

20

v.11 n.20
janeiro/junho 2023

Revista Parlamento e Sociedade

Políticas Públicas e Ações de Educação Política

Apresentação
Humberto Dantas

**Educação para a democracia
– um estudo exploratório do
Parlamento Jovem de Palmeira (PR)**
*Edson Gil Santos Junior, Sérgio Soares Braga
e Karina Vanessa Albano*

**Engajamento Público nos Eventos
Interativos do Portal E-Cidadania
do Senado Federal**
*Cristiane Brum Bernardes
e Alisson Bruno Dias de Queiroz*

**Educação Política à Luz do Novo
Ensino Médio: o Caso da Politize!**
*Gabriel Marmentini, Bianca Ferreira
e Paula Samogin*

**Comunicando para a cidadania! O uso
de estratégias de comunicação pública
no Projeto Estudantes de Atitude**
Isabella Amaral, Ive Sales e Marjorie Lynn

**Aprendendo a Fiscalizar: Uma
Experiência de Educação Fiscal
Mediada por Tecnologias Cívicas
em Escolas de São Paulo**
*Gisele Craveiro, Alexandre Gama,
Carla Aragão, M. A. Tumbiolo Tosi Gioia
e Silvia Craveiro*

**Educação para cidadania, política
e democrática: o Programa de
Extensão Politizar da UFG**
*Diego Trindade, Janaina Sevá,
Frederico da Rocha e Laís Forti Thomaz*

**Política se aprende jogando: o jogo
FuraCâmara e a educação política
de jovens em tempos de pandemia**
*Matheus Fred Schulze, Gêssica de Freitas,
Beatriz Mezzalira e Camila Cassis*

Mesa Diretora

2023

Presidente

Milton Leite (UNIÃO)

1º vice-presidente

Xexéu Tripoli (PSDB)

2º vice-presidente

André Santos (Republicanos)

1º secretário

Alessandro Guedes (PT)

2º secretário

Marlon Luz (MDB)

1º suplente

Milton Ferreira (Podemos)

2º suplente

Isac Félix (PL)

Corregedor Geral

Rubinho Nunes (UNIÃO)

Revista
**Parlamento
e Sociedade**

Revista
**Parlamento
e Sociedade**

v.11 n.20 janeiro-junho 2023

São Paulo

ISSN 2318-4248
e-ISSN 2764-6548

Rev. Parlamento e Sociedade	São Paulo	v.11	n.20	p.1-160	jan.-jun.2023
-----------------------------	-----------	------	------	---------	---------------

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 Jacaré, 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

<https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/index>

Ficha catalográfica elaborada pela Equipe de Biblioteca da CMSP – SGP.32

Revista Parlamento e Sociedade / Câmara Municipal de São Paulo.

- Vol. 11, n. 20 - (2023). - São Paulo : CMSP, 2013-

Semestral

Continuação parcial de: Revista do Parlamento Paulistano (Debates)

Edições de 2013-2014 têm o título : Revista Parlamento & Sociedade

ISSN 2764-6548 (versão eletrônica)

ISSN 2318-4248 (versão impressa)

1. Administração Pública - Periódicos 2. Poder Legislativo - Periódicos

3. Políticas Públicas - Periódicos I. Câmara Municipal de São Paulo.

CDU 35(05)

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial 4.0 Unported (CC-BY-NC 4.0)

Revista Parlamento e Sociedade

Expediente

Editor Científico	Gustavo Costa Dias
Editor Executivo	Maria Regina de Faria Vallado Costa
Conselho Editorial	Silvia Aparecida Santos de Carvalho, Pedro Henrique Lopes Campos, Maria Regina de Faria Vallado Costa, Gustavo Costa Dias, Rubem Davi Romacini, Marcelo Succi
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), Mauricio 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

Políticas Públicas e Ações de Educação Política

- 11 Apresentação**
Humberto Dantas
- 17 Educação para a democracia – um estudo exploratório do Parlamento Jovem de Palmeira (PR)**
Edson Gil Santos Junior, Sérgio Soares Braga
e Karina Vanessa Albano
- 41 Engajamento Público nos Eventos Interativos do Portal E-Cidadania do Senado Federal**
Cristiane Brum Bernardes e Alisson Bruno Dias de Queiroz
- 61 Educação Política à Luz do Novo Ensino Médio: o Caso da Politize!**
Gabriel Marmentini, Bianca Ferreira e Paula Samogin
- 79 Comunicando para a cidadania! O uso de estratégias de comunicação pública no Projeto Estudantes de Atitude**
Isabella Amaral, Ive Sales e Marjorie Lynn
- 95 Aprendendo a Fiscalizar: Uma Experiência de Educação Fiscal Mediada por Tecnologias Cívicas em Escolas de São Paulo**
Gisele Craveiro, Alexandre Gama, Carla Aragão,
M. A. Tumbiolo Tosi Gioia e Silvia Craveiro
- 119 Educação para cidadania, política e democrática: o Programa de Extensão Politizar da UFG**
Diego Trindade, Janaina Sevá, Frederico da Rocha e
Laís Forti Thomaz
- 139 Política se aprende jogando: o jogo FuraCâmara e a educação política de jovens em tempos de pandemia**
Matheus Fred Schulze, Géssica de Freitas, Beatriz Mezzalira
e Camila Cassis

Políticas Públicas e Ações de Educação Política

Apresentação

O amplo compromisso de Escolas do Legislativo com a Educação Política

Humberto Dantas¹

Escolas do Parlamento são, para muitos, exclusivamente “escolas de governo”. O que a Constituição Federal nos diz sobre tais instituições em seu artigo 39, parágrafo segundo, totalmente emendado em 1998, é simples: União, Estados e o Distrito Federal deverão manter:

escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (trecho do parágrafo segundo, do artigo 39 da Constituição Federal, em redação dada pela emenda constitucional 19, de 1998)

Nota-se uma preocupação com a carreira do servidor público e sua constante atualização e capacitação, inclusive sob lógica de progressão de carreira. Mas três elementos adicionais precisam ser trazidos para esse debate. O primeiro deles é que a criação e manutenção das escolas de governo se espalhou para os municípios, e não são poucas as cidades em todo o Brasil que possuem este tipo de organização própria. Somam-se à tal realidade local outros quatro elementos marcantes nesse compromisso formativo: a atuação de escolas estaduais e federais que voltam parte de suas atividades para as agendas municipais; o compromisso de organizações do terceiro setor; a atuação de instituições de educação superior e; a capacidade, ainda rara, de tais escolas de governo estarem formatadas no âmbito de consórcios públicos municipais, reforçando a ideia de que a formação técnica de servidores públicos de pequenas cidades pode ser feita de maneira a agregar municípios em iniciativas e agendas comuns.

1 Doutor em Ciência Política pela USP, coordenador da graduação em Gestão Pública da Fipe e ex-presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo de abril de 2017 a novembro de 2018

O segundo elemento importante está associado ao fato de as escolas se espriarem, também, entre os poderes. A formação de servidores de diferentes áreas, que poderia ficar a cargo do Poder Executivo, teve especificidades e autonomias reconhecidas a ponto de termos escolas do Judiciário, do Legislativo, dos Tribunais de Contas e, até mesmo, em algumas realidades, de áreas específicas de políticas públicas, no Executivo, em realidades extremamente complexas ou adensadas de servidores, tais como Educação, Saúde, Segurança Pública (polícias, principalmente) e Assistência Social.

Note como tal questão faz sentido e se ancora nessa capacidade extraordinária de o universo público ir além daquilo que se esperava dele em termos constitucionais em relação à redação reformista de 1998: esta revista que chega até você é o trabalho de uma escola do Poder Legislativo constituída em âmbito Municipal. Ou seja, em relação ao que está posto no parágrafo anterior estamos na “inovação” do município e do parlamento.

É neste cenário que o terceiro elemento importante merece bastante atenção. As escolas de governo têm, constitucionalmente, o papel de atender aos servidores públicos na letra da lei. Naturalmente que poderia haver segurança jurídica maior, mas tem sido bastante aceito pela justiça e pelas ações correntes de tais organizações que tais escolas podem, e devem, chegar até os cidadãos de maneira geral. Assim, não é raro que os três poderes, nas três esferas de poder em que encontramos organismos desse tipo, ofereçam conteúdos específicos para educar a sociedade em geral ou permitam o acesso de públicos alheios ao serviço público às suas produções educativas. Com o aperfeiçoamento do universo virtual então, o que mais se tem visto ultimamente é escola de governo se vestindo com a responsabilidade social de levar adiante conteúdos essenciais à formação e ao amadurecimento da Cidadania.

O debate aqui é extenso, e há quem reclame de tal postura, num gesto mais conservador de que tais organismos pertencem exclusivamente aos servidores. O movimento, no entanto, parece não ter volta, tampouco justificativa para que se siga a lei no estrito texto. Escolas de governo são, sim, escolas de disseminação de conteúdos capazes de cumprir o que o Estado tem dificuldade de fazer e também é seu dever constitucional realizar, conforme afirma seu mais emblemático artigo sobre o tema, a saber, o 205 onde se lê que a educação é:

direito de todos e dever do Estado e da família, (e) será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (trecho quase integral do artigo 205 da Constituição Federal, com grifo nosso)

Note, o Estado e as políticas públicas de educação possuem papel emblemático no compromisso de preparar os sujeitos em geral para o exercício da Cidadania. É o que Thomas Marshall chamaria, em seu seminal livro “Cidadania, Classe Social e Status”, de a capacidade de uma educação cívica transformar o sujeito rude em cavalheiro, lhe ofertando um estado de consciência essencial à vida coletiva – a despeito de suas escolhas e do exercício de sua liberdade de expressar e avaliar ideologicamente a realidade.

Todo esse contexto serve de pano de fundo para compreendermos o que inspirou Rildo Cosson, pesquisador acadêmico e ex-servidor da Câmara dos Deputados, a escrever o livro “Escolas do Legislativo, Escola de Democracia”, onde defende e atesta parte do compromisso do parlamento de preparar a sociedade para a vida democrática. Assim, o Legislativo, casa que sob sua plena lógica de funcionamento melhor simboliza a relevância e a diversidade de uma democracia representativa, ao compor suas escolas de governo transcenderia a ideia de formar servidores, atingindo os cidadãos em geral. No Brasil, contabilizam-se cerca de 400 escolas do Parlamento espalhadas pela União, pelos estados e pelos municípios. E nesses locais o que não faltam são ações de educação política.

Chegamos assim ao compromisso de mais uma edição da *Revista Parlamento e Sociedade*. Este vigésimo número, lançado para o primeiro semestre de 2023, carrega consigo alguns simbolismos e representações bastante relevantes ao compromisso de uma Escola do Legislativo. O primeiro deles: trata-se do quarto volume que compila textos sobre este assunto tão essencial: a educação política. As edições de número 11, 16 e 17 estão dedicadas a tal tema, buscando reforçar o compromisso da sociedade, sob seus mais diferentes atores e ações, com ações de educação que primem pela compreensão da Democracia, da Cidadania e da Política em geral. Mas tem mais: o próximo número, o 21, também trará textos sobre tal temática. Tudo isso tem uma razão especial: reflete uma complexidade que vai além do trabalhoso serviço de organizar uma revista de natureza acadêmica. Os textos reunidos nas edições 16 e 17, e agora na 20 e futuramente na 21, são os resultados de duas ações que envolvem a *Escola do Parlamento* da Câmara Municipal de São Paulo e tantos outros parceiros. Com apoio da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás*, a partir de 2021 foi formatada uma rede de pesquisadores que tinham como tema central de suas investigações a educação para a Cidadania e Democracia. Tal grupo reuniu algo essencial para o conhecimento da realidade: acadêmicos e servidores públicos responsáveis por programas dessa natureza em diferentes condições, e sob distintas abrangências e resultados.

A partir dessa reunião, em junho de 2021 e 2022, em ambiente virtual, foram realizados pela *Escola do Parlamento* de São Paulo dois Seminários abertos ao público que buscaram trazer consigo debates, percepções, desafios e achados sobre os mais diversos pontos da Educação Política. A exemplo dos números 16 e 17, o que se faz aqui é justamente organizar esse grupo e lançar novas reflexões sobre o tema.

Sob o título **“Políticas Públicas e ações de educação política”** o compromisso aqui foi reunir sete textos que trazem diferentes exemplos e esforços do poder público, ou que envolvam diretamente organizações públicas, no sentido de levar adiante parte do artigo 205 da Constituição Federal, qual seja: educar para o exercício da cidadania. Assim, o doutor em Ciência Política pela UFPR, Edson Gil Santos Júnior, e outros dois pesquisadores trazem a experiência do Parlamento Jovem da Câmara Municipal de Palmeira, com pouco mais de 30 mil habitantes no Paraná. Já a doutora em Ciência Política, Cristiane Brum Bernardes, e o mestre em Poder Legislativo, Alisson Bruno Dias de Queiroz, ambos ligados ao CEFOR, o Centro de Formação da Câmara dos Deputados, tratam de dimensionar o engajamento público em eventos interativos do portal E-Cidadania do Senado. Por sua vez, Gabriel Marmentini, Bianca Ferreira e Paula Samogin, todos eles ligados ao *Politize!*, organização privada que trabalha com educação política, trazem os desafios do Novo Ensino Médio associados à disseminação de conteúdos ligados à Democracia em exemplos de atuação conjunta com oito estados, e suas redes públicas de docentes e estudantes. É sob tal compromisso mais amplo, de trabalhar com extensos grupos de cidadãos em projetos de educação política que Isabella Amaral, Ive Sales e Marjorie Lynn analisam o uso de estratégias de comunicação para o funcionamento do projeto Estudantes de Atitude, oriundo da parceria entre a Controladoria Geral do Estado e a Secretaria Estadual de Educação de Goiás cujo objetivo é, entre outros, engajar estudantes numa grande gincana cuja auditoria cívica de espaços escolares somada à construção e execução de projetos de intervenção são os grandes pilares para o desenvolvimento de habilidades essenciais à consolidação da Cidadania. Seguindo algo semelhante e atrelado ao aprendizado de “fiscalizar a coisa pública” sob o uso de instrumentos de tecnologia, Gisele Craveiro e outros quatro pesquisadores tratam de apresentar um estudo de caso sobre o projeto Aprendendo a Fiscalizar, que ocorre sob a lógica da Educação Fiscal em escolas públicas de São Paulo. Por fim, com base em ações de extensão universitária em faculdades públicas, os dois últimos artigos dessa coletânea. Diego Trindade e outros três autores, apresentam o Programa Politizar, da Universidade Federal de Goiás, enquanto Matheus Fred Schulze e

mais três autores vinculados à Unicamp, tratam de analisar, ao longo da pandemia, o impacto e os compromissos do jogo de educação política *FuraCâmara*.

Sob tal conjunto, esperamos que mais e mais ações de educação política continuem sendo desenvolvidas e sejam capazes de inspirar quem efetivamente faz a diferença e afiança o compromisso do poder público com preceitos constitucionais, bem como com a ideia essencial de prepararmos cidadãos e cidadãos para o complexo exercício da Democracia. Em especial, que as escolas de governo, e mais especificamente as escolas dos Legislativos, continuem firmes e vivas nessa tarefa tão essencial. Boa leitura.

Educação para a democracia – um estudo exploratório do Parlamento Jovem de Palmeira (PR)

Edson Gil Santos Júnior¹

Sérgio Soares Braga²

Karina Vanessa Albano³

Resumo

O objetivo desse artigo é fazer uma análise da experiência de letramento político no Parlamento Jovem da cidade de Palmeira, no Paraná, entre os anos de 2014 e 2021. Para tanto, efetuaremos uma caracterização geral desta experiência de educação parlamentar a partir de documentos internos da Câmara de Vereadores da cidade, e analisaremos indicadores dos resultados produzidos pelo programa ao longo do tempo, bem como questionários aplicados aos participantes no período. Os resultados indicam um aumento da compreensão dos conceitos de cidadania, democracia e funções dos parlamentos entre os participantes, bem como um engajamento efetivo na produção de proposições legislativas que tiveram impacto no funcionamento interno da Casa Legislativa.

- 1 Doutor em Ciência Política pela *Universidade Federal do Paraná* (2022), mestre em Jornalismo pela *Universidade Estadual de Ponta Grossa* (2015), especialista em Gestão Pública (2011) e graduado em Comunicação Social - habilitação em Jornalismo (2005) pela UEPG. Atual como chefe do Departamento de Imprensa e Divulgação da Câmara Municipal de Ponta Grossa, sendo responsável pelo *Programa Câmara Jovem*, realizado pela instituição. Além disso, é professor universitário no curso de Publicidade e Propaganda da *Unicesumar* de Ponta Grossa, no estado do Paraná.
- 2 Atualmente é professor associado permanente nível 4 do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da *Universidade Federal do Paraná* (UFPR), pesquisador do *Instituto Nacional em Ciência e Tecnologia em Democracia Digital* (INCT-DD) e Bolsista Produtividade em Pesquisa nível 2 no CNPQ. Bacharel em Ciência Política pela *Unicamp* e em Ciências Econômicas pela UFPR, com mestrado em Ciência Política pela *Unicamp* (1996) e doutorado em Desenvolvimento Econômico pela *Unicamp* (2008).
- 3 Licenciada em História pela *Universidade Estadual de Ponta Grossa* (2016), Pedagogia (2017) e Filosofia (2019) pela *Uninter*, possui pós-graduação em coordenação pedagógica e psicopedagógica pela *Fael* e educação infantil pela *Univeridade Positivo*. Mestra em História, Cultura e Identidades pela *Universidade Estadual de Ponta Grossa* (2022). Coordenadora do *Programa Parlamento Jovem* (2014-2022), Câmara Municipal de Palmeira.

Palavras-chave: Parlamento Jovem; Educação e Cidadania; Funções educativas dos parlamentos; democracia.

Introdução

Este artigo se propõe a fazer um estudo sobre as contribuições do Programa Parlamento Jovem de Palmeira (PJP), no Paraná, como ferramenta de letramento político, bem como de incentivo para a participação de jovens nas funções legislativas, de fiscalização e assessoramento do Poder Executivo em âmbito municipal, após sua oitava edição. No decorrer deste período, a iniciativa sofreu algumas modificações com o objetivo de adaptá-la aos sucessivos perfis das gestões de diferentes presidentes da Câmara de Palmeira após a implementação do programa, o que possibilita uma análise dos resultados ao longo do tempo. Para isso, procuraremos fazer uma análise longitudinal de dados sobre os resultados produzidos pelo PJP, bem como de questionários aplicados aos participantes do programa, avaliando a percepção deles sobre o mesmo, além de alguns de seus impactos junto à Casa Legislativa, e também da comunidade de referência mais ampla, no caso a cidade de Palmeira.

Os programas de educação legislativa e letramento político parlamentar têm sido objeto de uma literatura crescente nos últimos anos, com vários estudos relevantes sendo produzidos recentemente dedicados especificamente à temática (FUKS, 2014; DANTAS, COSSON & ALMEIDA, 2015; BRAGA, MITOZO & TADRA, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2022). Barros (2016), por exemplo, aponta que é pelo aprendizado político que os cidadãos se habilitam a participar da vida pública, mediante o princípio da troca de razões públicas. Além disso, o autor admite que, no âmbito das ciências sociais, há uma carência de estudos que tratem da implementação de programas de educação política, especialmente junto aos jovens e adolescentes. Ao concordar com isso, este artigo busca ir além desta constatação, e empreender uma análise mais sistemática de um programa específico de letramento político, ocorrido durante sucessivas legislaturas em âmbito municipal.

Outro autor que aborda o problema é Dias (2015), que entende que a cidadania moderna apresenta dois importantes dispositivos que estabelecem uma conexão entre a cidadania e a democracia, que seriam os compromissos morais do indivíduo com a coletividade a que pertence, bem como o direito de participar da definição dos rumos da sociedade política, o que conduz ao vínculo entre cidadania e democracia. A partir das formulações do autor, podemos destacar que a cidadania é o fator que permite a condição de mais ou menos igualdade que envolve, em complexa relação, teias de direitos civis, políticos e sociais.

As propostas que ambicionam permitir uma cidadania encorpada e induzir mais participação na esfera política, em espaços tradicionalmente ocupados pela representação eleita, têm origem diversa, mas confluem no sentido da adoção, institucional e procedimentalizada, de instrumentos que permitem ao cidadão ou a grupos sociais, organizados ou não, atuar diretamente em parcela dos negócios públicos a contribuir para escolhas e decisões no sistema político, afrontando as linhas limitadoras que demarcam a democracia representativa. (DIAS, 2015, p.175)

Em virtude disso, as iniciativas de educação política dos parlamentos municipais cumprem um papel de cidadania, a partir do momento em que oferecem ao jovem conhecimento para ser uma peça importante na vida pública do município. Dias observa ainda que a cidadania, no aspecto democrático, reivindica uma organização do poder de forma a harmonizar representantes eleitos, instituições formais e intervenção de atores sociais, ainda que informalmente, tanto na arena deliberativa, na conjugação de eleições periódicas, mas também no que tange à interação comunitária (DIAS, 2015). Assim, diferentemente do pensamento de Weber e Schumpeter, que assumem uma perspectiva política elitista e excludente das práticas democráticas, Dias entende que, em uma premissa cidadã, a disputa política limitada somente a eventos eleitorais impede uma democracia ampliada, e oferece oportunidades reduzidas de participação para o cidadão.

Por esses motivos, conceber a democracia sem a participação é tão complexo quanto entender a participação sem educação. Outro autor que aborda o tema é Dantas (2010), o qual aponta que a filosofia política associa a democracia a duas questões essenciais: participação e educação. Para ele, a participação está atrelada ao caráter quantitativo da democracia, enquanto a educação ao aspecto qualitativo. Embasado em Rousseau, Marques (2008), apresenta três funções e benefícios da participação efetiva da população no processo político. A primeira é a função educadora, a segunda é a legitimidade do exercício democrático e, por fim, a crença de Rousseau de que, se o cidadão participasse da formulação da lei, se sentiria compelido a obedecer às normas com maior espírito público e colaborativo. Outros autores também apontam que não há uma relação antagônica entre participação e representação, podendo a participação cidadã fortalecer a própria representação política, tendo inclusive os parlamentos digitais e outros programas de letramento político promovidos pelos próprios parlamentos uma importância fundamental nesse processo (POGREBINSCH & SANTOS, 2011; FARIA & BRAGA, 2015).

Dessa forma, de acordo com Gutmann (1987), embora não se possa concluir que a política democrática tenha primazia causal sobre a educação democrática, podemos inferir que a educação política, através do cultivo das virtudes, conhecimentos e habilidades necessárias para a participação política, tem primazia sobre outros propósitos da educação pública em uma sociedade democrática. Sendo assim, a autora defende que a educação política prepara os cidadãos para participarem da reprodução consciente de sua sociedade, e a reprodução social consciente é o ideal não apenas da educação democrática, mas também da política democrática.

Benevides (1996), destaca que a educação para a democracia tem como função a cidadania ativa, isto é, a formação para a participação na vida pública tanto para a participação do cidadão comum, como do governante. Segundo ela, a educação não consiste apenas no processo social que permite ao indivíduo ter conhecimento de direitos e deveres, mas sim capacitar a população a ocupar a posição de governante se for o caso.

Considerando estes fatores, os parlamentos modernos, por meio de suas funções educativas, atuam de maneira crescente, há décadas, na disponibilização de informação sobre as casas legislativas. Além de um trabalho informativo, programas de simulação de atividade parlamentar, também conhecidos como parlamentos jovens, atuam em um público específico, que conta com mais disponibilidade para aprender e mais disposto em fazer a diferença na sociedade.

Nesse contexto, este artigo, desenvolvendo estudos anteriores, propõe que a educação, ou mesmo o letramento político, acontece em quatro vertentes distintas, mas complementares: a Educação Política Escolar, que aborda a diferenciação e características de classe social e luta destas categorias; a Educação Política de Gestão Pública; a Educação Política Eleitoral; e, por fim, a Educação Política de Processo Decisório, que compreende o funcionamento do Poder Legislativo, que é o foco deste trabalho.

A Educação política em parlamentos

Como afirmamos no início desse texto, tem sido crescente a bibliografia sobre as funções educativas dos órgãos parlamentares, em virtude da importância que os programas de educação política promovidos pelas instituições representativas têm adquirido num contexto de “crise das democracias”. Em estudo recente dedicado especificamente ao tema, Santos Júnior aponta que, entre as experiências mais antigas de Parlamento Jovem que se tem registro, destaca-se o *Youth Parliament* de Manitoba, no Canadá. A iniciativa pioneira, criada em Ontário por volta de 1922, foi implementada por um movimento de cunho religioso e também

de cidadania. Designada pela sigla TUXIS (*Treinamento sob Cristo em Serviço*), os patrocinadores eram igrejas protestantes que procuravam criar incentivos para uma participação mais qualificada dos jovens nos assuntos da comunidade (SANTOS JÚNIOR, 2022). Como apontado pelo mesmo estudo, após essa experiência pioneira, houve um progressivo desenvolvimento de experiências educativas nos parlamentos modernos até chegar ao cenário contemporâneo, com os parlamentos digitais fortemente envolvidos em experiências de educação política. Com efeito, nos dias de hoje, os programas de simulação de atividade parlamentar como ferramenta de educação política a partir de casas legislativas podem ser encontrados na grande maioria dos países democráticos.

O Parlamento Austríaco, por exemplo, realizou um levantamento com todos os países membros da União Interparlamentar sobre a presença de programas de educação política nas casas legislativas (PARLIAMENT OF AUSTRIA, 2020). Descobriu-se que mais de 70 por cento dos parlamentos respondentes tinham serviços disponíveis como visitas guiadas, programas de parlamentos juvenis e programas de oficinas parlamentares. Ainda de acordo com a pesquisa do Parlamento Austríaco, de um modo geral, quase todos os exemplos mencionados destinam-se ao grupo etário dos 14 aos 25 anos, como também, que nenhum dos programas mencionados é dirigido exclusivamente aos grupos etários com menos de 8 anos ou com mais de 60 anos. Destes 45 países, alguns deles chegaram a contar com mais de um modelo de programa destacado na publicação. Entre eles, 19 parlamentos afirmaram que contam com iniciativas de simulação de atividade parlamentar, que acontecem com duração de um, até cinco dias, destinados em sua maioria para jovens a partir de 13 anos (Op. Cit., 2020)⁴.

No Brasil, em âmbito nacional, a Câmara dos Deputados realiza um programa de simulação de atividade parlamentar com o *Parlamento Jovem Brasileiro*, que existe desde 2004 e acontece anualmente. Segundo o regulamento do programa, para participar da iniciativa existe um processo seletivo que ocorre em duas etapas. Na primeira, há uma pré-seleção ou seleção estadual: as Secretarias de Educação, por meio dos coordenadores estaduais, conferem e avaliam as inscrições recebidas nos estados. Na segunda etapa, há a seleção final, na Câmara dos Deputados, por uma comissão formada por especialistas em processo legislativo que realiza a seleção final dos projetos. De acordo com as normas do programa,

4 **Parliaments Promoting Democracy:** Report on programmes of national parliaments promoting democracy and human rights. 2020. Disponível em: https://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/IPU_Publikation_ParliamentsPromotingDemocracy_2020_BF.pdf. Acesso em 30 de jun. 2022.

um total de 78 estudantes são empossados como deputados jovens, em um período de legislatura de cinco dias. Os participantes têm a oportunidade de experimentar o dia a dia dos parlamentares brasileiros no desempenho de suas funções (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022). O PJB não contou com edição em 2021 sob a justificativa de reformular a iniciativa.

Outro programa de educação política a ser destacado na esfera federal é o *Programa Jovem Senador*, realizado pelo Senado Federal desde 2010. A seleção dos participantes se dá pela organização de um concurso de redação que escolhe 27 estudantes do ensino médio, um por unidade da federação. Os selecionados vivenciam, em Brasília, o processo de discussão e elaboração das leis do país, simulando a atuação dos senadores da República. A legislatura tem duração de três dias (SENADO FEDERAL, 2022).

Em âmbito estadual também estão em funcionamento diversos programas de parlamento jovem e assemelhados. Em levantamento efetuado em 2016, Braga, Mitozo e Tadra detectaram um total de 10 experiências de Parlamento Jovem e 22 experiências de Educação Legislativa nas 27 casas legislativas brasileiras, com destaque para o *Parlamento Jovem de Minas Gerais*, destinado a estudantes do ensino médio e superior, sendo realizado pela parceria entre a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) por meio da Escola do Legislativo e a Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-MG). Uma característica importante do PJ de Minas Gerais é a parceria estabelecida com as câmaras municipais mineiras, que mobilizam escolas do ensino médio e fazem intercâmbio com universidades, órgãos públicos, empresas e organizações da sociedade civil, para a implementação do projeto, formando uma extensa rede de formação política e educação legislativa em todo o estado (ALMG, 2022).

Também o estado do Paraná, onde se localiza o parlamento municipal de Palmeira, objeto deste estudo, conta com o programa *Geração Atitude* que visa apoiar a formação cidadã de estudantes paranaenses da rede estadual de ensino, promovendo a participação política e o protagonismo juvenil. Desenvolvido pela Assembleia Legislativa juntamente com o Ministério Público do Paraná, a iniciativa conta com apoio da Secretaria de Estado da Educação, Tribunal de Justiça do Paraná e Assessoria Especial da Juventude do Governo do Estado, estando presente em todas as escolas públicas de ensino médio, localizadas nas áreas de atuação dos 32 Núcleos Regionais de Educação.

O programa é dividido em duas partes: *Geração na Escola* que é realizada nas escolas com professores, assessores legislativos, promotores e juízes, em conjunto com as equipes pedagógicas das escolas, na formação através de atividades

como palestras e debates; e também o *Caravana da Cidadania*, que em forma de concurso seleciona 32 propostas de projetos de lei, apresentadas por estudantes sob a supervisão de professores das escolas⁵. A ALEP conta ainda com o *Parlamento Universitário*, que acontece em parceria com universidades da capital do Paraná e com instituições de ensino superior estaduais das principais cidades desde 2016. O programa seleciona anualmente 54 acadêmicos para uma imersão não somente por meio de um treinamento do funcionamento da Casa, mas também visando promover a simulação do cotidiano do parlamento. Segundo a ALEP, o Parlamento Universitário foi idealizado a partir da experiência do *Projeto Politeia*, uma parceria do Instituto de Ciência Política da UnB (Universidade de Brasília) com a Câmara dos Deputados (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO PARANÁ, 2022).

A partir da análise dessas experiências e da literatura pertinente, definimos nosso desenho de pesquisa para estudar em maior profundidade o Parlamento Jovem de Palmeira, bem como para verificar se estão reproduzindo, também em nível municipal, algumas características gerais dessas experiências em outras unidades da federação. Para efetuar essa análise, definimos a metodologia apresentada a seguir.

Metodologia

Como metodologia, foi efetuada uma análise documental que visa entender o programa de educação política implementado em Palmeira. Foram analisados os principais documentos e relatórios quantitativos do programa Parlamento Jovem de Palmeira, elaborados pela coordenação da iniciativa. Foram ainda solicitadas informações, recebidas em formato de planilhas e relatórios que geraram, após a análise, dados quantitativos que auxiliaram a apresentar um perfil do parlamento jovem estudado.

Como metodologia complementar de análise, foram utilizados os questionários aplicados aos participantes do programa PJP da edição de 2022, num total de 32 questões respondidas por oito dos nove parlamentares jovens. Para Babbie (2003), *surveys* são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Neste caso, são os traços e atributos adquiridos por este recorte específico de público, após a participação no Parlamento Jovem de Palmeira, que foram estudados.

5 Maiores informações sobre o programa podem ser encontradas no website da ALEP: <https://www.assembleia.pr.leg.br/geracaoatitude> (último acesso: novembro de 2022).

Os questionamentos tiveram o objetivo de mensurar o que foi aprendido pelos participantes nas palestras, nas atividades compartilhadas com os parlamentares jovens eleitos nas escolas, nas reuniões das comissões permanentes do Programa, na orientação com os vereadores da Casa e nas sessões plenárias realizadas no decorrer do ano de mandato, e serviram para um mapeamento quantitativo dos principais resultados da iniciativa, ao lado de outros indicadores.

Neste artigo, em virtude da limitação de páginas desta publicação, optamos por analisar somente 17 das 32 questões respondidas pelos participantes, trazendo dados sobre o conhecimento assimilado sobre o Programa e o funcionamento da casa legislativa.

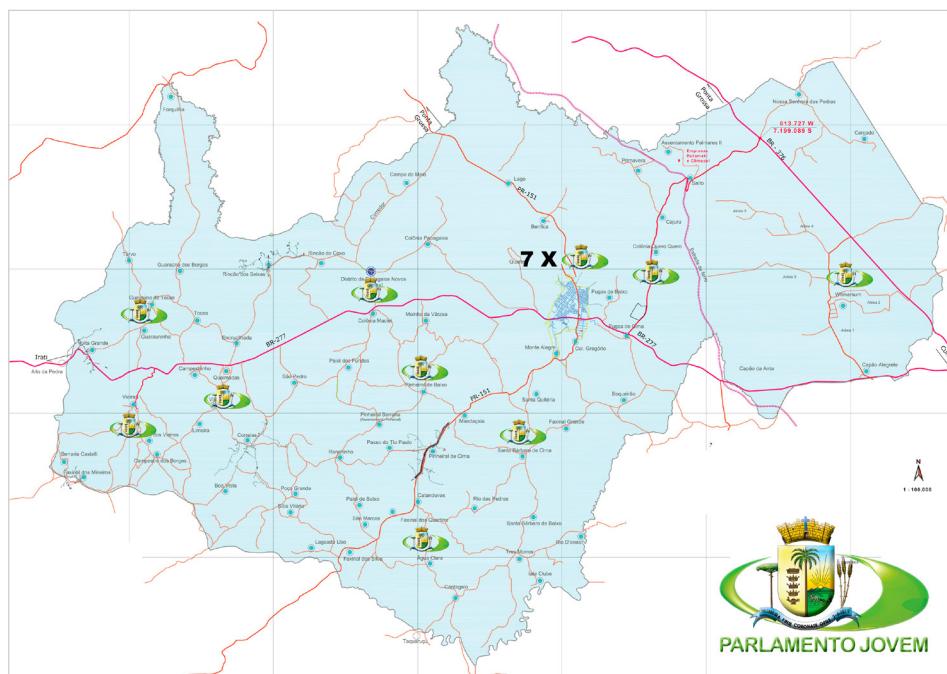
Características do programa Parlamento Jovem de Palmeira

O programa Parlamento Jovem do município de Palmeira foi instituído pela Lei 3.561 de 23 de outubro de 2013, criada pela Câmara de Vereadores do município, com o intuito de levar o conhecimento sobre o trabalho do Poder Legislativo Municipal de forma institucional e com isso, apartidária, bem como esclarecer sobre as funções que os vereadores desempenham. O programa começou a ser desenvolvido no ano de 2014, com o apoio dos vereadores, servidores da Câmara Municipal e de todas as instituições de ensino públicas e particulares do município, com estudantes na faixa etária prevista no Regimento Interno do Programa.

Palmeira é um município localizado a cerca de 70 km da capital Curitiba, com população estimada de pouco mais de 34 mil habitantes. Conta com uma área territorial de 1.470.072 km² e uma densidade demográfica de 22,04 hab/km². De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo 2010, a população palmeirense é dividida quase pela metade entre urbana e rural, sendo 19.376 morando na cidade e 16.046 residindo na zona rural. Localidades com maior concentração de pessoas ficam a mais de 40 km da cidade.

Considerando o planejamento do Programa Parlamento Jovem, o mapa apresentado a seguir na Figura 01 ilustra a distribuição de representantes jovens da população em diversos pontos estratégicos do município, inclusive com participantes recrutados em locais onde os vereadores eleitos pelo povo não têm uma grande proximidade por não residirem na comunidade.

Figura 01. Distribuição dos parlamentares jovens por regiões do município



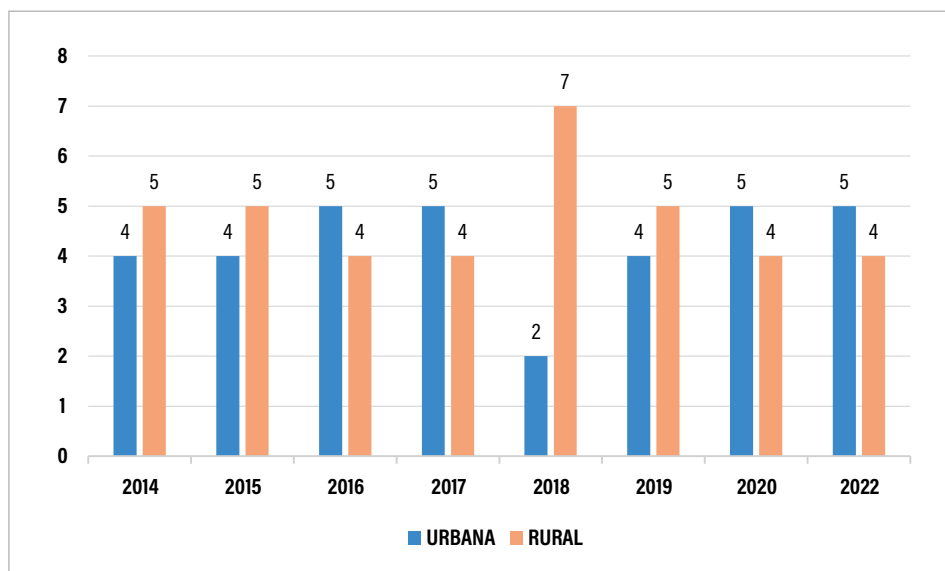
Fonte: Câmara Municipal de Palmeira (2016)

A distribuição territorial elaborada pelos organizadores do programa atribui para a cidade a possibilidade de 7 representantes, considerando a existência da mesma quantidade de escolas estaduais e privadas, enquanto no interior do município as escolas estaduais possibilitam a participação de 1 representante por instituição escolar, num total de 9 participantes. Eles são escolhidos, em uma primeira fase, através do voto nas escolas somente pelos alunos da instituição, em dia definido pela Câmara Municipal para todas as instituições de ensino, que realizam o pleito sem interferência do Poder Legislativo.

O município conta com 16 escolas, entre públicas e privadas aptas a participarem do Programa e apenas nove cadeiras de vereadores. Em virtude disso, uma segunda fase da seleção é realizada com o intuito de equalizar para nove a quantidade de parlamentares jovens eleitos. Para isso, os 16 eleitos nas escolas, em uma sessão pública na Câmara Municipal, devem fazer uma fala de no máximo 5 minutos justificando sua vontade de ver um vereador jovem. Desta forma, as 9 melhores médias assumem o mandato por um ano no programa.

Como demonstrado no gráfico 01, a participação dos jovens da cidade e das localidades rurais costumam ser equilibradas. E os representantes das rurais, em alguns casos, se tornam porta-vozes das comunidades interioranas, considerando que a maioria dos vereadores do parlamento convencional são da área urbana. O gráfico abaixo fornece dados longitudinais sobre a distribuição do recrutamento dos parlamentares jovens, com destaque para o ano de 2018, em que apenas dois parlamentares da área urbana foram eleitos nas duas fases do Programa.

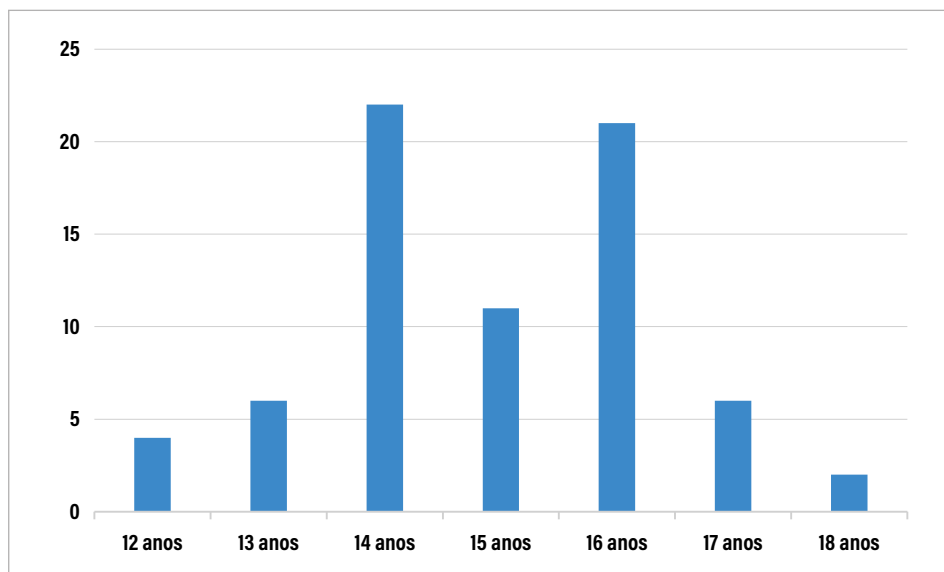
Gráfico 01. Participação dos parlamentares jovens por zona urbana ou rural (2014-2020)



Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

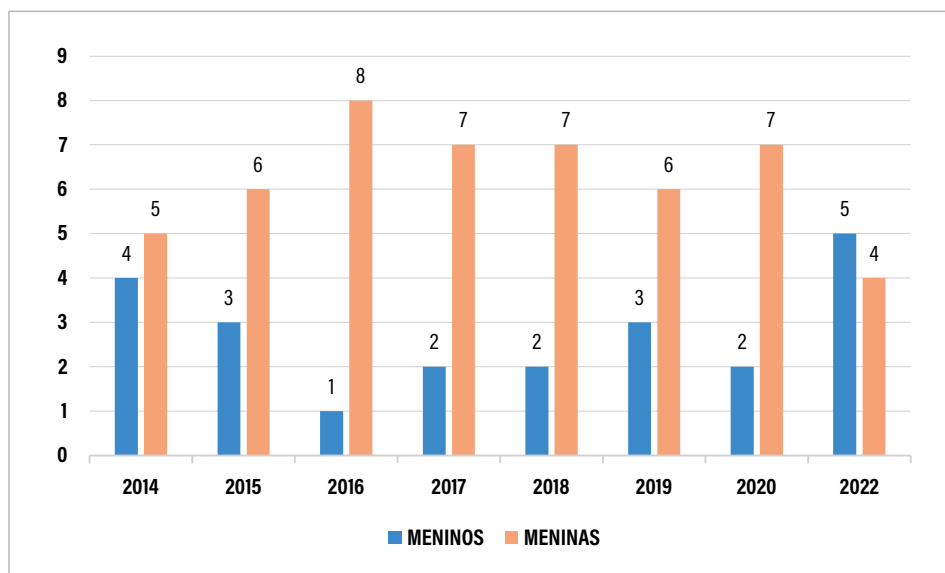
O Regimento Interno do Programa Parlamento Jovem determina que podem se candidatar estudantes do 7º ano do ensino Fundamental até o 2º ano do ensino médio, menores de 18 anos, de instituições públicas e privadas de ensino. Os alunos do 6º ano do ensino fundamental, do 3º do ensino médio e 4º ano do ensino técnico votam, mas não podem se candidatar. Entre os anos de 2014 a 2020 o Parlamento Jovem de Palmeira teve a grande maioria dos participantes com idades de 14 anos, somando 22, seguido por jovens de 16 anos com 21 participações, e com 11 jovens com 15 anos, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 02. Participação por idade dos parlamentares jovens, de 2014 a 2020



Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

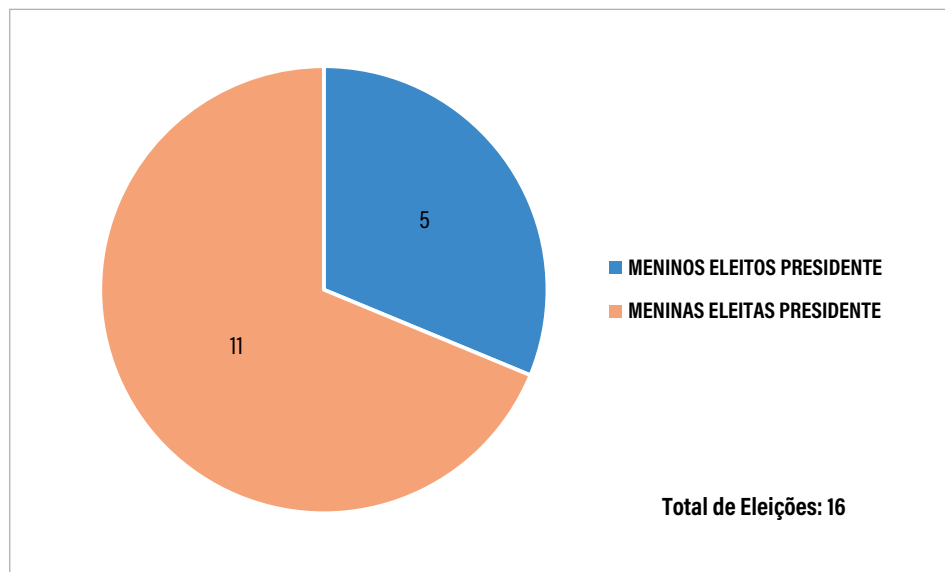
Um outro fator levantado sobre a participação dos jovens é referente ao gênero dos estudantes, o que vai na contracorrente do parlamento convencional do município de Palmeira, que não conta com mulheres por pelo menos três legislaturas. De acordo com o levantamento, somente em 2022 a quantidade de meninos foi maior que a de meninas. O relatório apontou que em 2014 foram 5 meninas para 4 meninos, em 2015 foram seis meninas para três meninos, em 2016 apenas um menino foi eleito nas duas fases da seleção. Já em 2017, 2018 e 2020 apenas dois foram eleitos, enquanto em 2019 foram eleitas seis meninas para três meninos, como demonstra o gráfico 03:

Gráfico 03. Participação por gênero dos parlamentares jovens (de 2014 a 2020)

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

Ainda falando sobre gênero no PJ de Palmeira, considerando que as legislaturas são anuais, a troca de presidentes das mesas diretoras acontecem semestralmente, não possibilitando recondução. Neste aspecto, as meninas concentram a maioria das presidências do Parlamento Jovem entre os anos de 2014 a 2022. Ao todo, 11 vezes o comando da Mesa ficou nas mãos das meninas (69%) e apenas cinco nas dos meninos (31%), como demonstra o gráfico 04.

Gráfico 04. Participação por gênero na presidência da Mesa Diretora do Programa, de 2014 a 2020



Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

A participação feminina dos parlamentos está em ascensão nos últimos anos, em sintonia com as tendências observadas em outros países e em outros níveis de representação. De acordo com a publicação da *União Interparlamentar Mulheres no Parlamento 2021*, a proporção média de mulheres nos parlamentos nacionais é de 26,1%. Vale registrar que o México foi o primeiro país do mundo a alcançar a paridade entre homens e mulheres no parlamento nacional, em 2021 (UNIÃO INTERPARLAMENTAR, 2021). Mesmo com este avanço, no Brasil, ainda há um longo caminho para termos mais mulheres em cargos eletivos no Poder Legislativo. Pode ser percebido um interesse significativo das jovens pelos programas de simulação de atividade parlamentar no Brasil, mas estes números são muito diferentes da realidade parlamentar. Santos Júnior (2022), por exemplo, verificou que na Câmara dos Deputados brasileira, a participação de jovens do sexo feminino no Parlamento Jovem Brasileiro (PJB) alcançou 48% em sua edição mais recente, frente a apenas 15% da participação de mulheres no parlamento convencional, no final do mandato.

Desde 1947, quando a Câmara Municipal de Palmeira retomou suas plenas atividades, interrompidas pela ditadura do Estado Novo (1937-1945), apenas quatro mulheres foram eleitas e apenas uma ocupou o cargo de Presidente. Em

Palmeira, uma mulher não ocupa uma cadeira na câmara municipal desde 2004, isto é, há cinco legislaturas (CÂMARA DE PALMEIRA, 2021) ⁶.

Ainda de acordo com o Regimento Interno, o Parlamento Jovem é uma iniciativa apartidária e tem apoio dos vereadores da Casa Legislativa, de modo que cada um desempenha a função de orientador de um parlamentar jovem⁷. A sistemática de trabalho conta com o apoio dos professores das escolas públicas e privadas que são o elo entre a escola e a Câmara de Palmeira.

Vale destacar que o Parlamento Jovem de Palmeira, no decorrer de seus oito anos de existência, recebeu o reconhecimento de seu impacto junto à comunidade por meio do *Prêmio Gestor Público*, que reconhece boas práticas no âmbito governamental no estado do Paraná, senado premiado nas edições de 2016 e 2018, bem como, também em nível estadual, com a Menção Honrosa do *Prêmio Sesi ODS* na categoria Educação de Qualidade, no ano de 2018. A importância do Programa também foi cancelada com o Prêmio do Instituto Histórico e Geográfico de Palmeira, na Categoria Mérito Escolar.

A produção parlamentar do PJ de Palmeira

De acordo com o Regimento Interno do Programa, os nove vereadores jovens têm a obrigatoriedade de elaborar pelo menos uma indicação ou requerimento para cada uma das oito sessões deliberativas, bem como apresentar pelo menos um projeto de lei por semestre. Pela lei de criação do Programa, cada vereador da Casa tem como missão ser um orientador para um dos jovens participantes e pode, se julgar pertinente, oferecer ao plenário as proposições do Parlamento Jovem, que também são apreciadas pela assessoria parlamentar. Nesse item procuraremos fazer uma breve caracterização da produção legislativa do PJP entre 2014 e 2020, a partir dos dados obtidos junto aos administradores do programa. Em 2021 a edição não foi realizada devido à pandemia da Covid-19.

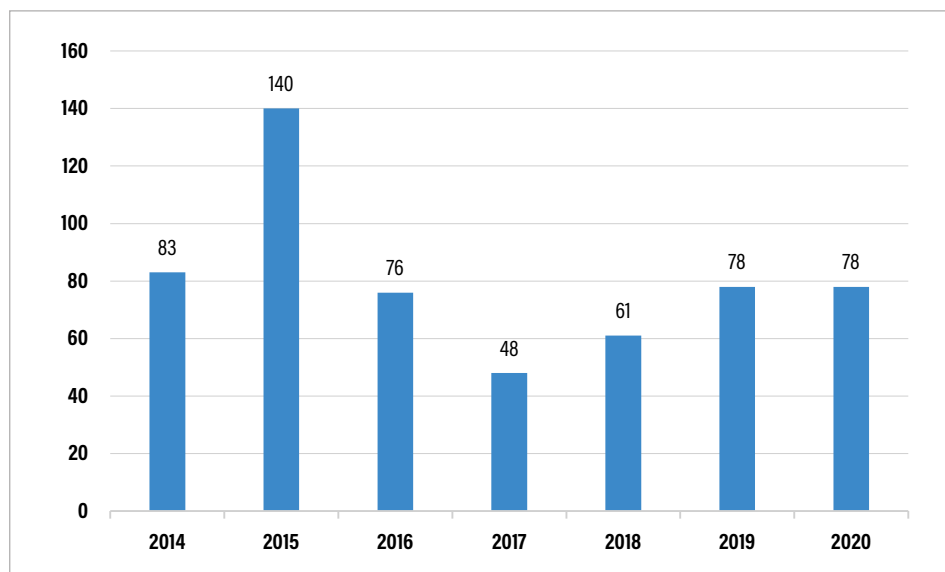
Foram analisados os dados sobre as Indicações apresentadas (sugestões legislativas para o Poder Executivo), os Requerimentos de informações para a Prefeitura, além de projetos e anteprojetos de lei apresentados pelos jovens-parlamentares.

6 Fonte: <https://www.palmeira.pr.leg.br/institucional/legislaturas-municipais-1947-2021> (último acesso em: novembro de 2022).

7 Fonte: <https://www.palmeira.pr.leg.br/parlamento-jovem/regimento-interno-do-programa-parlamento-jovem/view> (último acesso em: novembro de 2022).

No tocante às Indicações, o PJ de Palmeira registrou, em 2014, um total de 83 proposições, 140 em 2015, 76 em 2016, 48 em 2017, 61 em 2018, 78 em 2019 e 78 em 2020 como pode ser observado no gráfico 05. As Indicações atendiam demandas das comunidades na manutenção de vias, colocação de placas, melhorias de acesso a escolas, entre outros.

Gráfico 05. Indicações elaboradas pelos parlamentares jovens por ano (2014 a 2020)

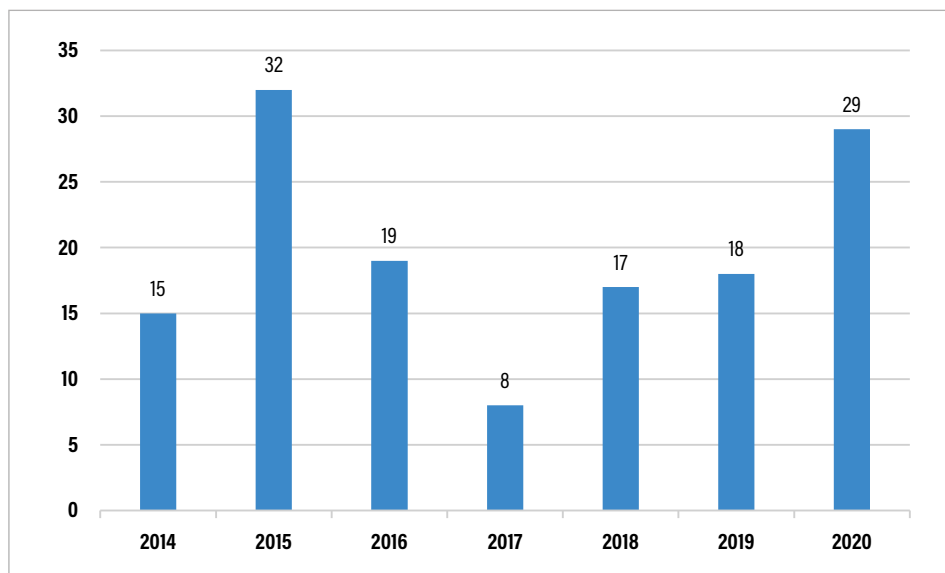


Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

Verificamos assim uma significativa apresentação de Indicações pelos jovens parlamentares, com um pico de 140 em 2015, segundo ano do programa.

Em relação aos Requerimentos, em 2014 foram elaborados 15, em 2015 foram 32, em 2016 foram 19, 2017 registrou apenas 8, em 2018 foram 17, 2019 teve um total de 18 e em 2020 o modelo de proposição alcançou 29 iniciativas dos jovens, dados trazidos no gráfico 06..

Gráfico 06. Requerimentos elaborados pelos parlamentares jovens por ano, de 2014 a 2020

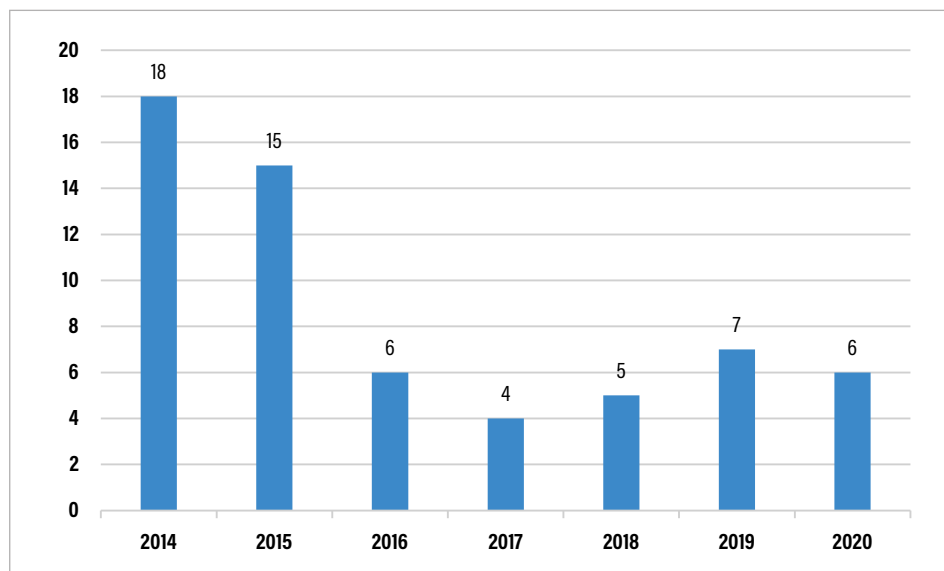


Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

Verificamos assim uma dinâmica semelhante às Indicações, com um pico em 2015, e um mínimo da turma de 2017, que se revelou a menos ativa em todo o período. Era de obrigação regimental entre os anos de 2014 e 2016 que o participante elaborasse e encaminhasse para a sessão plenária do PJ, pelo menos um projeto ou anteprojeto de lei por semestre. A partir de 2017, o Regimento foi alterado, exigindo apenas uma proposição destas modalidades por ano de participação no PJ.

Em relação aos Projetos de Lei, foram elaborados em 2014 um total de 18, em 2015 foram 15, em 2016 um total de 6 PLs, 2017 teve a menor marca registrada com apenas 4, em 2018 foram 5, em 2019 foram registrados 7 e em 2020, um total de 6. Como demonstra o gráfico 07, a modificação regimental teve efeito, sendo a responsável pela diminuição do quantitativo de proposições sugeridas a partir de 2017.

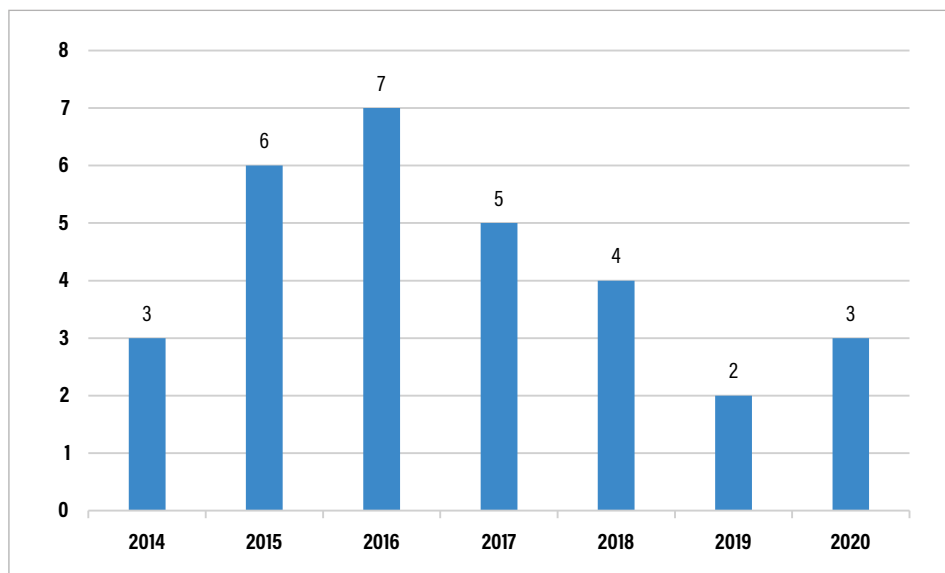
Gráfico 07. Projetos de Leis elaborados pelos parlamentares jovens por ano, de 2014 a 2020



Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

Vale destacar que os Projetos de Lei são proposições normativas, que não invadem a competência do Poder Executivo, de forma a gerar custos. Para casos em que a proposição tenha como sugestão medidas que originem despesas ao Executivo, os jovens eram orientados a elaborar um Anteprojeto de Lei. Para este modelo foram registrados em 2014 um total de 3 anteprojetos, em 2015 foram 6, em 2016 foram 7, em 2018 foram 5, em 2019 apenas dois e em 2020 um total de 3 anteprojetos, como demonstra o gráfico 08.

Gráfico 08. Anteprojeto de Leis elaborados pelos parlamentares jovens por ano (2014-2020)



Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados fornecidos pela CM Palmeira (2022).

Considerando todas as medidas adotadas pelo Poder Público com relação ao enfrentamento da pandemia pela covid-19 (Decreto Municipal nº 13.550 de 20/03/2020, Resolução 01 de 23/03/2020 e todas as normas correlatas e posteriores), a mesa diretiva (2019-2020) da Câmara Municipal suspendeu desde março de 2020 todas as atividades do programa e prorrogou o mandato dos vereadores jovens para 2021.

Com a sinalização da *Secretaria* de Estado da *Educação* do Paraná (*SEED-PR*) de retomar as aulas das escolas estaduais no mês de março de 2021, de forma híbrida, a Câmara Municipal de Palmeira retornou com o calendário de atividades do Parlamento Jovem de Palmeira, porém com formato diferenciado. Todas as reuniões das comissões foram realizadas via *Google Meet* e somente as sessões mensais dos alunos foram realizadas presencialmente, respeitando todas as regras sanitárias emitidas pela Secretaria Municipal de Saúde. Porém, o presidente do Legislativo Municipal, vereador Egon Krambeck (DEM), resolveu suspender as atividades presenciais do mês de março, em razão do agravamento do cenário da pandemia da covid-19. Assim, os estudantes realizaram as reuniões das comissões, a reunião com o vereador-padrinho e três sessões ordinárias remotamente, sendo que somente no segundo semestre foram retomadas as atividades presenciais.

Vale destacar que o ano de 2015 apresentou o maior quantitativo em praticamente todas as categorias de produção legislativa. Nos outros anos, alguns fatores incidiram em uma produção menor como as ocupações em escolas, ano eleitoral, pandemia da covid-19, e modificações regimentais que imprimiram maior eficiência à atividade legiferante dos jovens parlamentares. Um outro fator a ser destacado foi a extinção das funções dos suplentes, a partir de 2018, na produção de Indicações e Requerimentos, o que resultou em uma redução natural no número de proposições propostas e consequentemente na representatividade em todas as regiões, como acontecida nas edições anteriores.

Desta forma, atualmente, os suplentes atuam apenas em casos de desistência do vereador jovem em exercício, sendo convocados pela ordem de classificação da segunda fase, tendo como obrigações de cumprir as exigências do Regimento Interno, após empossados.

Percepções sobre as atividades da CM de Palmeira pelos jovens participantes

Por fim, para encerrar este estudo, analisaremos brevemente os efeitos da participação dos jovens vereadores no PJ tal como registrados por um questionário aplicado pela Casa legislativa após finalizada a legislatura dos vereadores mirins. Esse questionário foi aplicado no dia 25 de outubro de 2022 pela coordenação do programa, com um total de 32 questões para oito dos nove participantes da iniciativa, das quais analisaremos 17 respostas relacionadas à percepção dos participantes sobre as funções dos órgãos parlamentares e sobre a democracia.

Iniciamos pelas questões de número 2 e 3 do questionário aplicado, que indagam primeiramente, quantos vereadores compõem a Câmara Municipal de Palmeira e, de acordo com as regras estabelecidas na Constituição Federal, até quantos vereadores Palmeira poderia ter. Em ambos os casos, os oito estudantes acertaram a resposta correta.

A questão de número 4 solicitava aos participantes assinalar (V) para verdadeiro e (F) para falso em nove situações sobre as funções dos vereadores. A primeira sentença indagava se *Ajudar de maneira assistencial* era função do parlamentar. A segunda questionava se *Indicar melhorias em prol de seu município e defender interesses próprios* era atribuição do vereador. Em ambas, cinco dos oito responderam que não. Todos responderam como verdadeiro no item seguinte, que é função do vereador *Atender as demandas da população*.

Três dos oito participantes marcaram como falso o item que atribui ao parlamentar a obrigação de *fiscalizar a administração pública*. Seis participantes marcaram como falsa a questão que atribui ao representante da população *fazer favores para os munícipes*, enquanto todos responderam que não é função precípua do vereador *fornecer cestas básicas* para o cidadão.

Todos responderam também que é função do parlamentar *garantir que a aplicação do dinheiro público esteja de acordo com os interesses coletivos*, bem como *autorizar através de votações, medidas propostas em forma de projeto de lei pela prefeitura*. E que não é atribuição da Câmara *Obrigar o Poder Executivo a realizar obras*.

Na questão de número 6 o participante deveria relacionar os formatos de proposições possíveis de serem elaboradas pelos vereadores. Todos os estudantes escolheram a alternativa correta com as definições de anteprojeto e projeto de lei, indicações e requerimentos. Já na questão 7, apenas um dos oito jovens respondeu que 'Talvez', quando perguntado se *O vereador pode calçar ruas, construir pontes, reformar estradas*, o restante afirmou que não.

As questões 8, 9 e 10 foram respondidas de maneira adequada com os princípios da educação cidadã por todos os participantes, com taxa de acerto de 100%. A 8 questionou se *a Câmara Municipal é um Departamento da Prefeitura*, a 9 pergunta se *Todas as leis de nosso município são de iniciativa da Câmara Municipal*, e a 10 se *Um projeto de lei de iniciativa popular pode ser apresentado na Câmara Municipal*.

Dos oito participantes, apenas três afirmaram que gostariam de se tornar vereador, mas nenhum disse que não queria, assinalando desta forma a alternativa *Talvez* na questão 14. Enquanto na questão 15 que questionou se, *na opinião do respondente todos os vereadores são corruptos?*, cinco marcaram a alternativa *Nem todos*, e três assinalaram que *Não*. Já na questão 17, foi unanimidade entre os jovens vereadores que *a pressão feita pela sociedade sobre os políticos altera a realidade do País, Estado e Município*.

Nas questões 18 e 19 o tema era *eleições*, e metade dos participantes afirmou que conhecem alguém que já vendeu o voto e seis dos oito afirmaram que não venderiam o voto. Os dois que afirmaram que venderiam, colocaram uma observação de que não votariam no candidato que comprou o voto.

Seis dos oito respondentes afirmaram na questão 26 que não existe uma participação efetiva da população quanto aos trabalhos desenvolvidos pelos vereadores. Cinco participantes afirmaram que na escola em que estudam existe um grêmio estudantil na questão 31, enquanto seis relataram que fazem parte de organizações como grêmio, associação de moradores ou conselho municipal, na 32.

Considerações finais

O presente estudo longitudinal aponta que a iniciativa do Parlamento Jovem de Palmeira se consolidou como ferramenta educativa em nível local e que as informações transmitidas aos estudantes eleitos pelo voto direto de seus colegas serviram para esclarecer os jovens sobre o papel do parlamento em nível municipal, sobre o papel do vereador, assim como tiveram impacto positivo na compreensão sobre o papel educativo dos parlamentos, no sentido de esclarecer a população sobre as funções dos representantes, assim como contribuir para a difusão de valores democráticos. Além disso, os vereadores jovens cumprem um papel importante no que se relaciona à representação de suas comunidades, apresentando uma quantidade expressiva de indicações e requerimentos oriundos de locais distantes, dentro das fronteiras do município. A mudança na participação dos suplentes no processo produtivo de Indicações e Requerimentos, por opção da administrativa da Câmara, não registrou uma queda significativa na produção, considerando a média dos anos, mas pode ter impactado na representatividade das localidades mais distantes. Além disso, mudanças regimentais ocorridas a partir de 2017, racionalizaram o processo de apresentação de projetos de lei, melhorando a qualidade das proposições apresentadas, em detrimento da quantidade.

A participação das jovens parlamentares na iniciativa de simulação de parlamento também pode ser considerado um indicador importante do impacto e do sucesso do programa, sendo mais uma evidência da vontade das mulheres em participar da vida pública, mesmo que no parlamento palmeirense isso ainda não seja uma realidade, tendo em vista a inexistência da participação feminina nos últimos mandatos legislativos, mesmo com a legislação estabelecendo uma cota de um terço de mulheres de se candidatarem pelos partidos.

Outro fator importante a se destacar é o reconhecimento da experiência por órgãos representativos no estado do Paraná, por meio de mídia positiva, que reverbera na credibilidade da população na iniciativa educadora, que ecoa não apenas nas escolas do município, como também nas residências, com os familiares dos participantes.

Sendo assim, o Parlamento Jovem de Palmeira proporcionou durante sua vigência importantes produtos educativos de cidadania para a sociedade palmeirense, não apenas pelo conhecimento avançado em poder legislativo municipal oferecido para uma quantidade pequena de adolescentes, mas pela possibilidade de participação dos jovens vereadores, proponentes de Indicações, Requerimentos, Anteprojeto e Projetos de Lei que representam anseios das comunidades que representam e da juventude em geral que, por meio do voto, escolhem seus representantes.

Referências bibliográficas

- ALBANO, K. V.; SANTOS JÚNIOR, E. G.; SOUSA, F. Z. Politização e participação política de jovens no poder legislativo: o parlamento jovem de Palmeira. In: **Revista do Legislativo Paranaense**. Curitiba, n. 1, p. 26-40 2017. Disponível em <http://revista.alep.pr.gov.br/index.php/escolalegislativo/article/view/45/33>.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2022. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/home/index.html>. Acesso em 05/11/2022.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO PARANÁ, 2022. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/>. Acesso em 05/11/2022.
- AUSTRIA, Parliament of. **Parliaments Promoting Democracy**: Report on programmes of national parliaments promoting democracy and human rights. 2020. Disponível em: https://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/IPU_Publikation_ParliamentsPromotingDemocracy_2020_BF.pdf. Acesso em 30 de jun. 2022.
- BARBER, Benjamin. **Strong Democracy**: Participatory Politics for a New Age. Berkeley: University of California Press, 2004.
- BARROS, A.T. Educação e legislação: desafios para o aprendizado político e a cultura democrática. **Educação & Sociedade**, vol. 37, núm. 136, Jul-Set, 2016.
- BENEVIDES, M.V.M. **Educação para a democracia**. Lua Nova, pp.223-237. 1996.
- BRAGA, S. S.; MITOZO, I. B.; TADRA, J. As funções desempenhadas pelos websites parlamentares brasileiros e o papel dos programas educativos. **Educação & Sociedade**, vol. 37, núm. 136, 2016, p. 793-819. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.
- CÂMARA MUNICIPAL DE PALMEIRA, 2022. Disponível em: <https://www.palmeira.pr.leg.br/>. Acesso em 05/11/2022.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em 05/11/2022.
- COSSON, R. **Letramento político**: a perspectiva do legislativo no estudo do Programa Estágio-Visita da Câmara dos Deputados – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.
- DANTAS, H. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. **Cadernos Adenauer**, ano XI, vol. 3. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, p. 3-11, 2010

DANTAS, H.; COSSON, R.; ALMEIDA, R. E de. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. In: BERNARDES, C. & SCHWARTZ, F.P. (Org). **Comunicação, Educação e Democracia no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2015. p.91-111.

DANTAS, H; SILVA, B. Educação política e participação: um estudo a partir das experiências práticas com jovens de Araraquara-SP e Suzano-SP. In: **II Encontro Internacional participação, democracia e políticas públicas**. Campinas, 2015.

DIAS, W. R. Cidadania e teoria democrática. In: RESENDE, A. J. C. (coord.). **Poder Legislativo e cidadania**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Escola do Legislativo, Núcleo de Estudos e Pesquisas, 2015. p.169-223. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/publicacoes_assembleia/obras_referencia/arquivos/poder_legislativo_cidadania.html.

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

FARIA, C.; BRAGA, S. Paramentos e novas tecnologias: fortalecendo a representação política através de ferramentas de e-participação. In: SATHLER, André; BRAGA, Ricardo (Org.). **Legislativo Pós-1988: reflexões e perspectivas**. Brasília: Edições da Câmara dos Deputados, 2015, p. 223-263.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GUTMANN, A. **Democratic Education** – with a new preface and epilogue, Princeton University Press. 1987.

MARQUES, F. P. J. A. **Participação política e internet: meios e oportunidades digitais de participação civil na democracia contemporânea, com um estudo do caso do estado brasileiro**. Tese de Doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11303/1/tese%20Francisco%20Marques.pdf>. Acesso: 14/09/2016.

POGREBINSCHI, Thamy; SANTOS, Fabiano. Participação como representação: o impacto das conferências nacionais de políticas públicas no Congresso Nacional. Dados: **Rev. Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 259-305, sept. 2011.

SANTOS JÚNIOR, E. G. **Parlamento Jovem: Como Implementar?** Relato da experiência na Câmara de Palmeira – PR. Instituto Legislativo Brasileiro; Senado Federal, 2017.

SANTOS JÚNIOR, E. G. **Funções educativas dos parlamentos digitais: uma análise comparada dos programas de letramento político e parlamento jovem dos legislativos brasileiros e europeus**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

SENADO FEDERAL, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/hpsenado>. Acesso em 05/11/2022.

SILVA, A.M. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª edição Revisada. Fortaleza, CE: EDUECE, 2015

UNIÃO INTERPARLAMENTAR (Suíça). **Youth participation in national parliaments**. Genebra: Courand Et Associés, 2021. 73 p. Disponível em: <https://www.ipu.org/youth2021>. Acesso em: 23 out. 2021.

Engajamento Público nos Eventos Interativos do Portal E-Cidadania do Senado Federal

Cristiane Brum Bernardes¹
Alisson Bruno Dias de Queiroz²

Resumo

Análise das dinâmicas de engajamento público criadas com o desenvolvimento dos Eventos Interativos no Portal e-Cidadania no Senado Federal brasileiro. A partir de levantamento documental, apresentamos um breve histórico da criação das ferramentas digitais disponíveis aos cidadãos para o acompanhamento dos debates legislativos. Na sequência, os dados de acesso e de colaboração obtidos nesses eventos desde a sua criação mostram como o processo de engajamento vem se ampliando por meio desses canais. Verificamos que o interesse organizacional é um dos fatores principais na efetivação do processo de digitalização do Parlamento. Para além disso, a consolidação do diálogo digital entre cidadãos e parlamentares começa a ser objetivo também da esfera decisória do Senado.

Palavras-chave: Senado Federal; Portal e-Cidadania; Audiências públicas interativas; Engajamento Público; Poder Legislativo

Introdução

A crescente digitalização da vida e uma respectiva ampliação das funções cumpridas pelos ambientes digitais, incluindo aí a mobilidade e a hiperconexão como tendências centrais da última década, chegaram também ao mundo da

1 Cristiane Brum Bernardes é Doutora em Ciência Política, professora do Mestrado Profissional em Poder Legislativo do CEFOR/Câmara dos Deputados, pesquisadora do INCT em Democracia Digital. Brasília-DF, Brasil. cristiane.bernardes@camara.leg.br

2 Alisson Bruno Dias de Queiroz é Coordenador do Programa e-Cidadania do Senado Federal desde 2015, mestrando em Poder Legislativo do CEFOR/Câmara dos Deputados. Brasília-DF, Brasil. alissonb@senado.leg.br

política, e não seria lógico supor que essa esfera não seria afetada por esses processos (GOMES, 2018). Entre os pesquisadores da área de Comunicação & Política há quase um consenso de que as ferramentas digitais podem facilitar e estimular o engajamento público com políticos e instituições em seus diferentes níveis (LESTON-BANDEIRA, 2014). O interesse de influenciar as decisões políticas foi adaptado para o cenário digital e faz com que representantes políticos, cidadãos, governos, instituições públicas e organizações da sociedade civil utilizem as plataformas digitais com esse intuito, ainda que isso nem sempre seja alcançado.

Se as pesquisas contemporâneas versam, em boa medida, sobre a e-transparência e a e-participação, conforme constata Gomes (2018), é interessante pensar como essas questões estão sendo trabalhadas internamente pelas instituições que conformam os regimes democráticos representativos: os Parlamentos. Nesse sentido, uma variedade de estudos já foi conduzida sobre os processos de digitalização dos parlamentos nacionais brasileiros (BARROS; BERNARDES; REHBEIN, 2016; BERNARDES; LESTON-BANDEIRA, 2016; BRAGA, 2007; FARIA, 2015; MENDONÇA, RICARDO FABRINO; PEREIRA, 2016; MITOZO, 2018).

Contudo, uma questão que se impõe nas análises sobre o uso de ferramentas digitais por instituições políticas é como conectar a informação granular dos ambientes da web 2.0 com as decisões políticas reais (CHADWICK, 2009, p. 40). Em outros termos, como fazer com que a ação digital dos cidadãos resulte em decisões políticas ou influencie a ação dos atores políticos e das instituições públicas? A organização interna das casas e a infraestrutura disponível aos atores institucionais são essenciais nessa perspectiva, uma vez que recursos e profissionalização das instituições são importantes na estruturação dos serviços de engajamento e na utilização das ferramentas digitais (LESTON-BANDEIRA; BENDER, 2013).

A digitalização dos parlamentos, portanto, requer maior dinamismo da parte dos atores políticos, especialmente aqueles que atuam diretamente nas redes de interlocução política. Ampliam-se as estratégias de comunicação política que visam melhor e maior conexão entre representantes e eleitores, bem como um aumento da confiança nas instituições, com vistas a superar lacunas de *accountability* dos sistemas políticos.

A partir dessa perspectiva teórica, o objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento de ferramentas de participação popular no processo legislativo, tomando como objeto de reflexão o Portal e-Cidadania do Senado Federal. Mais especificamente, focamos nos “Eventos Interativos”, que possibilitam a participação popular nas audiências públicas, sabatinas de autoridades, sessões de debates temáticos no Plenário do Senado e outros eventos promovidos pela instituição.

Nesse canal, a população pode acompanhar os eventos e fazer comentários e perguntas aos participantes e aos senadores por meio do próprio website da instituição ou de ligação gratuita para a Ouvidoria do Senado.

Além de descrever alguns fundamentos regimentais e legais que tratam dos eventos em sua forma presencial e as normas que possibilitam a interatividade, apresentamos dados documentais que indicam o interesse organizacional, sobretudo dos gestores responsáveis pelos eventos, como um dos fatores principais na efetivação do processo de digitalização do Parlamento. Nesse sentido, Gomes (2018) aponta que o sucesso de um projeto de democracia digital está mais relacionado às escolhas organizacionais do que às soluções tecnológicas em si.

Na mesma linha argumentativa, Leston-Bandeira (2007) reconhece que há quatro dimensões essenciais que criam obstáculos para a realização plena dos processos de digitalização dos Parlamentos de forma mais ampla, três delas relacionadas a fatores internos das instituições: a. organização administrativa; b. falta de recursos; c. falta de vontade política; e d. dificuldades dos cidadãos para participação.

Para além dos obstáculos aos processos de digitalização, verificamos alguns efeitos práticos da participação popular e sua integração ao processo legislativo, com o envolvimento dos cidadãos nas discussões sobre proposições, nas sabatinas de autoridades e outros eventos diretamente relacionados ao processo legislativo. Os dados documentais coletados junto à equipe de gestão do Portal e-Cidadania englobam o período de 2012, quando foi feito o primeiro evento interativo, até outubro de 2022. As informações demonstram que a interatividade nos mais diversos eventos realizados no Senado se tornou uma prática incorporada às rotinas dos servidores e senadores, produzindo efeitos imediatos para a instituição, cidadãos e parlamentares, além de possivelmente impulsionar o processo de engajamento e envolvimento dos cidadãos nos debates políticos de forma institucionalizada.

1. Ferramentas interativas do Portal e-Cidadania

O Portal e-Cidadania do Senado Federal foi criado em 2012 com o objetivo de promover e facilitar a participação popular no processo legislativo. Inicialmente, o portal contava com duas ferramentas interativas: ideia legislativa e audiência interativa. A primeira possibilitava o envio de ideias que, se recebessem 20 mil apoios em quatro meses, seriam encaminhadas para a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), onde receberiam parecer dos senadores, podendo ser pela transformação da sugestão em proposição ou pelo

seu arquivamento (BRASIL, 1970, 2015a).³ A ferramenta de audiências públicas interativas, desde 2015 denominada de Eventos Interativos, permitia o envio de perguntas e comentários antes e durante a realização dos eventos (audiências públicas, sabatinas, sessões de debate temático e outros eventos não legislativos), além de disponibilizar o vídeo da transmissão do evento, slides utilizados pelos palestrantes, convidados e outras informações quando pertinentes.

Segundo a tipologia proposta por Simon, Bass & Boelman (2017, p.13, tradução nossa) para avaliar iniciativas de democracia digital, a ferramenta Eventos Interativos pode ser vista como tendo os seguintes aspectos: informação aos cidadãos; cidadãos provendo informações; cidadãos provendo experiência técnica; deliberação; e cidadãos avaliando proposições.⁴

Utilizamos nesta análise o conceito de engajamento público formulado por Leston-Bandeira (2014), composto por cinco etapas – não necessariamente sequenciais – do ponto de vista dos cidadãos: 1) acesso à informação; 2) desenvolvimento de compreensão sobre o parlamento; 3) percepção da importância da instituição e identificação da relevância de suas atividades para a própria vida; 4) motivação para participação nos resultados do processo legislativo; e 5) possibilidade de intervenção e engajamento com parlamentares na discussão e decisão legislativa (Leston-Bandeira, 2014). A participação, neste sentido, é apenas uma etapa do processo ou fluxo, que pode se iniciar em qualquer outra fase e seguir em diferentes direções. Ou seja, não há um caráter competitivo entre participação e representação, conforme realizada pelos parlamentos.

Em relação aos parlamentos, aliás, Leston-Bandeira (2007) levanta três funções básicas dos processos digitais que se conectam às funções clássicas exercidas pelos Parlamentos nos regimes representativos:

- a. Criar possibilidades comunicativas junto a públicos diversos – aproximação com cidadão – REPRESENTAÇÃO E EDUCAÇÃO;
- b. Disseminar informações de modo ágil e barato – transparência e controle público – LEGISLAÇÃO E FISCALIZAÇÃO;
- c. Tornar os processos internos de gestão mais eficientes – eficácia e eficiência da burocracia – ORGANIZAÇÃO INTERNA.

3 Art. 6º da Resolução nº 19/2015 e art. 102-E do Regimento do Senado Federal.

4 No original: *informing citizens; citizens providing information; citizens providing technical expertise; deliberation; citizens scrutinising proposals.*

A partir dessa perspectiva, os Eventos Interativos podem representar em alguma medida cada um dos cinco passos no processo de engajamento, devido à diversidade de debates e suas finalidades. Em relação às funções parlamentares, eles podem contribuir para o cumprimento da representação, da educação, da legislação e da fiscalização sobre o Poder Executivo, a depender dos objetivos de cada oportunidade institucional para o debate.

Por exemplo, a sabatina de autoridades pode ser enquadrada no quarto e quinto níveis do processo de engajamento, pois o cidadão presta informações sobre os indicados sendo inquiridos e faz questionamentos que, em alguns casos, são respondidos pelos sabatinados. Ou seja, isso ajuda os parlamentares a tomar uma decisão quanto à aprovação de um nome para um cargo de autoridade. Além da representação das demandas e opiniões dos cidadãos, portanto, o processo se relaciona à dimensão fiscalizadora do Parlamento.

O ato que criou o Programa e-Cidadania estabeleceu que um dos objetivos do programa era fomentar a participação da sociedade nas discussões dos temas legislativos em pauta (BRASIL, 2011a)⁵. Por sua vez, o Regulamento Administrativo do Senado determina que à Coordenação de Apoio ao Programa e-Cidadania (Coapec), órgão responsável por gerir o portal, compete “coordenar a realização de interatividade em audiências públicas nas Comissões implementando ferramentas que facilitem a participação dos cidadãos” (BRASIL, 2018)⁶. A Resolução nº 19, de 2015, que Regulamenta o Programa e-Cidadania, diz que “as manifestações dos cidadãos [...] serão encaminhadas às comissões pertinentes.” (BRASIL, 2015a)⁷. Com base nessas normas, ficou institucionalizada a previsão da participação popular à distância nos debates, porém não foi criada uma obrigação explícita para que as audiências públicas e outros eventos sejam interativos.

Assim, atualmente é fundamental utilizar a internet para “‘nutrir e reforçar’ as instituições essenciais do governo representativo e da sociedade civil, que neste momento histórico estão, de fato, precisando de reforço” (GOMES, 2010, p. 250). De certa maneira, a interatividade nos eventos legislativos é uma das mais simples formas de se integrar a participação popular digital ao processo legislativo, pois não exige tirar uma parcela do poder de tomada de decisão das autoridades, nem as substituir por uma participação direta da sociedade (GOMES, 2010). Com pretensão bem mais modesta e realista, a participação nesse caso significa abrir

5 Art. 2º, IV, do Ato da Mesa nº 3, de 2011

6 Art. 206, §2º, III.

7 Art. 6º

espaço para que o público interaja diretamente com as autoridades, seja ouvido por elas e tenha seus questionamentos respondidos de forma transparente. Por se tratar de uma forma simples de participação, tanto do ponto de vista do participante como da instituição e autoridades, a interatividade nos eventos pode ajudar a superar a “sensação de impotência e estranhamento” dos cidadãos (MIGUEL, 2014, p. 99-124), que é vista como a principal causa da baixa participação, pois as pessoas não se veem aptas a tomar parte dos processos políticos.

Vejamos, portanto, os distintos formatos de eventos que são disponibilizados de forma digital por meio do Portal e-Cidadania do Senado Federal.

1.1. Eventos legislativos

O principal tipo de evento legislativo acessível à participação digital dos cidadãos no Portal e-Cidadania é a audiência pública interativa. As audiências públicas são formas de debate oficiais em que representantes da sociedade civil, pesquisadores e autoridades são convidados para expor informações e argumentos sobre os temas e proposições legislativas em debate nas comissões dos parlamentos brasileiros⁸. O debate tem como propósito essencial, portanto, fornecer “subsídios informacionais” aos parlamentares para que consigam realizar suas atividades nas comissões, seja como relatores ou autores das proposições legislativas.

Para além dessa óbvia perspectiva informacional, as audiências públicas têm um claro propósito para o engajamento entre a sociedade civil organizada e o Legislativo, como lembram Bernardes e Barros. Em outros termos, propiciam o cumprimento das funções representativa e educativa do Parlamento.

Diferentemente da sessão pública, na qual o público apenas assiste ao debate, na audiência pública os representantes da coletividade podem se manifestar de forma ativa, assegurando aos cidadãos o direito de colaborar e de ser ouvido. (BERNARDES; BARROS, 2010, p. 261)

No Senado, as audiências públicas podem ser realizadas para instruir matéria sob sua apreciação e para tratar de interesse público relevante. Para que a audiência aconteça, a comissão necessita aprovar um requerimento e o presidente precisa definir uma data para sua realização. Durante as audiências somente os parlamentares e os convidados têm o direito de se manifestar. O art. 3º do Ato da

8 No âmbito nacional, o art. 58, §2º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o art. 255 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (BRASIL, 1989) e o art. 93 do Regimento Interno do Senado Federal (RISF) (BRASIL, 1970) preveem sua realização e seus objetivos.

Comissão Diretora nº 18 de 2014 determina que as pessoas interessadas podem assistir às audiências públicas nas dependências do Senado, “desde que se conservem em silêncio, sem dar qualquer sinal de aplauso, de reprovação ou qualquer manifestação ao que nelas se passar” (BRASIL, 2014). Ou seja, a participação presencial dos demais cidadãos nas audiências públicas se resume a assistir ao debate. Em raras ocasiões, o senador que preside a audiência autoriza algumas pessoas a exporem seus argumentos sobre os temas em debate. Bernardes e Barros (2010, p. 263) ressaltam, entre as críticas ao formato como as audiências são realizadas, que o poder discricionário dos parlamentares sobre a escolha dos convidados “pode limitar o enfoque e o enquadramento das discussões, além de enviesar o teor das análises em pontos que interessam ao parlamentar”.

Nas sabatinas e sessões de debate temático a regra é a mesma, porém sem registro de que um cidadão presente tenha recebido autorização para se manifestar ao microfone. Em uma sessão de debate temático de 16 de maio de 2017, o então Presidente do Senado, Senador Eunício Oliveira, reforçou esse entendimento ao dizer para o público presente que se manifestava nas galerias que “não é permitido manifestação, a não ser do orador ou pelo e-Cidadania, em pergunta dirigida, com todo o respeito ao Plenário” (BRASIL, 2017a).

No dia 18 de dezembro de 2012 foi promovida a primeira audiência pública interativa virtual no Senado. Esse evento foi o único interativo daquele ano. Somente no ano seguinte a ferramenta passou a ser utilizada com mais frequência.

Inicialmente, por ser um projeto novo, os gestores do Programa e-Cidadania entravam em contato com os secretários ou presidentes das comissões para “oferecer” o serviço de interatividade, que só era realizado com a anuência do presidente da comissão. No final do ano de 2015, as comissões foram instruídas pela Secretaria de Comissões (órgão que coordena todas as comissões) a permitirem a interatividade em todas as audiências públicas. Por isso, a partir de 2016, todas as audiências públicas das comissões do Senado têm sido interativas por meio do Portal e-Cidadania. Esse tipo de evento representa 73% de todos os eventos interativos desde o início do programa.

Como apontado acima, parte das audiências públicas é feita para instruir proposições em tramitação nas comissões, e no formato digital isso não é diferente. Nesses casos, além do aproveitamento das perguntas e comentários do público durante a própria audiência pública, o senador responsável por relatar a proposição e, geralmente, quem solicita a audiência, pode utilizar também as participações do público para formar sua opinião sobre a matéria em discussão e inclusive citar as contribuições dos cidadãos no processo legislativo,

como ocorreu no parecer da Sugestão (SUG) nº 6, de 2016, feito pelo senador Alessandro Vieira (BRASIL, 2019a).

As pessoas presentes na audiência pública que tratou da SUG 6/2016 presenciaram o debate, mas não puderam falar ao microfone, nem mesmo foram nominalmente citadas no relatório legislativo como tendo integrado o debate. Porém, alguns dos cidadãos que participaram digitalmente por meio da ferramenta Eventos Interativos tiveram seus nomes e comentários transcritos no relatório do senador. É interessante perceber, portanto, que no caso da participação digital, os cidadãos podem ter suas contribuições acrescentadas ao debate, algo que não ocorre no formato presencial das audiências públicas. Um efeito prático que reforça a preponderância da participação virtual do público interessado sobre a participação presencial.

Ainda em 2015, outros tipos de eventos legislativos começaram a ser abertos à participação popular. O Plenário do Senado, em algumas ocasiões excepcionais, realiza uma sessão chamada de Sessão de Debate Temático, que é semelhante a uma audiência pública de comissão, porém realizada no Plenário⁹. No dia 19 de maio de 2015, foi realizada a primeira sessão do gênero com participação popular, evento que recebeu 160 perguntas e comentários dos cidadãos (BRASIL, 2015b). A partir da primeira sessão de debate temático realizada com participação popular à distância, 57% delas foram interativas.

A tendência nos últimos anos é de maior abertura à participação popular. Isso é percebido pelo fato de que, desde 2015, mais da metade das sessões tiveram participação popular e, em 2022, todas as onze sessões foram interativas (BRASIL, 2022d). A abertura para a participação popular nas sessões tem ocorrido não porque há uma norma que determine a interatividade na sessão, mas simplesmente pelo interesse e autorização do Secretário-Geral da Mesa e senador autor do requerimento da sessão, com a anuência do Presidente do Senado.

Outro tipo de reunião típica do Senado que é aberta à participação popular digital é a sabatina, também chamada de arguição pública. Essa reunião tem como objetivo inquirir o indicado a assumir um cargo público de alta relevância, como ministros de tribunais superiores, diretores de agências reguladoras e embaixadores. A exigência de sabatina vem da própria Constituição e de leis ordinárias (BRASIL, 2022a). O Senado Federal é o órgão competente para realizar esse procedimento, que é composto por dois momentos principais (BRASIL, 1970)¹⁰: o primeiro, que é a inqui-

9 Art. 154 do Regimento Interno do Senado Federal.

10 Conforme o art. 383 do Regimento do Senado

rição do indicado por uma comissão permanente após a elaboração, por um senador, de um relatório fundamentando a aprovação ou rejeição do indicado; o segundo, que é a votação no Plenário para aprovação ou rejeição da nomeação.

De todos os tipos de eventos interativos disponíveis no Portal e-Cidadania, a sabatina é a única que regimentalmente deve ser aberta à participação popular por meio da internet¹¹. No caso de alguns eventos deste tipo, a participação popular recebeu um destaque talvez nem mesmo imaginado pelo seu idealizador¹². Por exemplo, na arguição de Alexandre de Moraes para o Supremo Tribunal Federal, o relator da indicação, senador Eduardo Braga, fez doze perguntas ao indicado, dez das quais elaboradas pela população que interagiu massivamente no evento (BRASIL, 2017b).

Abaixo, a Tabela 1 traz o quantitativo de participação popular nas sabatinas realizadas em formato interativo¹³.

Tabela 1. Participação popular nas sabatinas interativas (2012-2022)

	Sabatinas	Todos os eventos
Eventos realizados	512	3.132
Eventos com registro de perguntas/comentários	489	3.094
Eventos em que perguntas dos cidadãos foram lidas	151	1.679
Cidadãos participantes	3.147	41.069
Perguntas e comentários enviados pelos cidadãos	9.389	106.222
Perguntas e comentários lidos ao vivo	533	9.760

Fonte: Elaboração própria

Ao contrário das sabatinas que têm previsão legal, os demais eventos legislativos só são realizados no formato interativo a partir de uma decisão dos gestores encarregados de sua realização, com anuência dos senadores. A concordância dos senadores pode ser vista tanto na leitura que eles fazem dos termos de aberturas de reuniões interativas como, sobretudo, quando os próprios parlamentares leem perguntas e comentários dos cidadãos, ou simplesmente citam seus nomes ou número de participantes virtuais.

11 Art. 383, II, c, do RISF

12 O Senador Roberto Requião foi o autor do projeto que alterou o Regimento para incluir a participação popular no processo de sabatinas.

13 Para cada sabatinado, há uma página específica no Portal. Por outro lado, em diversas ocasiões, foram sabatinados mais de dois indicados em uma mesma reunião. Assim, o número de páginas de sabatinados no portal e-Cidadania é maior do que o número de reuniões nas quais eles foram sabatinados.

Muito embora não haja norma regulamentadora que determine a interatividade nesses casos, a prática tem sido suficiente para possibilitar a participação popular no máximo de eventos possível. Segundo Carl Malamud, “hoje, público significa online”, (2010, p. 1259, tradução nossa)¹⁴. Desse modo, por se chamar “audiência pública”, entender-se-ia “audiência online”. Porém, por se tratar ainda de um momento de transição no processo participativo, essa inferência não seria tão clara para todos. Por isso, em 2016, por iniciativa do diretor da Secretaria de Comissões, o termo “audiência pública” foi alterado para “audiência pública interativa” no software e no portal das comissões (BRASIL, 2016) para reforçar a prática de abertura à participação popular. Em paralelo a isso, a Secretaria de Comunicação Social adotou o padrão de incluir a informação sobre a participação popular e o link para a página do evento em todas as matérias publicadas na Agência Senado, no Jornal do Senado e onde mais fosse pertinente. Isso reforça o achado de Leston-Bandeira (2007, p. 664), para quem o trabalho dos servidores e assessores é crucial para a implementação de inovações tecnológicas, apesar de a palavra final ficar a cargo dos parlamentares.

Para que o sistema de interatividade nas audiências não dependa somente da boa vontade de servidores e parlamentares, alguns projetos de resolução (PRS) têm sido apresentados a fim de institucionalizar as práticas participativas que ainda não são regulamentadas a fim de dar mais efetividade para a participação popular (BRASIL, 2019c, 2020a). O PRS 14/2020 inclui no Regimento do Senado a determinação de que todas as audiências públicas sejam transmitidas ao vivo pela internet. Por sua vez, o PRS 20/2019 propõe que seja obrigatório constar nas atas das audiências públicas e relatórios das proposições as contribuições dos cidadãos recebidas por meio do Portal e-Cidadania.

Esses dois projetos, juntamente com PRS 8/2011, que implementou a participação popular nas sabatinas (BRASIL, 2011b), demonstram que os próprios senadores têm assimilado a participação popular nos seus trabalhos e buscado integrá-la ao processo legislativo de forma regulada, para além de apenas concordarem com as iniciativas propostas pela burocracia da Casa Legislativa.

1.2. Eventos educativos

Além dos eventos anteriormente citados que fazem parte, de alguma forma, do processo legislativo, o Senado promove eventos de cunho educativo, que também têm gradualmente sido abertos à participação popular a distância

14 Texto original: “Today, *public* means *online*.”.

por meio do Portal e-Cidadania. São palestras, seminários, aulas-magnas, sessões do Programa Jovem Senador, cursos, programas de TV, entre outros, que ajudam a promover o debate sobre temas de interesse público. Embora não façam parte do processo legislativo, tais eventos democratizam o acesso a conteúdo e informações que seriam inacessíveis para a maioria da população. Viabilizar a participação popular em ações educativas também é um dos objetivos do próprio Programa e-Cidadania (BRASIL, 2018). Conforme Leston-Bandeira (LESTON-BANDEIRA, 2007), o Parlamento também é responsável pela educação política dos cidadãos, especialmente ao reforçar o aprendizado deles sobre políticas públicas e sobre o caráter da representação política.

Abaixo, a Tabela 2 traz o quantitativo de participações nos eventos educativos interativos que foram promovidos pelo Senado Federal até dezembro de 2022. Entre esses eventos, é interessante citar o Programa Jovem Senador, iniciativa que seleciona por meio de um concurso de redação um jovem de cada estado brasileiro para viver a experiência de ser um senador por uma semana dentro do Senado. Nesse período, os selecionados aprendem sobre processo legislativo, debatem propostas e aprovam três projetos que são encaminhados para a Comissão de Direitos Humanos (CDH) e avaliados pelos senadores, que decidem se os transformam em projetos de lei.

Tabela 2. Participação popular nos eventos educativos (2012-2022)

	Eventos educativos	Todos de eventos
Eventos realizados	219	3.132
Eventos com registro de perguntas/comentários	219	3.094
Eventos em que perguntas dos cidadãos foram lidas	160	1.679
Cidadãos participantes	2.648	41.069
Perguntas e comentários enviados pelos cidadãos	6.071	106.222
Perguntas e comentários lidos ao vivo	728	9.760

Fonte: Elaboração própria

2. Democratização e efetividade da participação popular

Como dito, a participação nos eventos interativos significa fazer perguntas, comentários e prestar informações, além da assistência passiva. Assim, a participação será efetiva se, no mínimo, as manifestações dos cidadãos forem lidas pelos senadores, convidados ou autoridades nos eventos. Para que isso aconteça

é preciso fazer as manifestações chegarem às mãos dessas autoridades durante os eventos. Um outro ponto relacionado a isso é a necessidade de que os interessados nos temas em debate no Parlamento tenham acesso às audiências públicas, algo importante de se considerar num país com uma quantidade ainda significativa de lares sem internet como o Brasil¹⁵.

Até 2017, a Coapec cuidava da moderação¹⁶ inicial das manifestações cadastradas no portal. À época, os assessores dos senadores e os secretários de comissões eram os responsáveis por imprimirem as manifestações para que fossem lidas pelos senadores. A partir de 2018, a Coapec passou a selecionar as melhores perguntas e comentários, imprimi-las e entregá-las nas mãos dos secretários de comissões durante todos os eventos, além de realizar a moderação inicial das manifestações. Essa mudança de rotina resultou em um aumento significativo no número de eventos em que perguntas são lidas, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Porcentagem de eventos com participações lidas¹⁷

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Total de eventos interativos (A)	56	94	306	386	464	387	601	230	346	261
Eventos com perguntas lidas (B)	35	41	125	132	144	241	445	136	216	164
(B/A) %	63%	44%	41%	34%	31%	62%	74%	59%	62%	63%

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de a Coapec selecionar algumas perguntas e comentários para impressão, todas as manifestações que passam pela moderação inicial ficam disponíveis no portal e acessíveis aos senadores e a qualquer pessoa interessada. Alguns parlamentares preferem selecionar as perguntas diretamente do portal ou receber a lista completa de perguntas e comentários registrados no evento, para ter uma visão geral da participação recebida. Assim, eles também têm uma ideia de quais são as preocupações principais do público interessado no tema,

15 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação, realizada em 2018 e divulgada em 2020, mostrou que 79,1% dos lares tinham acesso à internet. Já em 2022, o número de lares com acesso subiu para 90%. (BRASIL, 2020b, 2022b)

16 A moderação consiste em verificar previamente se as perguntas e comentários dos cidadãos respeitam os termos de uso do portal, o que significa basicamente verificar se não são ofensivas e se têm relação com o tema do evento.

17 Os dados de 2012 não foram incluídos por ter ocorrido somente um evento naquele ano.

demonstradas na repetição de perguntas e comentários. Nesse sentido, o número de manifestações lidas nos eventos tem oscilado pouco nos últimos anos, depois de um crescimento significativo em 2018, conforme a Tabela 4.

Tabela 4. Porcentagem de perguntas e comentários lidos nos eventos¹⁸

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Total de perguntas e comentários (A)	1.271	5.816	8.251	9.289	14.440	10.957	22.856	7.401	14.476	11.462
Perguntas e comentários lidos (B)	282	242	513	603	997	1.179	2.764	674	1.416	1090
(B/A) %	22,2%	4,2%	6,2%	6,5%	6,9%	10,8%	12,1%	9,1%	9,8%	9,5%

Fonte: Elaboração própria

Para que os participantes tenham ciência de que as suas perguntas foram lidas, a Coaptec acompanha todos os eventos para poder registrar o momento exato em que cada manifestação ou cidadão é mencionado ao vivo. Assim, é gerado um botão sobre cada pergunta ou comentário lido. Ao clicar nesse botão, o vídeo do evento é levado ao momento exato em que o senador lê a manifestação. Todos os participantes dos eventos recebem uma notificação por e-mail após o encerramento para poder retornar à página do evento e visualizar o resultado. Nesse sentido, a prática corrobora achados da literatura sobre a importância do feedback aos cidadãos sobre sua participação no processo legislativo. Como afirma Leston-Bandeira sobre o sistema de petições do Parlamento Britânico, “independentemente de terem atingido o que queriam, os participantes são positivos sobre a experiência de participação se sentem que foram ouvidos” (2019, tradução nossa)¹⁹.

Outro incremento feito em 2018 foi a disponibilização de uma declaração de participação para todos os usuários que tenham feito pelo menos uma pergunta ou comentário no evento. Isso foi pensado para estimular a participação dos estudantes nos debates. A declaração, que contém as informações do evento e as perguntas e comentários feitos pelo usuário, pode ser aceita como comprovação para horas complementares nas faculdades (BRASIL, 2019b). Outra utilidade da declaração é a possibilidade de professores utilizarem os eventos interativos como recurso didático, como foi feito por um professor de pós-graduação da

¹⁸ Os dados de 2012 não foram incluídos por ter ocorrido somente um evento naquele ano.

¹⁹ Texto original: “Regardless of whether they had achieved what they were after, petitioners were positive about the experience of petitioning if they felt they had been listened to”

Universidade de Brasília, que usou uma audiência pública da Comissão de Meio Ambiente como atividade na sala de aula, para que seus alunos participassem do debate (BRASIL, 2022e).

A democratização do acesso ao debate à distância só é completa se possibilitar a participação daqueles que são excluídos digitalmente. Gomes elucida o que poderia ser a acepção do termo democratizar também nesse caso:

alcançar um público extenso para além dos públicos presenciais e restritos, mas também formar novos públicos para os assuntos políticos, oferecer mais e mais atualizados insumos para a formação da opinião e do debate públicos, dotar partidos e facções políticas de canais de expressão, permitir que os cidadãos tenham novas e mais eficientes formas de acesso à autoridade política etc. (GOMES, 2018, p. 264)

Como destaca Miguel (2014, p. 135), para que a democracia funcione é necessária a “difusão das condições materiais mínimas que propiciem, àqueles que o desejem, a possibilidade de participação na política.”. Para dirimir esse *digital divide* (GOMES, 2018), foi realizada em 2015 a integração entre o Portal e-Cidadania e a Ouvidoria do Senado para permitir a participação dos cidadãos nos eventos interativos por meio de ligação telefônica gratuita²⁰. Dessa forma, o participante fala qual é sua pergunta ou comentário pelo telefone e o atendente da Ouvidoria digita o texto no portal. Ao tratar de inserção de vídeo com testemunho como forma de participação em um fórum de discussão, Faria afirma que “*inputs* tais como esse podem representar contribuições autênticas e fiéis às ideias e sentimentos que talvez não pudessem ser expressos pelos mesmos participantes em formatos mais racionais e institucionalizados” (FARIA, 2015, p. 91). Essa afirmação também vale para a participação por telefone.

Desde o início da integração em 2015 até outubro de 2022, foram registradas 6.157 manifestações em 1.680 eventos interativos. O número de participações feitas pelo 0800 representa 6,2% do total registrado no portal entre 2015 e 2022. O número de eventos com participação por telefone chega a 56% dos eventos interativos do período (BRASIL, 2022e, f). Essa acessibilidade também é importante para aqueles que têm acesso a internet, mas não são ou não se veem aptos para participar digitalmente.

A partir dos dados de cadastros dos usuários que participaram por meio do telefone 0800 (BRASIL, 2022c), percebe-se uma preponderância na participação de

20 0800 061 22 11

peças com ensino médio, seguidas por cidadãos com ensino superior e fundamental. Ressalte-se que mais de 50 pessoas analfabetas participaram de alguma audiência pública. Se não fosse possível utilizar o telefone para isso, dificilmente esses cidadãos fariam suas opiniões chegarem às mãos dos parlamentares.

Outro ponto a ser destacado entre os participantes por via telefônica é a predominância de adultos maiores de 40 anos, que representam 92% dos usuários desse meio. Os mais jovens, até 39 anos, geralmente mais adaptados às novas tecnologias, são apenas 7,6% dos usuários via 0800. É importante notar ainda que o cidadão que participa por meio de ligação telefônica faz parte de um público notadamente alheio aos debates políticos institucionalizados na forma virtual. Outras experiências de participação popular no processo legislativo por meio da internet confirmam que a maioria dos participantes tem alto nível de escolaridade e renda, além de geralmente serem homens brancos. A única característica semelhante entre os cidadãos que participam de atividades políticas pela internet e os cidadãos que interagem com os eventos interativos pelo 0800 é o gênero. Pela via analógica, também há predominância de homens.

Com a finalidade de desburocratizar o acesso dos cidadãos à plataforma digital, o cadastro de usuários do Portal e-Cidadania consiste apenas de nome, e-mail e unidade federativa. É importante destacar que as pessoas participam por meio de ligação telefônica principalmente por estarem assistindo à TV Senado (canal aberto, tv por assinatura ou parabólica). Em todos os eventos interativos transmitidos pela TV, é exibido frequentemente o número do 0800, o endereço do Portal e-Cidadania e o *QR code*, juntamente com um convite para a participação popular (*call to action*).

Outro fator motivador para a participação é a exibição de perguntas e comentários dos cidadãos na tela durante o evento, principalmente quando são lidas pelos senadores. Assim, o cidadão enxerga a manifestação de outras pessoas e antecipadamente percebe que a participação dele pode ter algum resultado sobre a discussão. É uma forma simples de feedback que pode atrair uma participação daqueles que se interessam pelo tema.

Comentários finais

Conforme demonstrado, os cidadãos que participam de audiências públicas e demais eventos por meio do Portal e-Cidadania têm mais chances de realmente tomarem parte no debate do que aqueles que estão presencialmente no local do evento. Nesse sentido, os eventos interativos servem para democratizar o acesso passivo e ativo à discussão legislativa, contornando alguns problemas

identificados pela literatura na dinâmica das audiências públicas realizadas nas Casas Legislativas e sua centralização na figura dos parlamentares (BARROS; MONTEIRO; SANTOS, 2018; BERNARDES; BARROS, 2010). Na forma passiva, é clara a capacidade de se alcançar mais pessoas com a transmissão do evento pela internet ou pela televisão. Na forma ativa, a participação à distância tem se mostrado mais eficaz e democrática do que a mera participação de “corpo presente” no Senado, como público de auditório.

A diversificação nos eventos interativos, com possibilidade de participação em palestras, seminários, cursos etc., atende aos objetivos do Programa e-Cidadania, que abrangem a ampliação do conhecimento dos cidadãos sobre o Senado, o fomento da participação da sociedade nos temas legislativos e o estímulo ao engajamento da população no processo democrático.

Um possível efeito positivo da ampliação da participação popular nos eventos é o aumento da confiança dos participantes na instituição e na democracia (BARROS; MARTINS, 2017; LESTON-BANDEIRA, 2014), ainda que esses efeitos sejam difíceis de medir de forma acurada na população brasileira, haja vista que o interesse nas ferramentas institucionais disponibilizadas pelas Casas Legislativas ainda é percentualmente pequeno em relação, por exemplo, ao público que traga pelas plataformas de redes sociais²¹.

Porém, um fator importante dentro desse processo de engajamento com o Parlamento é o fato de a maioria dos Eventos Interativos serem diretamente ligados ao processo legislativo. Dessa forma, o cidadão percebe que sua participação pode ser incluída no processo legislativo e pode ter algum efeito nos debates e, quiçá, na tomada de decisão dos legisladores. Ainda que o exercício da função educativa pelos parlamentos seja relevante em termos sociais, acreditamos que a percepção de resultados mais imediatos de sua participação sobre a elaboração legislativa pode ser uma motivação importante para o cidadão.

A tendência de abertura à participação popular nos eventos do Senado, com a previsão normativa para que isso aconteça, e a integração entre vários setores para que a participação seja possível e tenha maior visibilidade são indicadores que demonstram a consolidação da interatividade como padrão na instituição.

Outro fator importante é que, por serem eventos oficiais, eles representam o discurso institucional dos atores políticos e da própria instituição. Dessa forma,

21 Segundo a pesquisa *Global Statshot Report*, de julho de 2020, há 3,96 bilhões de usuários de mídias sociais no mundo (51% da população). No Brasil, são 138,6 milhões de pessoas (66% da população). Disponível em: <http://bit.ly/3qb7Url>.

a imagem do Senado pode ser melhorada junto ao público que interage nesses eventos e, de alguma forma, percebe o efeito de sua participação no debate político, tendo uma pergunta respondida, por exemplo, reforçando valores de inclusão, transparência e democracia.

Outro ponto positivo nessa dinâmica a partir dos dados coletados é o aumento no número de eventos em que a participação dos cidadãos é lida publicamente e o aumento no número de perguntas lidas, o que representa um *feedback* positivo para o participante e demonstra que os parlamentares estão aceitando e se habituando a essa nova forma de interação com o público. É perceptível também a semelhança entre o que uma pessoa pode fazer à distância nesses eventos e o que os senadores fazem. Ambos, representantes e representados, assistem, perguntam e comentam durante os eventos. Ambos ouvem e são ouvidos. E isso constitui um princípio básico da Democracia Representativa: o diálogo permanente entre parlamentares e cidadãos.

Referências Bibliográficas

- BARROS, Antonio Teixeira de; BERNARDES, Cristiane Brum; REHBEIN, Malena. Brazilian Parliament and Digital Engagement. **Journal of Legislative Studies**, v. 22, n. 4, 2016.
- BARROS, Antonio Teixeira de; MARTINS, Lúcio Meireles. Impactos do Parlamento Jovem brasileiro na imagem pública do Poder Legislativo na visão dos egressos. **Revista do Serviço Público**, v. 68, n. 1, 2017.
- BARROS, Antonio Teixeira de; MONTEIRO, Adriana Resende; SANTOS, Thais Teixeira. Audiências públicas interativas na Câmara dos Deputados: além da função informacional. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 26, p. 131-185, 2018.
- BERNARDES, Cristiane Brum; BARROS, Antonio Teixeira de. A cobertura jornalística das audiências públicas nas mídias legislativas. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 7, n. 2, p. 260-272, 2010.
- BERNARDES, Cristiane Brum; LESTON-BANDEIRA, Cristina. Information vs Engagement in parliamentary websites – a case study of Brazil and the UK. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 59, p. 91-107, 2016.
- BRAGA, Sérgio Soares. Podem as TICs auxiliar na institucionalização das Democracias? Um estudo sobre a informatização dos Órgãos legislativos na América do Sul e no Brasil. **Opinião Pública**, v. 13, n. 1, p. 1-50, 2007.

BRASIL. **Ato da Comissão Diretora nº 18, de 2014**. Disponível em: <<http://bit.ly/2Z5Zky8>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Ato da Mesa nº 3, de 2011**. 2011 a. Disponível em: <<https://bit.ly/2NgdPgD>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Autoridades aprovadas**. Disponível em: <<https://bit.ly/3FwDV77>>. Acesso em: 5 dez. 2022a.

BRASIL. **Comissões**. Disponível em: <<https://bit.ly/3d49Td8>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<https://bit.ly/36ZE0yO>>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Internet chegou a 90% dos domicílios brasileiros no ano passado.

Serviços e Informações do Brasil, Brasília, 19 set. 2022b. Disponível em: <<https://bit.ly/3VV3xjE>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Notas Taquigráficas da Sessão de Debates Temáticos**. Disponível em: <<https://bit.ly/3aS23RI>>. Acesso em: 5 dez. 2022a.

BRASIL. **Parecer (SF) nº 128, de 2019 sobre a Sugestão nº 6, de 2016**. 2019 a. Disponível em: <<https://bit.ly/372W0YP>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. Participação em audiências públicas interativas rende horas de curso para estudantes. **Senado Federal**, Brasília, 5 jun. 2019b. Disponível em: <<http://bit.ly/3adhqVr>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Participantes nos eventos interativos pela Ouvidoria**. Brasília: [s.n.], 2022c. Disponível em: <<https://bit.ly/3VZTXMu>>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. **Portal e-Cidadania**. Disponível em: <www.senado.leg.br/ecidadania>. Acesso em: 5 dez. 2022d.

BRASIL. **Projeto de Resolução do Senado nº 8, de 2011**. 2011 b. Disponível em: <<https://bit.ly/3a7X4wq>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Resolução do Senado nº 14, de 2020**. 2020 a. Disponível em: <<https://bit.ly/2UGG4Fo>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Resolução do Senado nº 20, de 2019**. 2019 c. Disponível em: <<https://bit.ly/3q9IVpx>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados**. 1989. Disponível em: <<https://bit.ly/3UBHjSC>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Regimento Interno do Senado Federal**. 1970. Disponível em: <<http://bit.ly/3d4Pgxt>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Regulamento Administrativo**. 2018, p. 65–66. Disponível em: <<http://bit.ly/372Rl9h>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Relatório do Portal e-Cidadania**. Brasília: [s.n.], 2022e. Disponível em: <<https://bit.ly/2MLJmqw>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Relatório dos Eventos Interativos**. Brasília: [s.n.], 2022f. Disponível em: <<https://bit.ly/3cZOJwM>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 19, de 2015**. 2015 a. Disponível em: <<http://bit.ly/3rEyI3s>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Sabatina de Alexandre de Moraes, indicado ao cargo de Ministro do STF**. Disponível em: <<http://bit.ly/3jDPjS9>>. Acesso em: 5 dez. 2022b.

BRASIL. **Sessão de Debate Temático sobre a Terceirização**. Disponível em: <<http://bit.ly/3jDZ6aW>>. Acesso em: 5 dez. 2022b.

BRASIL. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. **Agência Brasil**, Brasília, 29 abr. 2020b. Disponível em: <<http://bit.ly/2Z4rqK9>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CHADWICK, Andrew. Web 2.0: New Challenges for the Study of E-Democracy in an Era of Informational Exuberance. *I/S: Journal of Law and Policy for the Information Society*, v. 5, n. 1, p. 9–42, 2009.

FARIA, Cristiano Ferri Soares De. **O parlamento aberto na era da Internet: pode o povo colaborar com o Legislativo na elaboração das leis?** 1. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.

GOMES, Wilson. **A democracia no mundo digital: história, problemas e temas**. e-book Kindle ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

GOMES, Wilson. Democracia digital: que democracia? *In*: MIGUEL, LUIS FELIPE; BIROLI, FLÁVIA (Org.). **Mídia, representação e democracia**. São Paulo: Editora Hucite, 2010. p. 241–259.

LESTON-BANDEIRA, Cristina. Policy and Politics: Can You Make A Difference When You Sign An E-Petition? **Discover Society**, 4 dez. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3F7rBsH>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

LESTON-BANDEIRA, Cristina. The impact of the internet on parliaments: A legislative studies framework. **Parliamentary Affairs**, v. 60, n. 4, p. 655–674, 2007.

LESTON-BANDEIRA, Cristina. The pursuit of legitimacy as a key driver for public engagement: The European Parliament case. **Parliamentary Affairs**, v. 67, n. 2, p. 415–436, 2014.

LESTON-BANDEIRA, Cristina; BENDER, David. How deeply are parliaments engaging on social media? **Information Polity**, v. 18, p. 281-297, 2013.

MALAMUD, Carl. By the People. In: LATHROP, DANIEL; RUMA, LAUREL (Org.). **Open Government: Collaboration, Transparency, and Participation in Practice**. e-book Kindle ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2010. .

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; PEREIRA, Marcus Abilio. Dilemas na Apropriação das TICs pela ALMG: Uma análise sobre a percepção dos gestores. In: MENDONÇA, RICARDO FABIANO; PEREIRA, MASCUS ABÍLIO; FILGUEIRAS, FERNANDO (Org.). **Democracia digital. Publicidade, instituições e confronto político**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. **Democracia e representação: territórios em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MITOZO, Isabele Batista. **E-Participação nos Parlamentos: desenvolvimento e uso de Iniciativas pela Câmara dos Deputados brasileira e pela House Of Commons britânica**. 2018. Tese de doutorado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SIMON, Julie *et al.* **Digital Democracy: The tools transforming political engagement**. London: [s.n.], fev. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3a4LOB3>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

Educação Política à Luz do Novo Ensino Médio: o Caso da Politize!

Gabriel Marmentini¹

Bianca Ferreira²

Paula Samogin³

Resumo

O objetivo do presente artigo, de cunho descritivo e qualitativo, é apresentar o caso da Politize!, organização da sociedade civil (OSC) que, entre outras ações, estabelece acordos de cooperação com Secretarias Estaduais de Educação a fim de formar docentes para que promovam a educação política em sala de aula com os materiais pedagógicos da Politize!. Por meio da janela de oportunidade criada com a aprovação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a instituição conseguiu formalizar 8 acordos estaduais, em 4 regiões do país, por meio dos quais formou 1.296 docentes, alcançando, até 2022, 73.086 estudantes em 2.748 turmas. O resultado do artigo consiste em uma apresentação aprofundada de um caso de sucesso que tem o potencial de inspirar ações correlatas em um campo incipiente. Concluimos que a educação política nunca foi tão necessária na construção de uma nova cultura política que estimule a participação, o diálogo e a defesa da democracia no Brasil e no mundo.

-
- 1 Doutorando em Administração, Mestre em Administração e Graduado em Administração Pública pela UDESC/ESAG. Cofundador e Diretor Executivo da Associação Brasileira de Câncer de Cabeça e Pescoço (ACBG Brasil) e da Politize!. Professor substituto no curso de Administração Pública da UDESC/ESAG.
 - 2 Bacharel em Direito (UFMG), licenciada em Letras (UNOPAR). Alunni do Programa de Desenvolvimento de Lideranças em Educação do Ensina Brasil. Atuou em sala de aula e na gestão pedagógica de escola da rede pública de Caruaru/PE. Hoje é Coordenadora de Projetos na Politize!.
 - 3 Assessora de Avaliação e Monitoramento na Politize!, Escritora de artigos e materiais pedagógicos, professora de matemática formada pela UNOPAR (PR) e Engenheira Química formada pela UFSCar (SP). Atuou em sala de aula e na coordenação de área através do Programa de Desenvolvimento de Lideranças da Rede Ensina Brasil por 3 anos no Município de Caruaru, Pernambuco. Também fez parte da rede Conectando Saberes, organizando oficinas colaborativas para formação de professores em ferramentas digitais em parceria com a SEDUC em 2020.

Palavras-chave: Educação Política; Educação Básica; Novo Ensino Médio; Componentes Curriculares Eletivos; Itinerários Formativos.

Introdução

Não é de hoje que a crise da democracia brasileira nos preocupa. Aliás, nos perguntamos, constantemente, se houve algum momento de nossa história onde não estivemos em uma crise no que tange à democracia e seus princípios.

Somos a 4ª maior democracia do mundo - atrás de Índia, Estados Unidos e Indonésia; em termos populacionais -, mas ainda sofremos com uma cultura democrática frágil, baixo nível de participação política (EIU, 2021; BAQUERO, 2001) e um grande nível de desconfiança em relação às pessoas e instituições que nos representam (INSTITUTO SIVIS, 2021).

Como reflexo disso, conhecemos pouco a nossa democracia e todos os atores que interagem no tecido social favorável ou contrariamente à democracia. Tal desconhecimento é refletido em dados, como na pesquisa do Latinobarômetro (2021), que aponta: (i) 21% dos brasileiros estão satisfeitos com a democracia (pior resultado da América Latina); (ii) 53% dos brasileiros não se importam em viver em democracia ou não (2º pior resultado da América Latina); (iii) 31% dos brasileiros não acreditam mais que a democracia seja o melhor sistema de governo (a maior queda de toda a América Latina).

Somado a isso, o Brasil ainda vive sob crescente polarização e desinformação, colocando-nos acima da média global em radicalismo político (DUFFY et al., 2021). Isso prejudica não só a nossa democracia, mas também a saúde mental e emocional das pessoas, causando sentimentos como ansiedade, medo e resistência ao debate político. Ademais, possuímos uma cultura imediatista, retratada por eleitores desinteressados que, muitas vezes, projetam nos representantes eleitos a solução dos problemas, na esperança de resultados rápidos e eficazes. E como as respostas não são rápidas, o produto final é uma grave crise de representatividade e distanciamento.

Elementos como os supracitados foram a inspiração para a fundação da Politize!, organização da sociedade civil que tem a missão de formar uma geração de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia. Em termos de delimitação para a atuação, a escolha foi a educação política, entendendo que o que há de mais democrático no Brasil é justamente o despreparo para exercer a democracia.

Como diz Benevides (1994), não há democracia e cidadania sem educação política. Portanto, faz-se necessário começar o quanto antes, incluindo o ambiente

escolar como um espaço relevante para o desenvolvimento de valores democráticos e competências cidadãs.

É justamente sobre isso que o presente artigo pretende versar, compartilhando experiências exitosas da Politize! no Novo Ensino Médio, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O novo ensino médio e a base nacional comum curricular (BNCC)

Em 2017, duas grandes mudanças em políticas públicas educacionais aconteceram em nível nacional: a primeira foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que tem caráter normativo e que estabeleceu diretrizes curriculares para a definição do aprendizado essencial na educação brasileira. Nessas diretrizes foi firmado o eixo da educação cidadã como central para a educação básica, de modo que a temática está presente em 5 das 10 Competências Gerais e em dezenas de Habilidades Específicas previstas para toda a formação básica.

A segunda mudança foi em relação à etapa do Ensino Médio. A mesma lei que autorizou a existência da BNCC (a Lei nº 13.415/17, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também trouxe mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio. Isso significou a ampliação da carga horária prevista para essa etapa escolar, que passou a ser estruturada em duas partes: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Ou seja, com o aumento da carga horária total do Ensino Médio, que passou de 2.400 horas para 3.000 horas, foi destinada uma parte do currículo (pelo menos 1.200 horas) para, dentre outras questões, o desenvolvimento de itinerários formativos e de componentes curriculares eletivos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, de modo que se percebe, na parte flexível do currículo, grande abertura para a implementação de temáticas voltadas para a educação cidadã.

De forma prática, cabe, portanto, a cada Secretaria Estadual de Educação, a estruturação de um currículo que abarque a carga horária mínima prevista nas novas definições para o Ensino Médio. Tarefa tal que pode ser realizada a partir de articulações estabelecidas com outras organizações, que apoiem a realização de estudos e ofereçam atividades que se alinhem com o desenho curricular previamente definido e que atendam, conforme determinado pelo art. 17, § 9º da Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018 do Ministério da Educação, “à

heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (MEC, 2018).

Contudo, enquanto há um grande interesse das Secretarias Estaduais de Educação em formar parcerias com organizações do terceiro setor, com fins de fornecer soluções para as trilhas e os componentes curriculares eletivos, especialmente considerando o calendário de implementação apertado, ainda há poucas organizações oferecendo esse apoio.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) foi instituído pelo MEC em 2018 com o objetivo de fornecer apoio técnico e financeiro às redes estaduais de educação para a implementação do Novo Ensino Médio. E a partir da definição dos indicadores de resultado e impacto previstos para o Programa, foi afirmada a confiança do poder público na repercussão dessa implementação no incremento do desenvolvimento educacional dos jovens que passarem pela reformulação da etapa final de ensino. Isso porque a melhoria do IDEB é um dos elementos previstos como indicador de resultados e impacto, além da porcentagem de escolas ofertando um mínimo de 2 itinerários formativos e a porcentagem de escolas, nas 27 unidades federativas, com novo currículo implantado, com carga-horária de 1.000 horas anuais.

Como contraponto, há que se reconhecer que o Novo Ensino Médio tem suas dimensões diante das incertezas e discordâncias em relação a sua implementação, que está permeada por desafios que variam bastante, de acordo com o contexto de cada território. Como exemplo, cabe destacar o índice de distorção idade-série em 2021 que tem, para o Ensino Médio, a média nacional de 25,3% segundo dados do Qedu de 2021. Isso significa que, a cada 100 crianças, aproximadamente 25 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Contudo, se for comparar regionalmente, estados como Bahia (47,1%) e Rio Grande do Norte (39,8%) possuem uma taxa maior do que comparada aos estados de São Paulo (12,4%) e Paraná (14,3%). Nesse sentido, o fortalecimento de movimentos que promovam a apropriação desse espaço, tornando efetivas as medidas para levar para a sala de aula a educação para o exercício da cidadania, conforme estabelecem a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve, também, pensar em como as políticas públicas vão atender equitativamente os desafios regionais.

Importa destacar que a escola é, por excelência, o espaço público onde formam-se os futuros cidadãos e cidadãs, além de ser o equipamento público mais capilarizado pelo país. E, em se tratando do foco no Ensino Médio, há um diferencial: são 27 Secretarias Estaduais de Educação que concentram 85% dos 7,9

milhões de estudantes nessa etapa. Isso permite aos movimentos, que visam apoiar o poder público na consolidação de uma educação política que valorize e respeite a pluralidade de ideias como eixo importante para a educação básica, alcançarem larga escala, com uma articulação focada em poucos atores institucionais.

A Politize!, organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que tem como missão *formar uma geração de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia, levando a educação política a qualquer pessoa, em qualquer lugar*, vem atuando, desde a sua fundação em 2015, com o foco de levar impacto para a Educação Básica, produzindo conteúdos direcionados a estudantes - como, por exemplo, o Guia de Atualidades Políticas para o ENEM - e realizando oficinas por meio do programa de Embaixadores Politize!, que está espalhado por diferentes localidades do Brasil, e oferecendo formação e atividades educativas para jovens e novas lideranças públicas interessadas em fortalecer a democratização e o acesso ao conhecimento político.

Essa experiência tem mostrado que estudantes do Ensino Médio têm forte potencialidade para se beneficiarem de uma educação política democrática. Além de boa parte já ter atingido a idade para votar (marco simbólico de reconhecimento da cidadania política), é nessa fase da vida que passam por fortes transformações no sistema de crenças e valores, e ainda fazem escolhas que serão marcantes para a vida adulta.

Aliado a isso, em pesquisa com organizações e lideranças públicas brasileiras - parlamentares, gestores públicos, ativistas etc., de diferentes espectros ideológicos - que a Politize! conduziu em 2019, constatamos que as experiências vividas na escola durante o período da adolescência foram determinantes para as escolhas que fizeram na direção de uma carreira dedicada à causa pública.

Diante do cenário aqui exposto, e do entendimento de que alcançar uma transformação na cultura política passa pela formação desde a escola de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia, a partir de soluções sistêmicas e escaláveis, a Politize! optou por expandir a sua atuação no eixo de Educação Básica, criando o Programa Escola da Cidadania Ativa!, que produz material pedagógico e formações para professores e estudantes, atuando em cooperação com Secretarias de Educação e apoiando a implementação de políticas públicas variadas.

De forma breve, a atuação da organização se dá por meio de 5 projetos, que atendem diretamente professores(as) do ensino básico ou estudantes desse mesmo segmento:

1. *Trilha de Aprofundamento “Liderança e Cidadania”*: currículo de referência de 900 horas em Liderança e Cidadania, organizado em 6 Unidades Curriculares de 150 horas e 30 módulos de aprendizagem, que podem ser ajustados à realidade de cada rede.
2. *Formação de Educadores(as) em Liderança e Cidadania*: formação de 40 horas para professores(as) das redes parceiras e em formato EAD com o intuito de apresentar, ampliar e potencializar os debates propostos pela Trilha de Aprofundamento “Liderança e Cidadania”, permitindo assim que os professores conheçam de forma mais aprofundada as oportunidades do Novo Ensino Médio e como a Trilha de Aprofundamento pode contribuir nesse movimento.
3. *Eletivas*: Componentes Curriculares de 40 horas aulas a serem oferecidas tanto como eletivas livres quanto como matérias da Trilha de Aprofundamento. Em conjunto também são ofertadas formações síncronas para os professores parceiros, para aprofundarem na temática de forma prática.
4. *Formação “Planejamento De Iniciativas Sociais”*: Componente Curricular Eletivo, em formato EAD, com carga horária de 40h que traz a compreensão sobre o funcionamento da política institucional, o reconhecimento dos alcances das políticas públicas e a identificação de meios para planejar intervenções baseadas na realidade dos estudantes.
5. *Formação Liderança Ativa*: formação de 40h para líderes estudantis, com foco em planejar uma intervenção positiva na escola. O curso traz os conceitos de gestão democrática, comunicação não violenta e conhecimentos sobre o sistema educacional, de forma que os estudantes líderes possam melhor desempenhar o papel pelo qual foram escolhidos democraticamente dentro da escola.

Durante os anos de 2021 e 2022, a organização articulou, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação nas quais possuem acordos assinados (em nome: AC, AM, BA, SP, DF, RR, SE e MT), os projetos acima detalhados, visando a implementação de cada um. Para os estados em que a implementação já vem ocorrendo, também aproveita-se para coletar depoimentos de como têm sido a experiência com o público alvo. Dessa forma, trazemos aqui uma amostra desses depoimentos, que endossam a existência de programas estruturantes e de apoio à implementação da educação para cidadania no ensino básico brasileiro.

As experiências com a Trilha de Aprofundamento

Desde 2020, como sugere o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio elaborado pelo Ministério da Educação, as redes estaduais e municipais de ensino que ofertam a modalidade do ensino médio não têm medido esforços para a reelaboração dos currículos a partir da BNCC, visando colocar em prática a proposta de flexibilização curricular. A Politize! então vem apoiando esse movimento de curricularização a partir da oferta de componentes curriculares eletivos e uma trilha de aprofundamento de 900 horas em Liderança e Cidadania, organizada em 6 Unidades Curriculares de 150 horas e 30 módulos de aprendizagem, que podem ser ajustados à estrutura curricular proposta por cada rede e da etapa de implementação em que cada uma se encontra.

Em especial para a Trilha de Aprofundamento, no segundo semestre de 2021 e durante o ano de 2022, a organização vem apoiando diretamente os estados de São Paulo, Sergipe, Mato Grosso, Acre, Amazonas e Roraima. Lícia Martha Daniel de Oliveira, especialista no Novo Ensino Médio na Secretaria do Estado de Sergipe, quando perguntada se os materiais da Politize! contribuem para fortalecer a prática docente, trouxe: *“Eu acredito que todos eles contribuem ativamente (...) Tem uma professora com que conversei bastante que me disse: ‘Lícia, você precisa ver antes e depois [dos(as) estudantes]. A questão da construção de argumentos, da argumentação do pensamento crítico.’ Então eu acredito que ajuda, sim. Muito.”* Também perguntamos se as formações que a Politize! contribuem no desafio de formar professores(as) aptos a lecionar dentro de uma proposta curricular mais ampla. Ela nos disse: *“Muito, muito, muito mesmo. Desde as reuniões, existe uma coesão muito forte entre o que vocês se propõem e aplicam, então isso daí para a gente é muito importante, já deixa a gente um pouco mais livre, um pouco mais leve. Os professores gostam muito das formações, eles gostam muito, sabem? Então é algo que eles realmente levam em consideração. E, apesar do dia corrido deles, eles fazem um esforço tremendo para participar.”*

Também conversamos com Jaqueline de Oliveira Gonçalves e Manoel Feitosa Jeffreys, Coordenadora de Projeto de Vida e Gestor interino do Novo Ensino Médio na secretaria estadual do Amazonas. Perguntamos se os projetos da Politize! fortalecem a democracia, e Jeffreys iniciou dizendo: *“Sim, a gente vê algo bem latente no decorrer do material, e algo que a gente também já almejava. Inclusive, em alguns dos pontos que a gente estava analisando na trilha, a gente viu que tem alguns planos de aula que estão bem alinhados, então o professor vai conseguir gerar esse conhecimento. Então esse é também um dos nossos objetivos. (...) A gente conseguiu ver uma evolução.”* Jaqueline complementa: *“E todas as temáticas que estão reforçando a cidadania*

e democracia. Quando nos trouxeram a discussão da parceria com a Politize!, ela nos trouxe as temáticas para fazer uma análise. A gente discute em grupo e vê que é totalmente voltada, parte da cidadania, da justiça, da democracia. Então isso vai auxiliar muito nas discussões, nas críticas, nos argumentos. (...) Está casando muito bem com o que a gente está construindo. Muito bem mesmo, porque a ideia não é jogar os conceitos para os estudantes, a ideia é fazer com que eles reflitam mesmo. É dentro de sala de aula, que o debate aconteça, né? Que a criticidade ocorra, que eles consigam ter argumento pra justamente, lá na frente, eles conseguirem ter seus próprios pensamentos. Tá aí a democracia.”

Também entrevistamos Danielly Franco de Matos, Chefe da Divisão de Ensino Médio da Secretaria Estadual do Acre, e ela trouxe sua visão sobre a parceria com a organização: *“A gente ficou muito feliz, muito contente pelo apoio, pela procura, porque a gente realmente estava num momento precisando de parceiros, precisando de apoio. “Será que a gente tá fazendo certo?” E quando a gente conheceu o material da Politize!, a gente viu que estava no caminho. (...) É uma rota que atende muito ao contexto, é atual, não é uma rota que destoa, é na linguagem dos jovens, uma linguagem muito bacana. E também fora todo o apoio da Politize!”*. Também perguntamos se os projetos da Politize!, na visão da secretaria, fortalecem a cidadania. Ela trouxe: *“Eles têm a linguagem do aluno, sem perder a seriedade, e colaboram cada vez mais para o aprendizado, requerem uma reflexão, um pensamento crítico, e eu acho isso muito bacana, porque fortifica muito a cidadania mesmo.”*

Importa acrescentar que o período pandêmico, iniciado em 2020, trouxe desafios às escolas, que subsistem após o retorno às aulas presenciais e que afetam, nesse momento, a reorganização do currículo, proposta pela Lei nº 13.415/17. Muitas redes estaduais e municipais de educação estão readequando o calendário escolar e ainda iniciam os anos cumprindo a carga horária referente ao ano letivo anterior.

Além disso, há uma grande preocupação com a necessidade de se estabelecer planos de recomposição da aprendizagem. Apesar de todos os esforços observados no cenário educacional, para oferecer propostas educativas para os estudantes durante o período de ensino remoto, é evidente que cada contexto trouxe consigo desafios bastante variáveis e que cada rede precisou se adequar às suas realidades e implementar as medidas que lhes eram possíveis, tendo como orientador as determinações das Secretarias de Educação e do MEC.

Desse modo, de acordo com cada especificidade, tivemos escolas que conseguiram, em alguma medida, ofertar um ensino remoto ou híbrido durante o período de isolamento social, enquanto outras ajustaram a data do fim do ano letivo. Com relação ao currículo, foi necessário, durante esse período, redefinir critérios

avaliativos e a forma como seria aplicado. Algumas redes, então, optaram por priorizar habilidades e outras adotaram o chamado *continuum curricular*, proposta para garantir o desenvolvimento contínuo das aprendizagens de 2020 a 2022.

Os resultados do Ideb de 2021 mostram que, apesar de o resultado geral ter se mantido idêntico ao de 2019, a nota com relação ao nível de aprendizado dos estudantes passou de 4,53 para 4,41. Além disso, as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, que vinham em uma crescente desde 2015, sofreram redução em 2021 (passaram, respectivamente, de 272,02 e 268,61 em 2019 para 269,54 e 262,37 em 2021).

Para além desses resultados, é crucial considerar que as escolas e as Secretarias de Educação precisaram traçar estratégias para restabelecer vínculos com os estudantes e suas famílias, tendo em vista o longo período de isolamento e afastamento dos prédios das escolas, além das taxas de abandono observadas ao final do ano de 2020, já que, segundo pesquisas, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos de idade, não estavam frequentando a escola ou realizando atividades escolares.

Todo esse cenário se sobrepõe aos desafios impostos pelas mudanças e necessidades de adaptações que a chegada do Novo Ensino Médio trouxe, e ainda suscita distorções entre as redes com relação à etapa de implementação e ao nível de absorção dessas alterações, a depender das circunstâncias vivenciadas durante e após o período de isolamento social. Nesse sentido, o apoio às Secretarias Estaduais de Educação precisam levar em consideração todos esses fatores e contar com certo nível de flexibilidade, para garantir que as soluções apresentadas sejam de fato possíveis de serem colocadas em prática.

As experiências com os componentes curriculares eletivos

Em paralelo às conversas sobre a trilha, a Politize! também realizou entrevistas com professores(as) que aplicaram alguma das 7 Eletivas ofertadas às redes estaduais do Mato Grosso, São Paulo e Sergipe. Da mesma forma que a trilha, o Projeto Eletivas visa fortalecer o exercício da cidadania de estudantes e professores(as) através da oferta de material pedagógico e formações para docentes. Conversamos com Marcos Antônio Goes Costa, professor que lecionou a eletiva: “Inovação e Sustentabilidade” na cidade de Boquim (SE), no Colégio Estadual Cleonice Soares da Fonseca. Pedimos que ele se apresentasse e falasse suas percepções sobre o material. Ele nos trouxe: “*Sou Professor do Integral (...) e aí a gente tem as Eletivas. Fazemos o cardápio delas e o estudante se inscreve. Tivemos mais de 60 inscritos. E aí eu fui pegar o material. E o material tem algo que eu gosto muito: ele tem*

uma base teórica muito legal, sabe? O conteúdo que a Politize! disponibilizou para a gente é muito bom. (...) E aí eu comecei a pesquisar o material. E olha, que impacto! Ele já começou a me modificar, porque eu comecei a ver coisas que eu não sabia, como os conceitos de Economia Circular e ODS. (...) Toda vez que eu clico nos anexos tem um vídeo, um link, algo que modifica a pessoa.”.

Perguntamos também em que medida a experiência com a eletiva tem a ver com democracia, e ele nos disse: *“Tem tudo a ver. Sabe por que ela tem tudo a ver na Eletiva “Inovação e Sustentabilidade”? Porque ela traz verdade, traz conhecimento científico, informações, e eu como cidadão tenho que levar essa verdade. Então eu reparto essa informação com meus estudantes e buscaremos mudança juntos. Pensar sozinho não vai. (...) a democracia é você ter o acesso a falar aquilo que é verdadeiro. Ela tem esse charme.”*

Em uma outra entrevista, a Professora Janaína de Carvalho, da Eletiva “Jornalismo, Imprensa e Democracia”, ministrada no Colégio Estadual Nelson Mandela, situado em Aracaju (SE), nos trouxe: *“Eu percebo como meu aluno já expandiu um pouco o olhar, não está mais compartilhando informações sem verificar. Nesse sentido, tenho certeza que a eletiva veio para despertar esse lado do cidadão que vai atrás, que vê tem seus direitos, que precisa reivindicar, mas que precisa saber também dos seus deveres. (...) Eu acho que isso a eletiva veio a cumprir e nos comentários que os meninos fizeram eu fiquei tipo olha, surtiu efeito, a aula foi compreendida.”.*

Em um terceiro momento, conversamos com um professor das eletivas “Inovação e Sustentabilidade” e “Informação e Desinformação” no município de Propriá (SE), que nos disse: *“Quando apliquei a eletiva ‘Informação e Desinformação’ trabalhava a questão do que é fato ou não e apresentei os canais de informação conforme o material apresentava, porque eu não conhecia os canais onde poderia descobrir se a notícia é verdadeira ou não. Já foi um ganho enorme aqui para mim porque eu passei esse aprendizado para minha vida, todas as vezes que eu recebo num grupo que vemos, quando a pessoa lança, eu já pergunto se essa notícia foi checada. Os próprios meninos brincam assim quando alguém diz algo: ‘Isso é fato ou é fake?’. Foi um impacto massa essa eletiva.”.*

Também ouvimos a professora Gildete Cecilia Neri Santos Teles, da eletiva “Diálogo, Debate e Negociação”, ministrada no Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite, em Aracaju (SE). Ela nos contou que *“No primeiro encontro a gente deixou bem aberto sobre o que eles queriam ver nessa eletiva. ‘Sobre o que vocês querem falar?’”. Como foi completamente remota, a gente criou uma nuvem de palavras e os estudantes colocaram o que eles queriam fazer a partir da eletiva, como por exemplo, ‘eu quero criar bons argumentos’. Eu me lembro que um estudante disse que ‘queria ver tudo, menos política’ e a gente aproveitou esse mote para que a gente pudesse conceituar o que era política, se era sobre falar de partidos ou se, de fato, é tudo que rege*

as nossas relações. ‘O fato de vocês silenciarem o turno da fala de alguém é uma decisão política, por exemplo’, ‘Todas as decisões que a gente tem na nossa vida, na nossa casa, são decisões políticas, independente de partidos políticos’”.

Perguntamos também se, enquanto cidadã, existia alguma prática que a eletiva fez despertar. Ela respondeu: *“Nem sei como numerar, mas no sentido do cuidado com o outro, de ficar mais atento às necessidades do outro, das suas próprias necessidades, com relação à comunicação enquanto sociedade, das minhas necessidades enquanto indivíduo. A grande contribuição é com relação à comunicação saudável que, consequentemente, acaba influenciando na manutenção da democracia.”*

Por fim, também conversamos com a Professora Gabriela Fonseca, da eletiva “Informação e (Des)informação”, que ministrou na Escola Estadual Professora Maria Angelica Baillot e na Escola Estadual Bairro Jundiaquara, ambas em Araçoiaba da Serra (SP). Quando perguntada sobre quais conhecimentos foram agregados à prática a partir da eletiva, Gabriela disse que, quando assiste algo sobre a temática *fake news* faz associação com a eletiva. Ela vê as informações com um outro olhar na hora de compartilhar. Quando perguntada se os estudantes aprimoraram a habilidade de dialogar sadiamente através da eletiva, Gabriela trouxe uma aula em especial cuja temática era sobre tipos de fontes e compartilhamento e que os estudantes foram questionados se já haviam fomentado discussões agressivas ou compartilhados mensagens montadas em grupos de *WhatsApp* e a resposta que ela recebeu foi negativa, os estudantes se preocupavam em não enviar conteúdo danoso ou se desligar de grupos que adotavam esses hábitos. *“O material ensina e eles adquirem essa consciência”*, ela termina.

As experiências com formações on-line

A Politize! também oferta formações à distância para professores que optem por se aprofundar sobre os conceitos explorados na Trilha de Aprofundamento, em especial sobre o Novo Ensino Médio e as juventudes.

Entrevistamos o Professor Raphael Xavier Barbosa, que atua no Núcleo de Gestão Curricular da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e que finalizou a formação para educadores em Liderança e Cidadania, e perguntamos se existia alguma prática cidadã que a formação fez despertar. Ele nos trouxe: *“O processo de repensar o que eu tinha aplicado de conteúdo lá em 2019 com os meus estudantes no projeto que eu executei, porque existiram discussões que envolviam cidadania, questões políticas e de reflexão do papel que a escola poderia desempenhar, ou do papel dos estudantes na escola. Discutindo sobre educação política na formação, hoje vejo que eles poderiam ter sido muito mais ampliados. Os exercícios que foram colocados dentro da*

formação me fizeram pensar na ressignificação, determinadas práticas que talvez eu não tenha dado tanta atenção.”

Também perguntamos se ele considera que a formação fortaleceu o desenvolvimento de lideranças docentes. *“Eu acredito que os professores, no mínimo, começaram a se repensar. Quando vocês propõem a disposição sobre escutar o outro, quando vocês propõem as discussões de você criar um espaço onde exista o diálogo, onde exista essa reflexão. E aí você começa a promover nos professores esse sentimento e repensar as práticas. Quando vocês propõem aquelas discussões que envolvem o professor, pensar o seu papel social e fazer com que os estudantes repensem o seu papel social e o sentido da escola, vocês plantaram uma sementinha de fazer com que os professores pensem que os estudantes também são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, que são dois protagonistas na sala de aula, é você enquanto professor, que é protagonista no processo de buscar novas práticas e buscar novas ações para o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim como um estudante também é protagonista no sentido de que ele também deve propor aquele espaço democrático. Porque ele também tem um projeto e um sonho para atingir, e aquele espaço deve ser baseado no diálogo.”*

Além da formação para professores, a Politize! tem foco na formação de estudantes. Para isso, oferece às redes de educação duas formações à distância: o componente curricular eletivo EAD Planejamento de Iniciativas Sociais e a formação extracurricular Liderança Ativa.

A eletiva EAD Planejamento de Iniciativas Sociais busca potencializar e fortalecer nos estudantes a capacidade de intervenção em sua própria realidade, entendendo primeiramente como a política brasileira se organiza do ponto de vista sistêmico, apontando limites e perspectivas. Em seguida, são mobilizados conceitos que indiquem como eles podem ser agentes de mudança em seu próprio território ou entorno, tais como participação política, políticas públicas e projetos sociais.

Apresentar esse campo é falar sobre cidadania e empreendedorismo social, pois estamos falando dos assuntos comuns à localidade e àquelas pessoas que estão nesse território, além de serem pensadas soluções para determinadas realidades. Junto a isso, há uma intencionalidade em desenvolver competências como Conhecimento, Comunicação, Trabalho e Projeto de Vida, e Autoconhecimento.

A formação “Liderança Ativa”, por sua vez, tem por finalidade desenvolver habilidades de liderança em estudantes, para compreenderem tanto aspectos relativos ao processo de escolha de representantes, quanto a função de líderes estudantis, para que possam atuar de forma democrática e com excelência, propondo uma intervenção positiva na escola.

O curso possibilita conhecer o universo do sistema educacional brasileiro, bem como suas leis e cargos atuantes nos diferentes níveis e esferas, bem como apresenta ferramentas para o desenvolvimento do diálogo plural na escola, respeitando a diversidade.

Além disso, a formação apresenta conceitos de liderança servidora e protagonismo estudantil, a fim de ampliar a atuação de líderes estudantis, identificando seus espaços e planejando as ações, promovendo a empatia e a equidade no contexto escolar. Ainda, apresenta grêmios estudantis como forma de viabilizar a gestão democrática na escola.

Conversamos com o estudante Gustavo Henrique dos Santos Silva, do CIEI - Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (BA), e pedimos suas percepções sobre a formação EAD de 40h “Liderança Ativa”, que foca em habilidades de liderança democrática estudantil. *“O meu desafio de representar as pessoas passava muito por encontrar uma forma de conseguir comunicar como as coisas funcionavam, o meu papel era explicar realmente o que precisava ser feito para que as ideias pudessem acontecer. Nesse sentido, sinto que desenvolvi muito a habilidade de saber conversar, escutar, não só os alunos, mas qualquer pessoa. Eu era muito calado, não falava tanto quanto hoje. O [curso] Liderança Ativa ativou essa habilidade em mim. Hoje eu percebo que isso me formou e vai me ajudar a formar outras pessoas. Através do Liderança Ativa e seus seis módulos, eu pude entender e pude ir à frente, ‘vai, você consegue’, e o Liderança Ativa foi aquilo que me ensinou a me colocar mais.”*

Também conversamos com a estudante Jhuly Borges Oliveira, residente da cidade de Itabuna (BA) e estudante do Centro Integrado Oscar Marinho Falcão. Perguntamos se havia alguma prática cidadã na qual a formação Liderança Ativa a despertou. *“A visão de resolver problemas. Eu sabia escutar o problema mas não sabia como fazer, por onde resolver e como enxergar uma ideia que possa resolver. O [curso] Liderança ativa me mostrou como resolver problemas. Como liderança cidadã, eu sabia que era errado, mas como poderia mudar aquilo? O Liderança Ativa fez eu enxergar isso!”*.

Por fim, conversamos também com um estudante Líder em Sergipe, do Centro De Excelência Dr Milton Dortas. Ele nos trouxe: *“Quando eu iniciei o curso, eu sabia que aquilo ali iria me ajudar em todos os aspectos porque eu tenho na minha mente que o líder servidor não é só ele, não é chefe, ele não está ali pra mandar, ele está ali para compreender, pra ajudar. Também tem o lado humano. E muita das vezes as pessoas levam o título ou cargo para cima da cabeça. Acaba se elevando o egoísmo. E no curso eu aprendi que a gente, como líderes, como protagonistas da nossa história, a gente precisa desse conceito [de liderança], ter essa mente aberta pra entender, pra ouvir o outro, para ser justo, (...) saber dar a mão e também ter o limite. Porque tudo que a gente faz tem um*

limite. É assim que me posiciono, quando a gente fala liderança servidora, a gente precisa ter em mente que não estamos ali pra mandar, pra ser chefes.”.

Apesar dos relatos animadores com relação às implementações de formações para professores e para estudantes em formato EAD, alguns impasses também são impostos às propostas. As implementações realizadas no ano de 2022, em meio ao contexto de retorno de estudantes e professores à rotina habitual de aulas presenciais, após um cenário de pandemia em que o meio virtual foi tão explorado, torna a manutenção do engajamento dos cursistas em cursos à distância um desafio - especialmente quando se trata de cursos extracurriculares e/ou não obrigatórios. Além disso, é preciso levar em conta todas as dificuldades relacionadas à acessibilidade de formações EAD, que foram muito percebidas por estudantes, suas famílias e pelas escolas durante o período de ensino remoto emergencial.

De toda forma, algumas reflexões podem ser extraídas dessas experiências com formações em formato EAD. Uma delas é que quanto mais essas formações estão inseridas na rotina escolar e de trabalho de estudantes e professores, maior é o valor agregado à proposta, assim como maior é a chance de esses cursistas conseguirem concluir todas as etapas formativas. Essa é uma estratégia que garante proximidade entre os parceiros técnicos e aqueles que devem estar sempre no centro da atuação junto à educação - os estudantes - e aqui, incluem-se também professores em formação continuada.

Além disso, importa considerar que para se conseguir apoiar o Estado na implementação de políticas públicas, não basta que os objetivos a serem alcançados com essas propostas estejam alinhados aos objetivos da política pública em questão. É necessário também que a atuação desses parceiros técnicos esteja de fato alinhada às práticas das Secretarias de Educação. Isso permite, àqueles que irão receber as formações, previsibilidade e entendimento integral dos objetivos e do funcionamento da formação.

Por fim, assim como as implementações da Trilha de Aprofundamento e dos Componentes Curriculares Eletivos, para as formações EAD também é fundamental que se considere o contexto de cada rede. Aferir o nível de conectividade presente nas escolas; a quantidade, as temáticas e o formato das outras formações oferecidas pela rede para professores e estudantes; os interesses formativos da rede como um todo, dentre outras questões, são medidas que podem orientar as estratégias de atuação, flexibilizadas de acordo com os resultados da análise realizada e, desse modo, tornar mais significativo o nível de contribuição da proposta a ser implementada.

Considerações Finais

O objetivo da Politize! é garantir que os(as) estudantes e professores(as) componham uma geração consciente e comprometida com a democracia e isso perpassa pela compreensão basal sobre como exercer efetivamente a cidadania. Por meio do Programa Escola da Cidadania Ativa!, as ações da Politize! se pautam em qualificar pensamento crítico e a ação cidadã dentro do espaço formal de educação, a escola. Dessa forma, o Programa existe para garantir o direito constitucional dos(as) estudantes de serem educados(as) para a cidadania.

Os nossos esforços têm sido em construir materiais pedagógicos e ofertar formações que realmente falem a linguagem do público-alvo e, sobretudo, forneçam de forma inclusiva e democrática, conhecimento político e cidadão. Além disso, as entrevistas e os depoimentos coletados nos servem de norte para avaliarmos essas mesmas ações, entendendo que o impacto realmente acontece a partir das vivências e das percepções do quanto os materiais e formações contribuem para o exercício efetivo da cidadania de professores e estudantes.

A proposta deste artigo foi, então, trazer o contexto da implementação do Novo Ensino Médio, a partir da reforma na BNCC, mostrar como a Politize! tem agido para apoiar secretarias de educação, professores e estudantes nesse processo de (re)curricularização e quais têm sido as percepções destes mesmos públicos sobre esse apoio e seus desafios neste momento de implementação.

De forma breve, entendemos que nosso apoio tem sido estruturante para as secretarias de educação - *embora sempre precise estar alinhada às práticas das secretarias e ao contexto de cada rede, o que torna nosso trabalho mais desafiador* - e traz reflexões críticas para a sala de aula.

Referências Bibliográficas

- BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. **São Paulo em perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 98-104, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 33, p. 5-16, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RES.OLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

EIU - ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. **Democracy Index 2021**: the China challenge 2020. Disponível em: <<https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2021/>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

INSTITUTO SIVIS. **Valores em Crise**. Curitiba, 2021. Disponível em: <<https://sivis.org.br/wp-content/uploads/2020/08/RelatorioValoresEmCrisePrimeiraOnda.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

DUFFY, Bobby et al. **Culture wars around the world**: how countries perceive divisions. 2021. IPSOS and King's College Institute - The Policy Institute. Disponível em: <<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-06/Culture%20wars%20around%20the%20world%20.pdf>>. Acesso em 04 nov. 2022.

LATINOBARÓMETRO. **Informe Latinobarómetro 2021**. Santiago, 2021. Disponível em <<https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>> Acesso em: 04 nov. 2022.

QEDU. **Distorção idade-série - 2021**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

QEDU. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - 2019**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2022.

Comunicando para a cidadania!

O uso de estratégias de comunicação pública no Projeto Estudantes de Atitude

Isabella Amaral¹

Ive Sales²

Marjorie Lynn³

1. Introdução

A comunicação pública é um quesito essencial para o exercício da cidadania. Para exercer seus direitos e deveres de forma efetiva, é necessário não só a informação dada por uma única via - Estado informa o cidadão - mas também é preciso diálogo. Estabelecer um fluxo contínuo na troca de informações e, porque não, também os sentimentos dos atores envolvidos, é uma habilidade cada vez mais necessária para a execução de políticas públicas efetivas, que de fato entreguem aquilo que a sociedade deseja e necessita.

O contexto brasileiro quanto à comunicação pública mudou de forma substancial nas últimas décadas. Passamos de uma arquitetura estatal voltada para a autopromoção e censura a uma configuração pós-Constituição de 88 focada não só na informação, mas também no caráter educativo e orientador que a comunicação pública pode oferecer. A desconfiança e afastamento do cidadão gerados no período ditatorial agora encontram uma oportunidade de reconstrução da relação cidadão-Estado, por meio de uma comunicação mais transparente, simples e ativa.

-
- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCP) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisadora bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Email: amaralisabella02@gmail.com
 - 2 Especialista em Gestão de Marketing e Comunicação (USP). Publicitária atuante na área de Comunicação Integrada para escolas. Email: rsales.ive@gmail.com
 - 3 Mestranda em Ciência Política pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de Brasília e especialista em Gestão e Políticas Públicas pelo Ibmecc. Atuou em consultorias de gestão pública de 2016 a 2018. Foi Coordenadora-Executiva de auditoria cívica em política pública pelo Instituto de Fiscalização e Controle em 2019. É membra da Rede de Líderes Politize. Foi Gerente de Controle Social na Controladoria-Geral do Estado de Goiás. Atualmente é Analista Sênior de Educação no RenovaBR. Email: marjorie.lynn@hotmail.com

No campo das políticas públicas, a entrega de direitos na forma de serviços torna-se cada vez mais legítima, confiável e fortalecida quando a interação entre as instituições e cidadãos é feita de forma estratégica e baseada em evidências. Torna-se possível planejar, implementar, monitorar e avaliar uma política a partir de uma boa estrutura de comunicação entre os principais atores envolvidos nesta arena - cidadão e Estado. A partir dessa complexificação e expansão dos atores participantes no ciclo de políticas públicas é possível identificar o potencial estratégico da comunicação nas políticas públicas.

Com base nos quatro elementos chaves de comunicação para a promoção de políticas públicas - planejamento; criação e padronização de imagem; definição de fluxo; e monitoramento de desempenho - veremos neste artigo as estratégias comunicacionais elaboradas durante a implementação do projeto de educação cívica e controle social chamado Estudantes de Atitude, executado pelo Governo do Estado de Goiás. Com base em pesquisas qualitativas e quantitativas realizadas com alunos, professores e responsáveis, foram analisadas evidências e traçadas estratégias de comunicação que resultaram em um Plano Estratégico de Comunicação para o Projeto.

Após esta introdução, o artigo apresenta na segunda seção um breve histórico da comunicação pública no Brasil e os elementos para comunicar de forma eficiente em políticas públicas. Na terceira parte é apresentada a política pública Estudantes de Atitude e como cada elemento de comunicação foi planejado e executado a partir de evidências qualitativas e quantitativas extraídas dos públicos-alvo participantes, gerando o Plano de Comunicação Estratégica para o lançamento do Projeto e seus respectivos resultados. Na última seção é feita uma breve conclusão sobre o caso apresentado.

2. Comunicação pública e sua importância nas políticas públicas

2.1. Breve histórico da comunicação pública

Conforme exposto por Mesquita (2008), os meios de comunicação têm papel central no relacionamento entre governantes e governados em qualquer regime político. Com as mudanças tecnológicas e sociais, os regimes democráticos tiveram que procurar ferramentas mais eficientes que fossem capazes de atender as demandas por maior democratização da comunicação pública. Ligada diretamente à dimensão do direito ao acesso à informação presente nas oito condições

mínimas para uma democracia (DAHL, 2005), a comunicação pública é um quesito essencial para o exercício da cidadania e instrumento de interesse coletivo para o fortalecimento e transparência governamental. A partir do acesso às informações é possível o fortalecimento da democracia por meio de um debate amplo na inclusão de diferentes atores nas políticas públicas. Nesse sentido, a comunicação exercida pela administração pública assume na prática uma importância significativa para o exercício e fomento da participação política e da cidadania.

Ligada à comunicação pública, a comunicação governamental brasileira nem sempre teve um forte caráter responsivo que conhecemos hoje, em geral a literatura indica dois momentos distintos. O primeiro momento se deu durante o governo Vargas na década de 30, no qual foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), cujo objetivo era a censura e propaganda do governo. Uma característica comum nos regimes ditatoriais em todo o globo é a escassez de *accountability* vertical, ou seja, carência do controle exercido pela população sobre os políticos e os governos. Durante o governo de Vargas não foi diferente, observamos a comunicação governamental contendo um forte caráter publicitário e marcado por repressão e controle dos meios comunicacionais, fato que se estende também no período da ditadura militar de 1964 a 1985. Em 1968, foi criada a Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp) cujo objetivo era assegurar uma imagem positiva do regime para os cidadãos. Dessa maneira, diante da falta de eleições livres, idôneas e forte censura dos meios de comunicação, não havia na agenda dos governos da ditadura militar brasileira a preocupação de transparência das ações governamentais, assim como a opinião pública era artificialmente direcionada pelo governo (CARVALHO, 2014), com caráter manipulador da comunicação cujo objetivo era transmitir as ações autoritárias do governo revestidas por falsa perspectiva positiva e democrática (MATOS, 1997). Como consequência da ausência de responsividade do governo, estudiosos apontam redução da confiança dos cidadãos ao governo e instituições, gerando afastamento e desconfiança do regime político (MENEGUELLO, 2006; WARREN, 2004).

Em contraposto temos o momento da redemocratização do país, em especial com a Constituição de 1988, que modificou a concepção de atuação do governo, assim como características nas políticas públicas (FARAH, 2007). Com a ausência de censura e restabelecimento dos direitos civis, políticos e sociais foi possível o desenvolvimento e articulação de grupos de interesse e movimentos sociais de valorização da cidadania. A partir disso, o governo passa a ser cobrado por diferentes setores da sociedade por maior transparência e responsividade. Formalizada no artigo 37, a Constituição, estabelece a obrigatoriedade

da publicidade conter caráter educativo, informativo ou de orientação social. Portanto, a comunicação governamental deve buscar extrapolar a esfera da divulgação de informações do governo, servindo como instrumento facilitador do relacionamento entre cidadão e Estado.

Fica clara a mudança na comunicação pública que anteriormente era utilizada em busca de atender interesses do governo e gestores na sua autopromoção, enquanto observamos atualmente uma maior tentativa de direcionamento da comunicação pública para o atendimento de interesses coletivos. A busca de um maior empoderamento da sociedade civil não é uma tarefa fácil, em geral observamos uma alta desconfiança frente às instituições brasileiras (FUKS et al., 2016; MOISÉS; CARNEIRO, 2008; POWER; JAMISON, 2005), ficando o Estado incumbido de encontrar ferramentas que consigam fortalecer o diálogo com a sociedade. Dessa maneira, a próxima sessão terá como preocupação ressaltar o papel estratégico da comunicação pública na promoção de políticas públicas eficientes capazes de estimular a participação cidadã.

2.2. Elementos para uma comunicação eficiente em políticas públicas

Como ressaltado anteriormente, a Constituição de 1988 e a reforma do Estado buscaram incorporar e fomentar novas demandas e atores na esfera pública. A comunicação pública passa a deter um caráter de visão global, com um papel estratégico de planejamento em ações integradas, objetivando resultados a longo prazo, distanciando assim do caráter essencialmente publicitário que ocorria em períodos anteriores ditatoriais. Um exemplo recente é a Lei de Acesso à Informação (LAI), cujo objetivo é possibilitar que os cidadãos utilizem essa ferramenta para o controle e fiscalização das ações governamentais. Em vigência desde 2012, a LAI garante o acesso à informação de órgãos públicos para a prestação de contas, estimulando a participação social no controle, gerando maior *accountability* e fiscalização do uso de recursos públicos. Na prática, temos o protagonismo do interesse público, combate à corrupção e garantia do direito fundamental de uma sociedade livre para atuar e fiscalizar. Nesse sentido, com a redemocratização passa-se a entender a comunicação como fundamental no processo de maior interação entre Estado e cidadão, havendo pressão da opinião pública e grupos de interesses na cobrança e fiscalização do Estado.

Diante disso cabe o questionamento: o que comunicação tem a ver com Políticas Públicas? Para responder essa questão devemos deixar claro o conceito

de políticas públicas que estamos utilizando. Segundo Howllet (2013) política pública seria o uso de instrumentos políticos, envolvendo pouco ou muito planejamento durante seu ciclo (construção de agenda; formulação da política; processo decisório; implementação e avaliação), em busca de alterar comportamentos. De maneira mais direta, política pública é “tudo que um governo decide fazer ou deixa de fazer” (DEY, 1972, p.2). A partir disso, entendemos que a democratização da informação das ações do governo por meio da comunicação está ligada diretamente ao desenvolvimento da sociedade. Através da transparência de dados e informações públicas é possível fomentar a participação cidadã nas tomadas de decisões e possibilitar maior democratização do acesso às políticas públicas.

Indicamos ainda que a interação entre as instituições e cidadãos afeta em especial a legitimidade da política pública, tanto das partes interessadas quanto do público-alvo, tendo impacto em todo seu ciclo (WALNNER, 2008). A partir dessa complexificação e expansão dos atores participantes no ciclo de políticas públicas é possível identificar o potencial estratégico da comunicação nas políticas públicas. Sendo essencial no reconhecimento de demandas sociais, na promoção e valorização do interesse público e podendo também induzir e qualificar a interação com a gestão e a execução dos serviços públicos.

Com o avanço tecnológico, a internet passa a ser um instrumento eficiente no processo de relacionamento entre cidadãos e Estado. O uso de sites oficiais do governo, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, atingindo milhares de pessoas em diferentes localidades, configuram-se como instrumentos importantes na disseminação das informações contidas em lei (Saldanha, 2006), possibilitando a inclusão digital e social e estimulando o debate na arena pública. Para que esse propósito seja possível, foram desenvolvidos manuais, cartilhas e guias oficiais - como o Manual de Orientação para Atuação em Redes Sociais (2014), a Cartilha de Codificação, o Guia de Administração, a Cartilha de Usabilidade e a Cartilha de Redação na Web -, que orientam a administração pública na gestão e operacionalização de mídias sociais e sites oficiais de modo assertivo e inclusivo.

Em vista disso, é possível apontar quatro elementos chaves na comunicação para sua utilização estratégica na promoção de políticas públicas: I) planejamento - um bom planejamento é fundamental para compreender o que é preciso saber para se comunicar bem com o cidadão alvo, deixando claros as metas e objetivos a serem alcançados; II) criação e padronização da imagem - a partir do planejamento é possível mapear o público alvo e construir linguagens editorial e visual a serem adotadas em todo e qualquer conteúdo da campanha com a intenção sempre de criar uma identidade para ser lembrada; III) definição do

fluxo - como e quando a comunicação vai se dar, porque para que ela promova um relacionamento com o público, é melhor mais de uma rede para comunicar para democratizar o acesso; IV) monitoração do desempenho - sempre importante ficar atento às respostas para poder adequar a comunicação de acordo com temas e percepções do público (DUARTE, 2009).

Entendemos os cidadãos não somente como receptores da política pública, mas também como emissores e agentes ativos na produção de informações e política, defendemos que é necessário construir uma comunicação governamental perseguindo o interesse público que desperte seu espírito cívico, promova a democracia e a cidadania (MAINIERI; RIBEIRO, 2011). A partir disso, a comunicação mais democrática busca promover aproximação entre governo e sociedade, sendo decisiva na legitimidade, credibilidade, adesão e fortalecimento das políticas públicas. Com esse objetivo, é necessário trabalhar a comunicação partindo dos princípios da publicidade e responsividade, utilizando diferentes plataformas e redes com uma linguagem acessível, priorizando que a informação consiga circular e chegar ao público-alvo: os cidadãos.

A partir do caso do Estudantes de Atitude, política pública de engajamento cívico e controle social, será possível visualizar como estratégias de comunicação entre Estado e cidadão podem não só comunicar o que a política pública objetiva, mas também construir uma relação de confiança e identificação do indivíduo com aquele contexto no qual a intervenção é executada, como veremos a seguir.

3. Comunicação na política pública - “Estudantes de Atitude”

O “Estudante de Atitude” (EA) é uma iniciativa da Controladoria-Geral do Estado de Goiás (CGE/GO) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO). Trata-se de uma competição entre escolas públicas estaduais através do método de gamificação, que estimula práticas relacionadas à transparência, controle social, voluntariado e prevenção à corrupção. A execução do projeto consiste em uma competição similar a uma gincana, em que professores e alunos são estimulados a se conectarem uns com os outros para cumprirem atividades que incentivam maior engajamento com a comunidade e promoção de intervenções inovadoras no ambiente escolar. As atividades propostas na competição são avaliadas e ranqueadas através de critérios previamente estabelecidos. O intuito é que com a composição da nota final se reconheça, através de premiação, as escolas com melhor desempenho.

Podem participar escolas públicas estaduais e da rede conveniada com o Estado de Goiás que possuam o Ensino Fundamental nos anos finais, 6º ao 9º ano e/ou Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), incluindo a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, o Sistema Socioeducativo e as Escolas Militares. O principal objetivo do EA é o de incentivar os alunos da rede pública do Estado de Goiás a desenvolverem práticas relacionadas à transparência, controle social e combate à corrupção, de forma a transpor os conhecimentos sobre essas temáticas para uma realidade prática. Nesse sentido, os usuários da rede pública de ensino são estimulados a serem integrantes ativos da estrutura em que estão inseridos e não apenas espectadores da política pública que utilizam. As atividades propostas e realizadas durante o projeto visam que os membros da escola se sintam protagonistas da mudança realizada e que consequentemente sejam estimulados a manterem vivo o espírito cívico, considerando que cada vez mais o envolvimento com a coisa pública possa contribuir com políticas mais efetivas e justas.

A primeira edição do EA no estado de Goiás ocorreu no ano de 2019 e contou com a participação de 105 escolas, 269 professores e mais de 5 mil alunos. Em 2020 o Projeto chegou a ser lançado, contudo com o início da pandemia de Covid-19 e subsequente normatização de protocolos de segurança, as escolas no estado de Goiás foram fechadas e a execução da segunda edição teve de ser suspensa. Em 2021 o Projeto volta a ser realizado e conta com 466 escolas interessadas, mais de 11.000 alunos participando diretamente e cerca de 650 professores orientadores na gincana (CGE Goiás, 2022).

3.1. Plano de Comunicação Estratégica do “Estudantes de Atitude”

Com o intuito de desenvolver uma comunicação estratégica na promoção inicial do Projeto, foram utilizados alguns elementos chave que juntos formam um Plano de Comunicação Estratégica para o EA 2021.

Planejamento

Em 2021, em meio a um contexto de incertezas, foram realizadas pesquisas qualitativas e quantitativas a fim de conhecer a realidade de professores e alunos durante a pandemia. No âmbito qualitativo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 professores da rede pública de ensino estadual de Goiás e uma membra da equipe da CGE esteve presente em aulas no EAD de algumas escolas do Estado. No campo quantitativo, foi elaborada pesquisa pela CGE/GO em

parceria com SEDUC/GO e o Fundo de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG). A pesquisa objetiva teve duração de 18 dias e obteve 33.672 respostas de alunos, professores e responsáveis dos alunos. Dos 246 municípios goianos, 238 tiveram respondentes, cerca de 96% de representatividade geográfica. A partir dos dados obtidos foi possível elaborar análises sobre o público do EA, o que culminou no desenvolvimento de estratégias de comunicação com base em evidências.

Segundo essa análise, alunos e professores tiveram mais tempo para estudar/trabalhar na pandemia. Por outro lado, também se destacaram alguns aspectos negativos de bem-estar, como estresse e menor foco no momento de ensino à distância. Com essa informação vinda do público, foi evidenciada na identidade visual do EA a característica do Projeto como gincana/game e, através dessa metodologia, o EA promoveria diversão e engajamento na comunidade escolar. Como pano de fundo, o “alívio do estresse” seria uma consequência natural para quem participasse.

Outro aspecto considerado foi a indicação de que 79% dos participantes de 2019 assinalaram que participariam do EA em 2021. Ou seja, havia um público favorável a participar novamente do Projeto. Assim, entendendo que a política pública manteve uma imagem positiva com a comunidade escolar, buscou-se depoimentos de professores participantes de edições anteriores na tentativa de persuadir escolas a realizarem a inscrição.

Um alvo importante do EA são estudantes que possuem entre 11 a 14 anos de idade (25,94%) e 15 a 19 anos (41,77%). Assim, por se tratar de um público que não quer mais se identificar com o universo infantil, houve um amadurecimento da identidade visual do Projeto como um todo, porém mantendo sua essência. A pesquisa também indicou que 47% dos professores e diretores têm entre 40 e 60 anos, assim, na produção de peças gráficas que se comunicavam diretamente com esses atores, considerou-se utilizar personagens com essa faixa etária a fim de representá-los.

Objetivos e metas

A campanha teve como objetivo informar a todos os 40 Coordenadores Regionais de Educação da rede estadual o que era o Projeto Estudantes de Atitude e pedir que divulgassem a iniciativa para as escolas de suas respectivas Coordenações, de forma que as informações iniciais sobre o Projeto fossem capitalizadas rapidamente e que o público, de forma geral, entendesse o EA como uma gincana que oferece uma premiação. A meta estabelecida era que 400 escolas realizassem a inscrição para participar do projeto.

Público-Alvo

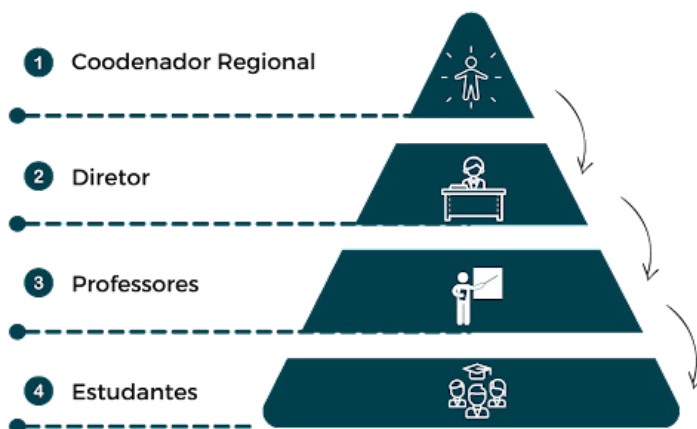
Na fase de inscrição do Projeto, momento inicial da campanha, o público direto são Coordenadores Regionais, Diretores e Professores da rede estadual de ensino de Goiás. O público indireto são os estudantes. A seguir, será realizada a descrição dos papéis de cada ator.

- **Coordenadores Regionais:** responsáveis por avisar e motivar diretores e professores sobre a abertura das inscrições. Ao todo, são 40 coordenadores que possuem entre 40 e 65 anos.
- **Diretores:** responsáveis por realizar a inscrição da escola no Projeto.
- **Professores:** são os líderes dos times de alunos, então precisam “comprar” a ideia da participação. Cerca de 47% deste público possui entre 40 e 60 anos de idade.
- **Estudantes:** são os protagonistas do EA, porque todas as atividades da gincana são voltadas para este grupo. A grande maioria (41,77%) possui entre 15 a 19 anos.

Portanto, constatou-se que a comunicação inicial deve ser voltada para os adultos porque são eles os responsáveis pela escolha de participar ou não do Estudantes de Atitude, mas também a comunicação deve atingir de forma indireta os estudantes, porque a motivação deste grupo é de fundamental importância para o sucesso da política pública.

Abaixo, a figura I ilustra as relações do público geral do EA, apresentado através de uma comunicação vertical.

Figura I. Comunicação Vertical



Fonte: CGE-GO (2021)

Orientações Criativas - Identidade Visual

Desde 2019, ano do lançamento do Projeto no estado de Goiás, foi escolhida a temática “espaço sideral” para representar o universo Estudantes de Atitude, tendo o astronauta como mascote do Projeto.

Na edição daquele ano, foram utilizados ícones muito coloridos, com predominância de imagens 2D e mais identificados com o universo infantil. Na figura II abaixo, seguem referências visuais do Projeto em 2019.

Figura II. Referências visuais do Projeto edição 2019

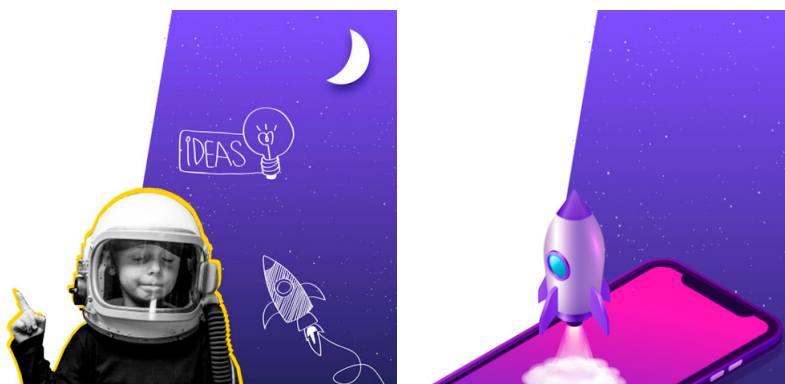


Fonte: CGE-GO (2019)

Em 2021, com o natural amadurecimento metodológico do EA e com uma indicação de participação ativa de estudantes adolescentes, o Projeto também passou por uma maturidade na sua identidade visual.

Ainda utilizando a temática “espaço sideral”, ícones antes em 2D, passam a ser em 3D. O uso de colagens também foi utilizado na tentativa de gerar mais identificação com o público adolescente. Foi mantida a figura do astronauta como mascote do Projeto, no entanto mesclando colagens e ilustrações. Com o objetivo de gerar representatividade e aproximação, diversos personagens vestem a roupa do astronauta, independente de gênero, classe, raça ou condição física. A diversidade foi considerada, levando em conta a pluralidade de alunos e alunas que integram a rede pública estadual de Goiás. Em caso da não utilização da colagem, ilustrações de traços simples e realistas 3D, também puderam contribuir com a ideia de amadurecimento do Projeto, conforme figura III:

Figura III. Referências visuais do Projeto edição 2021



Fonte: CGE-GO (2021)

Em algumas situações, foram utilizados elementos que fizessem referência à pandemia na tentativa de alertar os participantes que as medidas de biossegurança deveriam ser mantidas, de acordo com a figura IV:

Figura IV. Referências visuais do Projeto edição 2021



Fonte: CGE-GO (2021)

Definição de Fluxo

Depois de entender que a comunicação se dá a partir de uma lógica vertical – de coordenadores para estudantes –, foi possível traçar estratégias e desenhar um cronograma de comunicação. As ferramentas utilizadas para a divulgação

do Projeto foram, em sua maioria, gratuitas: redes sociais da CGE e SEDUC, *Whatsapp*, reuniões no *Zoom*, disparo de e-mails, *Youtube*, site próprio e *releases* para jornais. Para cada ferramenta e rede social adaptava-se a metodologia de comunicação, conforme descrito a seguir:

- **Redes Sociais:** a hashtag #VemAí foi utilizada nas redes sociais, juntamente com alguns elementos gráficos pertencentes ao Projeto, mas sem que a marca “Estudantes de Atitude” fosse apresentada. Foram utilizados alguns recursos para gerar interação com o público, como brincadeira de forca. O público enviava possíveis letras e a equipe ia preenchendo as letras e postando nos *Stories* do *Instagram* e *Facebook*. Dicas do que seria o Projeto também foram postadas, no intuito de gerar curiosidade e interação com o público. Depoimentos de professores que já haviam participado do Projeto foram divulgados nesses canais (Apêndice A).
- **Whatsapp:** um grupo foi criado com os 40 coordenadores regionais. Por lá, acontecia uma comunicação mais direta com esse público, que a princípio auxiliou na divulgação do Projeto para as escolas do Estado (Apêndice B).
- **Zoom:** pouco antes do início da abertura das inscrições do EA, uma reunião com coordenadores regionais foi realizada, a fim de apresentar os conceitos, a metodologia e as orientações para a realização de todas as atividades previstas no Projeto e assim, que conseguissem repassar as informações para diretores e professores.
- **E-mail Marketing:** disparos de e-mails foram realizados para diretores, professores e coordenadores regionais. O *mailing* foi fornecido pela parceira do Projeto, SEDUC/GO.
- **Release:** um *release* sobre o Projeto e o evento de lançamento foi produzido e enviado para jornais de todo o Estado.
- **Youtube:** no dia do lançamento do Projeto, uma *live* foi realizada no *Youtube* com a presença do Governador de Goiás, Ronaldo Caiado, a secretária de Educação, Fátima Gavioli, e o Controlador-Geral do Estado, Henrique Ziller. O evento teve o objetivo de informar, de forma lúdica, sobre as etapas do Projeto e assim, incentivar as escolas a realizarem a inscrição. A *live* contou com a presença simultânea de 1000 pessoas, entre elas estudantes, professores, diretores e coordenadores regionais (Apêndice C).
- **Site:** uma página foi produzida onde foram agrupadas informações importantes sobre o EA, como: o que é; cronograma do Projeto; premiação de escolas e professores; regulamento e perguntas frequentes sobre

o Projeto. Além disso, foi por este veículo que os diretores realizaram a inscrição da escola no EA (Apêndice D).

Monitoramento de Desempenho

Segundo JANNUZZI (2009), o monitoramento tem o propósito de subsidiar os gestores com informações mais simples e tempestivas sobre a operação e os efeitos do Projeto. O monitoramento também “consiste no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas.” (Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa, 2006, p. 21).

Como foi previamente definido, a campanha de lançamento do EA 2021 teve como objetivo que todos os 40 coordenadores regionais (responsáveis por capilarizarem as informações iniciais) soubessem da existência do Projeto. Sobre essa primeira informação, a campanha conseguiu alcançar o objetivo. Através de encontro na plataforma *Zoom* destinada somente a esse público, envio de *e-mail marketing* direcionado e *live* de lançamento realizada no *Youtube*, foi possível registrar a presença de todos e garantir que tivessem acesso às informações iniciais da campanha de lançamento.

Sobre a meta numérica estabelecida de 400 escolas inscritas, pode-se afirmar que a campanha teve aderência do público, visto que houve 466 escolas inscritas, extrapolando a meta em 16,5%.

Assim, é possível observar o resultado positivo obtido na campanha de lançamento - o que foi inicialmente comunicado, teve aceitação e aderência do público ao Projeto. Abaixo, segue a apresentação da tabela de monitoramento de desempenho da campanha de lançamento da política pública Estudantes de Atitude 2021:

Tabela I. Monitoramento de Desempenho

	Meta	Resultado no EA	% de resultado obtido
Coordenadores Regionais	40	40	100%
Escolas Inscritas	400	466	116,5%

Fonte: CGE-GO (2021)

Em relação à comunicação institucional, é notável a aderência orgânica da marca por parte das escolas e como isso representa de forma concreta a identificação e o engajamento do público. Durante o EA 2021, conforme apresentado na figura V, os estudantes fizeram camisetas, site, e pintaram um muro de uma

escola com os elementos e a logomarca do Projeto. Isso é muito significativo enquanto resultado da imagem do Projeto. Registrar na própria escola a marca da política pública, sem que a coordenação do Projeto tenha solicitado ou interferido diretamente, é deixar a história daquele momento sendo vista e lembrada ao longo do tempo. Isso se relaciona com a mudança dos objetivos primordiais da comunicação pública após a redemocratização do Brasil, que é não só informar e ser uma via de mão única, mas criar conexões, interações, identificações e, assim, facilitar a promoção da educação cidadã e orientação social.

Figura V. Representações gráficas produzidas por estudantes participantes do Projeto



Fonte: CGE-GO (2021)

4. Considerações finais

A partir do protagonismo cívico gerado no período de redemocratização brasileira, as formas de comunicação entre atores na arena pública passaram a ter um novo viés: informar, educar, orientar e ser transparente passaram a ser características cruciais para uma reconstrução da confiança perdida entre o cidadão e as instituições governamentais.

No caso da política pública Estudantes de Atitude, executada no Estado de Goiás, a obtenção de evidências qualitativas e quantitativas dos públicos-alvo, abarcando o contexto específico de pandemia no qual viviam, permitiram

direcionar toda a estratégia de comunicação da iniciativa com base nos dados coletados e analisados.

A execução de uma edição anterior também serviu de norte para mudanças de imagem e fluxo de comunicação com o público. Fez-se necessária uma identidade visual mais madura visto que o público predominante de alunos eram adolescentes e o início do relacionamento para divulgar o Projeto e provocar adesões à competição focou inicialmente nos adultos - coordenadores, professores e diretores. Depois a linguagem se adequou aos jovens quando a competição começou.

Com a junção de evidências, conhecimento do público e análise da edição anterior foi possível traçar e executar estratégias de comunicação que geraram resultados não só quantitativos - como o número de escolas inscritas no Projeto, mas também resultados intangíveis e institucionais como o uso da logo do EA em camisetas, painéis escolares e até pinturas em muros de escolas. A adesão da marca e o engajamento observado durante o Projeto indicam o poder de uma comunicação pública estratégica e voltada para seu público.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRANDÃO, Elizabeth P. Conceito de comunicação pública. *In*: DUARTE, Jorge. **Comunicação pública: estado, mercado, sociedade e interesse público**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CARVALHO, Lucas Borges. A censura política à imprensa na ditadura militar: fundamentos e controvérsias. **Revista da Faculdade de Direito – UFPR**, Curitiba, vol. 59, n. 1, p. 79-100, 2014.

CGE Goiás, Controladoria-Geral do Estado de Goiás. **E-Book Estudantes de Atitude 2021**. 1st ed. Goiânia, GO: Controladoria-Geral do Estado de Goiás, 2022.

DUARTE, Jorge (Org). **Comunicação pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público** - São Paulo: Atlas, 2009.

SALDANHA, Clezio. **Introdução à gestão pública**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SOCIAL, S. DE C. Manual de Orientação para Atuação em Mídias Sociais - **Identidade Padrão de Comunicação digital do Poder Executivo Federal**. p. 112, 2014.

- FARAH, M. Parcerias, arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. In: E. Saraiva e E. Ferrarezi, **Políticas públicas – Coletânea**. Volume 1, Brasília, Enap, 2007.
- DAHL, R. A. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo (SP): EDUSP, 2005.
- FUKS, M. et al. Qualificando a adesão à democracia: quanto democráticos são os democratas brasileiros? **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 19, p. 199–219, 2016.
- MAINIERI, T.; RIBEIRO, E. M. A. O. A comunicação pública como processo para o exercício da cidadania: o papel das mídias sociais na sociedade democrática. **Organicom**, v. 8, n. 14, p. 49, 26 jun. 2011.
- MATO, H. Desafios da comunicação pública no processo de democratização no Brasil. **Revista Comunicações e Artes**, v. 17, n. 30, p. 22-30, 1997.
- MENEGUELLO, Rachel. Aspects of democratic performance: democratic adherence and regime evaluation in Brazil, 2002. **International Review of sociology**, v. 16, n° 3, 2006.
- MESQUITA, N. C. **Mídia e Democracia no Brasil**: Jornal Nacional, crise política e confiança nas instituições. 2008.
- MOISÉS, J. Á.; CARNEIRO, G. P. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime - O caso do Brasil. **Opinião Pública**, v. 14, n. 1, p. 1–42, 2008.
- POWER, T. J.; JAMISON, G. D. Desconfiança política na América Latina. **Opinião Pública**, v. 11, n. 1, p. 64–93, mar. 2005.
- WALLNER, J. Legitimacy and Public Policy: Seeing Beyond Effectiveness, Efficiency, and Performance. **Policy Studies Journal**, v. 36, n. 3, p. 421–443, ago. 2008.
- WARREN, Mark E. 2004. What does corruption mean in a democracy? **American Journal of Political Science**, v.48, n°2.
- JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fonte de dados e aplicações**. Campinas: Alínea, 2004
- VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES, Roberto W. S; PAES-SOUSA, Rômulo. **O Sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Brasília: MDS; UNESCO, 2006. Policy Papers, n.17.

Aprendendo a Fiscalizar: Uma Experiência de Educação Fiscal Mediada por Tecnologias Cívicas em Escolas de São Paulo

Gisele Craveiro¹

Alexandre Gama²

Carla Aragão³

M. A. Tumbiolo Tosi Gioia⁴

Silvia Craveiro⁵

RESUMO

Este artigo apresenta o estudo de caso do *Projeto Aprendendo a Fiscalizar - Educação Fiscal em escolas de São Paulo*, resultante de uma articulação intersetorial e cujo foco foi contribuir para o desenho de uma estratégia de inserção da Educação Fiscal nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e no ensino médio de cinco escolas públicas de ensino integral, entre 2017 e 2019. A pesquisa

- 1 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.
- 2 Graduado em Gestão de Políticas Públicas pela *Escola de Artes, Ciências e Humanidades* (EACH-USP). Integrante do grupo de pesquisa *CoLaboratório de Desenvolvimento e Participação* (CoLab/USP). Bolsista de extensão pela EACH/USP entre os anos de 2018 a 2021 com o projeto *Oficinas de Aplicativos Cívicos para o Controle e Participação Social*. E-mail: alexandre.gama@usp.br.
- 3 Pesquisadora, educadora e jornalista. Doutoranda em Educação pelo *Programa de Pós-graduação em Educação/UFBA*. 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.
- 4 Atual presidente do *Observatório Social do Brasil - São Paulo* desde 2020, trabalhou na Receita Federal por quase 25 anos atuando em diversas áreas, em especial no *Programa Nacional de Educação Fiscal*. Administradora de Empresas pela EAESP-FGV, Especialista em Educação Fiscal e Cidadania pela Escola de Administração Fazendária (ESAF) e Mestre em Gestão e Políticas Públicas pela EACH-USP.
- 5 Professora da Etec CEPAM de Gestão Pública e coordenadora pedagógica. Professora supervisora de pesquisas de pré-iniciação científica em parceria com a USP. Doutora e Mestre em Administração Pública e Governo pela EAESP/FGV. Email: silvia@gestaopublica.etc.br.

foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa e descritiva e adoção de procedimentos bibliográficos e documental. O objetivo do trabalho é analisar o desenho de inserção da Educação Fiscal nas escolas participantes e as percepções da comunidade escolar (gestores, professores e estudantes). Os resultados encontrados apontaram para a ausência do debate na escola e a falta de formação dos professores para trabalharem o tema. Não obstante, a comunidade escolar destacou a relevância da experiência, realizada de modo horizontal e com plena autonomia para execução do projeto de acordo com cada contexto escolar. Gestores e professores sinalizaram a necessidade de um número maior de formações e o aprimoramento das plataformas digitais utilizadas: *Cuidando do Meu Bairro* e *Monitorando a Cidade*, igualmente apontadas como ambientes de aprendizagem inovadores que contribuíram para o engajamento dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Fiscal; Ensino Médio; Ensino Fundamental; Percepções da Comunidade Escolar; Tecnologias Cívicas.

1. Introdução e Objetivo

No âmbito da administração pública, a transparência é vista como o acesso do cidadão às informações públicas, abrangendo a participação da sociedade no processo de tomada de decisões da administração. Segundo a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), tal acesso é essencial para a transparência das ações de governo e a transparência orçamentária para maior *accountability*.

A *accountability* societal se apoia na transparência do orçamento público garantida pela Constituição Brasileira, pela Lei de Responsabilidade Fiscal e pela Lei Complementar 131. De forma que a sociedade possa acompanhar as tomadas de decisão realizadas por esse instrumento de planejamento governamental, onde o governo reúne todas as receitas arrecadadas e programa o que de fato vai ser feito com esses recursos.

Para o necessário letramento no tema (ARAGÃO, 2021), a Educação Fiscal propõe partilhar conhecimentos e informações bem como relacionar-se com a comunidade sobre a origem, aplicação e controle dos recursos públicos, por meio de uma abordagem didático-pedagógica multi e interdisciplinar contextualizada, capaz de beneficiar o envolvimento a sociedade no que tange ao orçamento público (BRASIL, 2014). Nesse contexto, no ano de 1996, é criado oficialmente o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). A Portaria Interministerial do Ministério da Fazenda (MF) e do Ministério da Educação (MEC) Nº 413/2002

implementa o Programa educacional de âmbito nacional, planejado pela União e as secretarias estaduais e municipais da Fazenda e Educação.

Buscando contribuir com o desenvolvimento de metodologias e também com a difusão do tema, o projeto *Aprendendo a Fiscalizar - Educação Fiscal* nas Escolas Municipais e Estaduais de Educação Integral no Município de São Paulo desenhou uma metodologia de inserção da Educação Fiscal nos anos finais do ensino fundamental II (8º e 9º anos) e no ensino médio das escolas de ensino integral, abrangendo gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes através de atividades práticas que propiciasse o entendimento dos conceitos do sistema tributário brasileiro e a destinação dos recursos.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar a estratégia proposta para a inserção da Educação Fiscal voltada aos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, por meio do estudo de caso do *Projeto Aprendendo a Fiscalizar*. Trabalhamos para compreender a percepção das comunidades escolares que participaram do projeto sobre os efeitos das ações desenvolvidas nas escolas.

A opção pelo estudo dessa experiência é motivada pelas práticas inovadoras que pudemos observar de planejamento, de desenvolvimento das atividades e de ensino, por se tratar de tema ainda árido, mas fundamental na formação de cidadãos conscientes. A horizontalidade na implementação do projeto, a adoção de metodologias participativas, a exploração de possibilidades no uso de plataformas digitais para acesso à informação orçamentária, o uso de canais de interação com o poder público e a possibilidade de coleta de dados pela comunidade em seu território apresentados pelo projeto sugerem um campo fértil de pesquisa, que compartilhamos logo a seguir.

2. Metodologia

O método utilizado para a realização deste estudo é de natureza qualitativa, com a estratégia metodológica de estudo de caso. Foi uma pesquisa do tipo descritiva, fazendo uso dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental.

Os estudos de caso têm como pressuposto o estudo intenso de um fenômeno complexo que é capaz de revelar planos estruturais que podem ser encontrados em outros casos, a partir de diferentes perspectivas (ALMEIDA, 2016). O autor define estudo de caso como uma “investigação cuja finalidade é descrever e analisar acontecimentos, agentes e situações complexas, com dimensões variáveis em interconexão” (p. 61). Sendo assim, pode ser considerado um procedimento metodológico com pretensões holísticas, apesar da diversidade temática,

na medida em que procura apreender diversas dimensões de um fenômeno ou evento social específico.

Adotou-se, também, a pesquisa descritiva, que, de acordo com Gil (2002), é aquela que tem como objetivo fundamental a descrição dos aspectos de um fenômeno, que conta como característica considerável a coleta de dados por meio de “questionário e observações sistêmicas”. Esse tipo de pesquisa também é usual com pesquisadores que se preocupam com a atuação prática do seu objeto de estudo.

Ademais, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, procedimento que permitiu apontar os principais conceitos presentes na literatura nacional, com o período limitado entre 2010 e 2020, tendo como base levantamento anteriormente feito por Aragão (2021), que identificou trabalhos que debruçaram-se acerca do tema de Educação Fiscal.

3. Conceitos Básicos

Nessa seção buscamos apresentar conceitos e diretrizes da Educação Fiscal no Brasil e alguns elementos e diretrizes encontrados nessa implementação de política pública educacional. A revisão apresentada na seção 3.1 é depois seguida de uma breve explanação sobre a articulação deste conceito de educação fiscal com o de tecnologias cívicas, com a apresentação de duas delas na seção 3.2.

3.1. Conceito de Educação Fiscal

De acordo com o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF):

Educação Fiscal deve ser compreendida como uma abordagem didático-pedagógica capaz de interpretar as vertentes financeiras da arrecadação e dos gastos públicos, estimulando o cidadão a compreender o seu dever de contribuir solidariamente em benefício do conjunto da sociedade e, por outro lado, estar consciente da importância de sua participação no acompanhamento da aplicação dos recursos arrecadados, com justiça, transparência, honestidade e eficiência, minimizando o conflito de relação entre o cidadão contribuinte e o Estado arrecadador. A Educação Fiscal deve tratar da compreensão do que é o Estado, suas origens, seus propósitos e da importância do controle da sociedade sobre o gasto público, através da participação de cada cidadão, concorrendo para o fortalecimento do ambiente democrático. (BRASIL, 2009, p. 27)

Silva (2007) define a Educação Fiscal como projeto de educação para a formação do estudante como cidadão. Essa competência tem como objetivo

a percepção da realidade em que este está inserido, subsidiando uma atuação lúcida com a finalidade de uma contribuição para a abordagem da situação social dos excluídos, aqueles que não são contemplados pela justiça social.

Ainda argumenta a autora que a Educação Fiscal tem como proposta oferecer ao cidadão ferramentas para que possa buscar melhorias para toda a sociedade, em uma ação de apropriação do conhecimento e transformação da sociedade, constituindo o encontro da educação com a ação analítica (SILVA, 2007).

Carmo conceitua Educação Fiscal como o ato de conhecer e apropriar-se dos nossos direitos e deveres como cidadão, e assim exercê-los em sua plenitude, desejando melhor qualidade de vida para a sociedade no geral (DO CARMO, 2008 apud MARTINS, 2009 p. 7).

Segundo Martins (2009), a Educação Fiscal está dentro de um bojo maior, a Educação Social, assim seria mais uma modalidade de educação. No entanto, a Educação Fiscal é responsável pela formação de um cidadão com responsabilidade pois, sem esta, a cidadania padece, sendo assim, ela, a Educação Fiscal, o caminho para edificar uma sociedade mais solidária e justa.

De acordo com Aguiar (2014) e Aguiar e Maia (2014), a Educação Fiscal é aquela que busca elucidar a grande massa sobre os conceitos de tributos, receitas públicas, dever de pagar tributos, orçamento público, financiamento de políticas públicas, licitação, transparência na gestão pública - conceitos esses que estão à margem do conhecimento dos cidadãos ou que o conhecimento é superficial.

Educação Fiscal é uma política pública de Estado que busca habilitar o cidadão a, criticamente, relacionar “tributo, orçamento público, ética e cidadania, como condição ao pleno desenvolvimento individual e social, sustentáveis” (OLIVEIRA, 2012, p. 25). O autor prossegue afirmando que a Educação Fiscal é uma das ações para o desenvolvimento da cidadania, passando pela compreensão particular do valores éticos-culturais do Estado de Bem-Estar Social, tendo como interior a verdadeira ferramenta do ambiente tributário e orçamentário: o mundo fiscal (OLIVEIRA, 2012).

Como conceito, difunde a idealização de igualdade, liberdade e justiça social. Na forma de plano de governo, propõe transferir fundamentos aos atores no procedimento de gestão, que podem interferir criticamente (controle social) acerca dos atos dos administradores públicos, apoiando a construção de uma coletividade democrática, pois prioriza a paridade entre os homens. Assim, o Estado ultrapassa a posição habitual de gestor e o cidadão passa, de forma participativa, a controlá-lo, exercendo verdadeiramente seu papel (BORGES, 2012).

Portanto, a Educação Fiscal visa afunilar a via de relações entre o Estado e a comunidade, criando instrumentos para prática de uma cidadania mais abrangente, por meio do seu envolvimento nos caminhos do país, bem como na defesa do patrimônio coletivo.

3.2. A Tecnologia a favor da Cidadania

Com o objetivo de sustentar, contribuir e aperfeiçoar métodos de atuação, fiscalização e responsabilidade social, pouco a pouco têm sido elaborados instrumentos tecnológicos com inúmeras utilidades, que constantemente usam um conjunto de informações públicas (base de dados) para realizar o cruzamento de dados, produzindo novas informações e visualizações cooperativas e participativas (VILLI, 2018).

As tecnologias cívicas são instrumentos utilizados para gerar, assentar ou ajudar o interesse público (MCCANN, 2015 apud AMORIM, CRAVEIRO, MACHADO, 2019)⁶. Nos espaços virtuais, essas tecnologias possibilitam a liberdade de expressão, de reunião, de tomada de decisão, além de outras oportunidades democráticas (GRAEFF, 2018).

As tecnologias cívicas, como o *Cuidando do Meu Bairro*⁷ e *Monitorando a Cidade*⁸, tornam-se fundamentais para incentivar a atividade de participação pois, por meio do acompanhamento constante e da avaliação de políticas públicas, a população está apta a intervir na democratização das deliberações da sociedade e, dessa forma, colaborar para a melhoria da gestão das políticas e dos serviços oferecidos pelos entes federados (VILLI, 2018).

O *Cuidando do Meu Bairro* e *Monitorando a Cidade* ocupam lugar no seletor grupo de ferramentas digitais independentes, desassociadas a governos e/ou partidos, que permitem o acompanhamento das despesas realizadas pelos órgãos públicos. Ambas as tecnologias estão em contínuo aperfeiçoamento pelo *Colaboratório de Desenvolvimento e Participação* (COLAB) da Universidade de São Paulo - USP (AMORIM; CRAVEIRO; MACHADO, 2019).

Se o controle social é o monitoramento da sociedade sobre as ações do Estado, o monitoramento participativo é uma forma de vigilância coletiva e contínua de aspectos de interesse público (VILLI, 2018, p. 59). Nesse sentido,

6 McCANN, Laurenellen. Experimental Modes of Civic Engagement in Civic Tech: Meeting People Where They Are. Chicago: Smart Chicago Collaborative, 2015.

7 Cuidando do Meu Bairro - plataforma para fiscalização dos gastos públicos em tempo real na cidade de São Paulo: <https://cuidando.vc/>

8 Plataforma para coleta colaborativa de dados para ação cidadã: <https://promisetracker.org/pt>.

a utilização de tecnologia cívica para atividade de participação é essencial na prestação de contas pelo ente público, porque facilita o comprometimento da população nos procedimentos de controle das contas estatais, estimulando a participação, o empoderamento e o compromisso cidadão na vigilância das políticas públicas por meio do monitoramento e da avaliação dos resultados das políticas públicas (CRAVEIRO; SANTOS, 2020).

Ainda que não sejam ferramentas formalizadas ou institucionalizadas, aptas a requerer a responsabilização dos atores públicos pela ação ou omissão, são instrumentos independentes a serviço da comunidade para o esforço da diminuição da desigualdade de conhecimento entre governantes e governados e, assim, de *accountability* dos gerentes públicos com trato ao orçamento público e aos planos e políticas públicas, por exemplo (AMORIM; CRAVEIRO; MACHADO, 2019).

4. DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto *Aprendendo a Fiscalizar* foi proposto e desenvolvido de forma coletiva entre entidades interessadas em promover mudanças de base social nos processos de orçamento público e participação social no município de São Paulo a partir da difusão de conhecimento. Destas entidades, duas são da sociedade civil, a *Rede de Conhecimento Social* (Recos) e o *Observatório Social do Brasil - São Paulo* (OSP-SP); duas são acadêmicas, o *CoLaboratório* de Pesquisa e Desenvolvimento - USP (COLAB-USP) e a Etec CEPAM; e uma é parte do poder público, o *Grupo de Educação Fiscal Estadual - São Paulo* (GEFE-SP).

O Projeto se deu em um ciclo de três etapas e foi realizado entre os anos de 2017 e 2019. O trabalho teve início com a realização de um estudo sobre as políticas públicas voltadas para a educação de tempo integral e, posteriormente, a seleção de escolas no município de São Paulo para integrar a parceria e desenvolver ações de Educação Fiscal com eixo na qualidade dos serviços públicos, incentivando a cidadania dos estudantes. O Projeto visou disponibilizar instrumentos e ferramentas para contribuir com conhecimentos e aprendizagens para apoiar cidadãos a tomarem decisões na vida pública.

Foram identificadas 74 escolas municipais de ensino fundamental com educação em tempo integral e 50 escolas estaduais de ensino médio e fundamental. Posteriormente, ao identificar as escolas públicas que implementam tais políticas no município de São Paulo, foi enviado um questionário do tipo *survey* às instituições rastreadas via correio eletrônico. A elaboração do questionário e avaliação dos resultados para a seleção das escolas que participariam do projeto-piloto ficou a cargo da *Rede de Conhecimento Social*.

Os resultados apontaram a existência de dois modelos distintos de educação em tempo integral, um que separa as ações complementares no contraturno das disciplinas regulares e outros que as oferece de forma integrada com as demais disciplinas, o *Programa Mais Educação* do Governo Federal em parceria com a Prefeitura de São Paulo⁹ e o *Programa Ensino Integral* do Governo do Estado de São Paulo¹⁰, respectivamente.

Cerca de 41% das escolas pesquisadas - o equivalente ao número de cinquenta e uma - responderam ao questionário. Os resultados demonstraram conhecimento mediano sobre a temática da Educação Fiscal e interesse em desenvolver projeto conjunto sobre o assunto. Os números desta primeira etapa da pesquisa contribuíram para o debate sