de decisões importantes que irão afetar diretamente o seu cotidiano, juntos ao restante da comunidade escolar (professores, coordenadores, diretores). Na maior parte das escolas, a participação política dos educandos se resume a atividades de pouco impacto, como uma votação para eleger um aluno representante da sala, escolher as músicas que serão tocadas no intervalo entre as aulas ou definir qual será o desenho pintado no muro da escola.

Apesar de importantes, essas são decisões superficiais. Os estudantes deveriam ter a oportunidade de participar em assuntos mais profundos, como quais serão os métodos de avaliação, quais espaços acadêmicos (ex. laboratórios, quadras, etc.) devem ser implementados, quais regras devem ser seguidas na escola, quais as “penalidades” para quem as quebra, qual o período de aulas e quantos intervalos deveria ter e qual o conteúdo mínimo que devem aprender nas diferentes disciplinas, assim como quais disciplinas deveriam ser ofertadas. A participação em assuntos dessa natureza geraria debates complexos e a organização e a cooperação dos estudantes para defender suas ideias junto à comunidade escolar, de forma a aumentar sua disposição política que, possivelmente, poderia ser extrapolada para outros ambientes sociais de suas vidas, como a rua, o bairro, a cidade, etc.

A educação bancária também nega aos estudantes o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pelo seus atos (Gray, 2013). Durante mais de uma década de vida escolar, os estudantes possuem pouquíssima autonomia em seu processo de aprendizagem e em sua prática cotidiana. Eles não podem realizar escolhas particulares como, por exemplo, em quais disciplinas querem aprofundar seu conhecimento, quais aulas querem atender, os métodos de estudo e em qual período do

dia querem estudar. O autoritarismo escolar é tão saliente que, em muitas escolas, os estudantes precisam pedir autorização para ir ao banheiro. Nesse contexto, as necessidades e os interesses dos estudantes, sejam eles sociais, acadêmicos ou emocionais, são determinados pela escola, assumindo que todos possuem interesses e necessidades similares e impondo um conteúdo programático engessado e afastado de suas realidades cotidianas (FREIRE, 1981; GRAY, 2013). Esse método, não só reduz o protagonismo dos educandos sobre seu próprio aprendizado e o transfere para a escola, como limita as ocasiões para que estes considerem as consequências das suas escolhas e atos, característica essencial em uma democracia.

Outro problema gerado pela educação bancária é a inibição do desenvolvimento do pensamento crítico. Pensamento crítico é definido como o “julgamento proposital e autorregulatório que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como a explicação das considerações evidenciais, conceituais, metodológicas, criteriológicas ou contextuais em que esse julgamento se baseia” (Facione, 2011). Uma vez que os educandos possuem mínima ou nenhuma participação nas decisões do ambiente em que vivem e também não possuem autonomia para escolherem seus interesses e julgarem suas próprias necessidades, concentram seus esforços para satisfazer apenas a necessidade que a eles é imposta pelo sistema escolar: performar bem nos exames. Para isso, os estudantes se limitam em memorizar as numerosas informações superficiais acerca de um tema, tendendo a classificar todos os conteúdos tratados em sala de aula em duas categorias: os que são e os que não são abordados nos exames. Consequentemente, a relevância dos conteúdos no cotidiano deles passa a ser secundária, contribuindo para a diminuição do processamento das informações, das reflexões e das discussões sobre como um conteúdo está presente e influencia aspectos de suas vidas (GRAY, 2013). Além disso, o fato de considerarem que as respostas corretas acerca de um determinado assunto são aquelas que recebem de seu professor e de livros didáticos os priva de explorá-los, de buscarem outras fontes e de discutirem as respectivas credibilidades.

A dificuldade da escola em desenvolver o pensamento crítico nos educandos está exemplificada no relatório *21st-Century Readers* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OCDE, 2021). De acordo com o documento, em média, mais da metade dos estudantes (53%) dos países participantes da OCDE não consegue fazer a distinção entre fato e opinião, fenômeno que acarreta consequências profundas para o exercício da cidadania como, por exemplo, a tomada de decisões equivocadas baseadas em *fake news* anunciadas em relação à pandemia de COVID-19 (DANTAS e DECCACHE-MAIA, 2021; HARTLEY e VU, 2020; MOSCADELLI et al., 2020; NETO et al., 2020).

Perante o exposto sobre o cenário da educação básica quanto à metodologia de ensino atual, como almejar que crianças e jovens se desenvolvam como indivíduos críticos e ativos, capazes de se engajar politicamente na sociedade em que vivem?

A importância do protagonismo na educação

Considerando que a educação em que os estudantes são agentes passivos do próprio processo de aprendizagem é a principal barreira para a formação de estudantes politizados, a ação necessária para a transposição dessa barreira é a mudança em direção a uma educação mais ativa, em que os educandos possuem maior protagonismo.

Ao longo do tempo, vários autores (ex. Bobbio; Nogueira, 1986; Dewey, 1903; Freire, 1987) vêm reforçando a importância da ação durante o processo de ensino-aprendizagem, que foi poetizada por Rubem Alves: “[...] o caminho da inteligência passa através das mãos. Pensamos para ajudar as mãos. Das mãos nascem as perguntas. Da cabeça nascem as respostas.” (Alves, 2011, p. 53). Dewey (1903), há mais de um século, afirmou que “a educação não é sobre falar e passivamente ouvir, mas sobre um processo ativo e construtivo” (p. 30). Freire (1981) afirma que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores. Como sujeitos” (p. 66).

Assim, não se pode esperar que a politização do aluno ocorra de forma passiva, ou seja, sem o protagonismo em suas ações e escolhas e sem a responsabilidade sobre as consequências destas. Assim, o aprendizado de valores democráticos deve ser realizado de forma prática. Fuchs-Schündeln e Schündeln (2015) destacam a importância da prática democrática demonstrando que o tempo de experiência individual com a democracia, por exemplo durante os anos de educação básica, possui um impacto positivo significativo no apoio a esse sistema político. Bobbio (1986, p.31) afirma que “a educação para a cidadania surgiria da própria prática democrática”. Ademais, Coffield e Williamson (2011) afirmam que “aprender sobre cidadania não é simplesmente cumprir um programa de estudo. É uma experiência e prática que muda nossa identidade; nós nos tornamos cidadãos quando somos tratados e valorizados como cidadãos” (Coffield & Williamson, 2011, apud Hope, 2012, p. 6). Por fim, Heggart (2020) exemplifica esse fato afirmando que o programa *Discovering Democracy*, ensinado nas escolas australianas de 1997 a 2007, falhou devido a pretensão de gerar maior engajamento político dos estudantes apenas através do aumento do conhecimento teórico sobre a democracia.

Assim, é preciso combinar “um esforço pedagógico intencional de letramento político” com “a produção [...] de um conjunto de condições objetivas e estruturais para que todas as pessoas possam experimentar o pacote de direitos (e de responsabilidades) da cidadania” (DANTAS et al., 2021, p.171). Entretanto, os primeiros passos desse processo devem ser o protagonismo e a ação. Quando o aluno possuir a chance de participar ativamente do ambiente em que vive, discutindo os temas que influenciam sua vida escolar e fora dela, se organizando com outros para defender seu ponto de vista e, portanto, participar ativamente de um ambiente democrático, o conhecimento teórico se fundirá ao prático, já que este se aproximará da sua realidade cotidiana. Esse conhecimento teórico e prático sobre a democracia, agora amalgamados, é a matéria prima para o desenvolvimento de estudantes politizados.

Alternativa promissora: as escolas democráticas.

Há um tipo de instituição educacional que ao longo das últimas décadas tem implementado essa ideia de escola como ambiente prático da democracia: as escolas democráticas. Apesar de não ter uma definição única para escolas democráticas, todas elas possuem duas premissas obrigatórias, estabelecidas pela Resolução de 2005 da 13ª Conferência Internacional de Educação Democrática: os estudantes têm o direito de “decidir individualmente como, quando, o que, onde e com quem eles irão aprender” e “ter uma participação igual na tomada de decisão sobre como suas escolas são administradas e quais regras e sanções, se houver, são necessárias” (IDEC, 2005, p. 1). De acordo com o *European Democratic Education Community* (EUDEC), há mais de 100 escolas democráticas só na Europa e, de acordo com a *Alternative Education Resource Organization* (AERO), elas estão presentes em mais de 44 países ao redor do mundo.

As escolas democráticas partem do princípio de que o aprendizado de longa duração acontece naturalmente baseado nas experiências cotidianas dos educandos. Desta forma, basta garantir um ambiente seguro para que cada criança desenvolva, no seu ritmo, as habilidades e as competências que darão condições para que eles se desenvolvam como cidadão ativos em sua comunidade. As escolas democráticas oferecem à sociedade, portanto, uma educação mais alinhada com os objetivos de formar cidadãos críticos e ativos, já que é obtida através da experiência democrática.

Em outras palavras, apesar de possuir formatos variados, as escolas democráticas são o antônimo das escolas tradicionais. Nelas, os estudantes possuem maior protagonismo no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo valores democráticos, autonomia e responsabilidade por seus atos e pensamento crítico. Por exemplo,

não há conteúdo programático obrigatório, ou seja, ao invés de cumprir programas rígidos de diversas disciplinas, os estudantes são livres para utilizarem o tempo da forma que lhes convém, o que lhes dá oportunidades e espaço para brincar e explorar, discutir e debater. Além disso, essas atividades, por terem origem na necessidade e no interesse dos próprios estudantes, frequentemente estão intimamente integradas ao cotidiano deles, aumentando as possibilidades de engajamento social.

Outra vantagem importante é a ausência de testes ou exames que, além de evitar a pressão por boas performances, aumenta as oportunidades para aprofundar temas de interesse, já que possuem mais tempo para discutir temas de seu cotidiano com seus pares, elaborar argumentos, pesquisa-los de forma menos superficial e, assim, desenvolver pensamento crítico. Além disso, não há qualquer tipo de divisão em classes, seja por idade ou por performance. Este fato permite não só a troca de experiências entre estudantes de diversas idades, habilidades e competências, como também o aumento do senso de cooperação e de cuidado ao próximo (GRAY e FELDMAN, 2004). Ademais, todos os membros da comunidade educativa possuem igualdade de expressão, inclusive quando há a necessidade de decidir sobre importantes tópicos da escola, como quais ambientes implementar (ex. laboratórios, playgrounds, centro de esportes, etc.), equipamentos para comprar, regras de convivência, educadores com quem irão conviver, eleição dos diretores da escola, etc., fornecendo-lhes um ambiente de prática democrática.

Uma pergunta que surge frequentemente sobre as escolas democráticas é: esse sistema de educação fornece aos estudantes competências e habilidades suficientes para a vida profissional? Embora haja dificuldade de avaliação acadêmica na maioria dessas instituições devido a sua própria natureza, algumas pesquisas (GRAY e CHANOFF, 1986; Circle School, 2015) demonstraram que os resultados dos estudantes formados nestas escolas em relação ao seu futuro acadêmico e profissional são satisfatórios. Por exemplo, Gray e Chanoff (1986) entrevistaram estudantes formados há um ou dois anos numa escola democrática e constataram que 50% deles haviam completado o bacharelado ou estavam cursando algum programa na universidade. Observaram, também, que 82% dos ex-alunos afirmaram que o fato de estudar em uma escola democrática os forneceu vantagens para sua vida universitária e profissional. Na escola *Tallgrass Sudbury*, outro exemplo, 94% dos formados estavam empregados e aproximadamente 50% dos alunos estudaram ou estavam frequentando o ensino superior, sendo que 33% cursavam programas na área de ciência e tecnologia (Circle School, 2015). Para efeito de comparação, a Comissão Europeia de Educação estabeleceu um objetivo de ter 40% de pessoas entre 30 e 34 anos com algum tipo de diploma universitário (European Commission, 2015).

Os argumentos supracitados a respeito das escolas democráticas evidenciam sua maior proximidade com práticas democráticas do que as tradicionais, fornecendo, assim, maior possibilidade aos educandos de se desenvolverem como cidadãos críticos e ativos em sua sociedade, ou seja, politizados. Alguns países, como Alemanha (ex. *Neue Schule Hamburg*), Canadá (ex. *ALPHA Alternative School*) e Nova Zelândia (ex. *Tamariki School*) já estão incorporando as escolas democráticas no sistema público de educação. Em uma visão otimista, Gray (2013) afirma que em 50 anos a maioria das escolas já serão democráticas e que o modo de educação atual será apenas uma lembrança vaga do pesado fardo que impúnhamos sobre as crianças e jovens.

Considerações Finais

O presente artigo discutiu a incompatibilidade do modelo metodológico das escolas tradicionais com sua função politizadora, tópico que ganha importância dia após dia com a crise nas democracias ao redor do mundo, observada ao longo das últimas décadas. Além disso, o artigo apresentou o modelo de escolas democráticas como um possível horizonte a ser seguido a fim de fornecer ambientes mais politizadores aos estudantes.

O ensino básico é uma das instituições com maior potencial de desenvolver a politização dos cidadãos. Entretanto, a metodologia escolar tradicional não contribui para que a escola seja um ambiente com características democráticas e, consequentemente, politizador. Na escola tradicional, os estudantes são agentes passivos, que possuem pouquíssima participação na tomada de decisões no seu próprio processo de educação, tomando como importante não suas próprias necessidades e interesses, mas aquilo que terceiros julgam ser importante. Assim, a falta de protagonismo nas decisões que envolvem seu cotidiano o limita de desenvolver valores democráticos, autonomia e responsabilidade pelos seus atos e o pensamento crítico.

Assim, a principal ação que deve ser implementada nas escolas é proporcionar aos educandos um ambiente em que possam praticar a democracia, ou seja, no qual tenham mais autonomia durante seu processo de aprendizagem. Eles devem ter a oportunidade de refletir, de discutir, de debater, de se organizar e de decidir democraticamente sobre temas presentes e influentes no seu cotidiano escolar. Esses conhecimentos, que, por sua vez, são políticos e adquiridos na prática, aumentariam as chances dos estudantes de extrapolá-los para ambientes fora da escola e, consequentemente, se tornam capazes de discutir, escolher e propor soluções eficazes para os principais problemas sociais, econômicos e políticos.

As escolas democráticas vêm aplicando essas ideias. Os estudantes vivem em ambiente realmente democrático, onde possuem o direito de decidir seu caminho

de aprendizagem, e têm participação igual na tomada de decisão sobre como suas escolas são administradas e quais regras e sanções, se houver, são necessárias. Portanto, é um modelo que possui características que as aproximam muito mais do papel politizador dessas instituições do que as escolas tradicionais, tornando-se uma possível alternativa para um novo modelo de educação universal.

É importante salientar que, apesar de animadoras, ainda há poucos estudos sobre os resultados pedagógicos das escolas democráticas. Portanto, são necessárias pesquisas em diversas camadas do campo científico da educação que, primeiro, contribuam com a discussão da omissão da educação básica em seu papel politizador e, segundo, proponham soluções práticas para uma possível transição que objetive maior protagonismo dos estudantes durante seu próprio processo de aprendizagem e para o modelo de escolas democráticas.

Por último, apesar deste trabalho defender que as escolas democráticas são as melhores alternativas para a politização dos educandos, não deixa de destacar que existem muitas iniciativas diferentes com o mesmo objetivo. É importante que, cada vez mais, o tema seja posto em pauta, já que é decisivo para o contínuo desenvolvimento das democracias ao redor do mundo e para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o bem-estar social alcance os quatro cantos do planeta.

Referências Bibliográficas

- ABDI, ALI A.; CARR, PAUL R. (Ed.). *Educating for democratic consciousness: Counter-hegemonic possibilities*. New York: Peter Lang, 2013. xii, 292 pages. (**Critical studies in democracy and political literacy**, vol. 3). ISBN 9781433117114.
- ABDURASHID, SOLIJONOV. **Voter turnout trends around the world**. Stockholm: International IDEA, 2016.
- ACARA. **Measurement Framework for Schooling in Australia 2020**. Disponível em: <https://www.acara.edu.au/docs/default-source/default-document-library/measurement-framework-2020-for-pubafa92e404c94637ead88ff00003e0139.pdf?sfvrsn=1c3d4d07_0>. Acesso em: 20 set. 2021.
- AERO. **Alternative Education Resource Organization**. Disponível em: <<https://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- AGÊNCIA SENADO. **“Desinteresse por política ameaça a democracia”, diz filósofo francês**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/06/20/201cdesinteresse-por-politica-ameaca-a-democracia201d>>. Acesso em: 12 set. 2021.

ALVES, RUBEM. **Conversas sobre educação**. Verus Editora, 2011. ISBN 8576861496.

BALLOUSSIER, ANNA VIRGINIA. **Escola não é lugar de fazer política, diz Doria: Para o candidato, universidade serve para qualificar pessoas para serem profissionais, não políticos**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/escola-nao-e-lugar-de-fazer-politica-diz-doria-sobre-acoes-policiais-em-universidades.shtml>>. Acesso em: 3 out. 2021.

BENEVIDES, MARIA VICTORIA DE MESQUITA. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 223-237, 1996.

BOBBIO, NORBERTO; NOGUEIRA, MARCO AURÉLIO. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Paz e terra Rio de Janeiro, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília., 2018.

CARPINI, MICHAEL X. DELLI; KEETER, SCOTT. **What Americans know about politics and why it matters**. Yale University Press, 1996. ISBN 0300072759.

CIRCLE SCHOOL. **Circle School graduates in 2015: College attendance, academic degrees, and occupations**. Disponível em: <<https://circleschool.org/wp-content/uploads/Circle-School-Grads-in-2015-July-30-2015.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2021.

COFFIELD, FRANK; WILLIAMSON, BILL. From Exam Factories to Communities of Discovery. **Adults Learning**, v. 23, n. 2, p. 24-25, 2011.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO. **Latinobarómetro 2018**. Disponível em: <<https://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>>. Acesso em: 29 set. 2021.

DANTAS, HUMBERTO. **Ciência política e políticas de educação: conceitos e referências** [recurso eletrônico] / HUMBERTO DANTAS et al. Rio de Janeiro, Konrad Adenauer Stiftung, 2021. Disponível em: <https://votoconsciente.org.br/wp-content/uploads/Ciencia-politica-e-politicas-de-educacao-26_07.pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.

DANTAS, LUIZ FELIPE SANTORO; DECCACHE-MAIA, ELINE. Divulgação Científica no combate às Fake News em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e797974776, 2021.

DELORS, JACQUES; CHUNG, FAY; GEREMEK, BRONISLAW; GORHAM, WILLIAM; KORNHAUSER, ALEKSANDRA; MANLEY, MICHAEL; QUERO, MARISELA PADRÓN; SAVANÉ, MARIE-ANGÉLIQUE; SINGH, KARAN;

- STAVENHAGEN, RODOLFO. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.
- DEWEY, JOHN. Democracy in education. **The elementary school teacher**, v. 4, n. 4, p. 193-204, 1903.
- EUDEC. **European Democratic education Community: Members**. Disponível em: <<https://eudec.org/network/schools-and-start-ups/>>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- EUROPEAN COMMISSION. **Education and training: what the Commission is doing**. Disponível em: <https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training_en>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- FACIONE, PETER A. Critical thinking: What it is and why it counts. **Insight assessment**, v. 2007, n. 1, p. 1-23, 2011.
- FOA, R.S.; KLASSEN, A.; SLADE, M.; RAND, A.; COLLINS, R. **Global Satisfaction with Democracy - report 2020**, 2020.
- FOA, ROBERTO STEFAN; MOUNK, YASCHA. The signs of deconsolidation. **Journal of Democracy**, v. 28, n. 1, p. 5-15, 2017.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Coleção O mundo, hoje, vol.21.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 343-348, 1987.
- FUCHS-SCHÜNDELN, NICOLA; SCHÜNDELN, MATTHIAS. On the endogeneity of political preferences: Evidence from individual experience with democracy. **Science**, v. 347, n. 6226, p. 1145-1148, 2015.
- FUKUYAMA, FRANCIS. Why is democracy performing so poorly? **Journal of Democracy**, v. 26, n. 1, p. 11-20, 2015.
- GRAY, PETER. Free to learn: why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life. **Basic Books**, 2013. ISBN 0465037917.
- GRAY, PETER; CHANOFF, DAVID. Democratic schooling: what happens to young people who have charge of their own education? **American Journal of Education**, v. 94, n. 2, p. 182-213, 1986.
- GRAY, PETER; FELDMAN, JAY. Playing in the zone of proximal development: qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. **American Journal of Education**, v. 110, n. 2, p. 108-146, 2004.

- HARTLEY, KRIS; VU, MINH KHUONG. Fighting fake news in the COVID-19 era: policy insights from an equilibrium model. *Policy Sciences*, v. 53, n. 4, p. 735–758, 2020.
- HEGGART, KEITH. **Activist Citizenship Education: a Framework for Creating Justice Citizens**. Springer, 2020. ISBN 9813346949.
- HOPE, MAX A. Becoming citizens through school experience: a case study of democracy in practice. *International Journal of Progressive Education*, v. 8, n. 3, 2012.
- IDEC (ED.). **13th International Democratic Education Conference**. Berlin, 2005. Disponível em: <http://en.idec2005.org/data.dl/resolution_en.pdf>.
- LINDNER, JULIANA. **Bolsonaro: 'Queremos uma garotada que comece a não se interessar por política'**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-se-interessar-por-politica,70002785320>>. Acesso em: 3 out. 2021.
- MOSCADELLI, ANDREA; ALBORA, GIUSEPPE; BIAMONTE, MASSIMILIANO ALBERTO; GIORGETTI, DUCCIO; INNOCENZIO, MICHELE; PAOLI, SONIA; LORINI, CHIARA; BONANNI, PAOLO; BONACCORSI, GUGLIELMO. Fake news and covid-19 in Italy: results of a quantitative observational study. *International journal of environmental research and public health*, v. 17, n. 16, p. 5850, 2020.
- NETO, MERCEDES; GOMES, TATIANA DE OLIVEIRA; PORTO, FERNANDO ROCHA; RAFAEL, RICARDO DE MATTOS RUSSO; FONSECA, MARY HELLEM SILVA; NASCIMENTO, JULIA. Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. *Cogitare enfermagem*, v. 25, 2020.
- NIE, NORMAN H.; JUNN, JANE; STEHLIK-BARRY, KENNETH. **Education and democratic citizenship in America**. University of Chicago Press, 1996. ISBN 0226583899.
- NIXON, JON. **Hannah Arendt: The Promise of Education**. Springer, 2020. ISBN 3030375722.
- OCDE. **21st-Century Readers**, 2021. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/a83d84cb-en>>.
- OLIVEIRA, MARIANA. **Número de eleitores cresce, mas o de jovens aptos a votar cai 14% em 4 anos, informa TSE**: Tribunal Superior Eleitoral (TSE) divulgou nesta quarta (1º) o perfil do eleitorado brasileiro. Segundo o TSE, 147 milhões de eleitores estão aptos a participar da eleição no dia 7 de outubro. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/01/numero-de-eleitores-no-pais-cresceu-3-informa-o-tse.ghtml>>. Acesso em: 15 set. 2021.

PAIXÃO, ANDRÉ. **Abstenção atinge 20,3%, maior percentual desde 1998:** Número significa que quase 30 milhões de eleitores que estavam aptos não compareceram às urnas. Maior colégio eleitoral do país, São Paulo teve aumento de 2 pontos percentuais nas abstenções. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/08/abstencao-atinge-203-maior-percentual-desde-1998.ghtml>>. Acesso em: 15 set. 2021.

PARKER, WALTER. “Advanced” Ideas about Democracy: toward a pluralist conception of citizen education. **Teachers College Record**, v. 98, n. 1, p. 104–125, 1996.

SIAROFF, ALAN. The Decline of Political Participation: An Empirical Overview of Voter Turnout and Party Membership. In: DEBARDELEBEN, J.; PAMMETT, J. H. (Org.). **Activating the Citizen: Dilemmas of Participation in Europe and Canada**, London: Palgrave Macmillan UK, 2009. ISBN 978-0-230-24090-2, p. 41–59.

SOLHAUG, TROND. **Democratic Schools – Analytical Perspectives**, 2018. doi:10.4119/UNIBI/JSSE-V17-I1-1791.

SOLIJONOV, ABDURASHID. **Voter turnout trends around the world**. IDEA, 2016. ISBN 9176710831.

STRAUSS, VALERIE. Teachers are told not to get ‘political’ in the classroom. What does that actually mean? Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/education/2019/01/17/teachers-are-told-not-get-political-classroom-what-does-that-actually-mean/>>. Acesso em: 5 out. 2021.

WDE. Canada: **Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority**. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Canada.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

WIKE, RICHARD; SILVER, LAURA; CASTILLO, ALEXANDRA. Many across the globe are dissatisfied with how democracy is working. **Pew Research Center**, v. 29, 2019.

WINFIELD, LINDA F.; MANNING, J. B. Changing school culture to accommodate student diversity. **Diversity in teacher education**, p. 181–214, 1992.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

Vereadores da 18ª Legislatura

Adilson Amadeu (DEM)

Alessandro Guedes (PT)

Alfredinho (PT)

André Santos (Republicanos)

Antonio Donato (PT)

Arselino Tatto (PT)

Atílio Francisco (Republicanos)

Aurélio Nomura (PSDB)

Camilo Cristófaru (PSB)

Celso Giannazi (PSOL)

Cris Monteiro (NOVO)

Daniel Annenberg (PSDB)

Delegado Palumbo (MDB)

Dr. Sidney Cruz (Solidariedade)

Edir Sales (PSD)

Eduardo Suplicy (PT)

Elaine do Quilombo Periférico (PSOL)

Eli Corrêa (DEM)

Eliseu Gabriel (PSB)

Ely Teruel (Podemos)

Erika Hilton (PSOL)

Fabio Riva (PSDB)

Faria de Sá (PP)

Felipe Becari (PSD)

Felipe Franco (Podemos)

Fernando Holiday (PATRIOTA)

George Hato (MDB)

Gilberto Nascimento Jr (PSC)

Gilson Barreto (PSDB)

Isac Felix (PL)

Jair Tatto (PT)

Janaína Lima (NOVO)

João Jorge (PSDB)

Missionário José Olímpio (DEM)

Juliana Cardoso (PT)

Luana Alves (PSOL)

Marcelo Messias (MDB)

Marlon Luz (Patriota)

Milton Ferreira (Podemos)

Milton Leite (DEM)

Paulo Frange (PTB)

Rinaldi Digilio (PSL)

Roberto Trípoli (PV)

Rodrigo Goulart (PSD)

Rubinho Nunes (Patriota)

Rute Costa (PSDB)

Sandra Santana (PSDB)

Sandra Tadeu (DEM)

Sansão Pereira (Republicanos)

Senival Moura (PT)

Silvia da Bancada Feminista (PSOL)

Sonaira Fernandes (Republicanos)

Thammy Miranda (PL)

Toninho Vespoli (PSOL)

Xexéu Tripoli (PSDB)



CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO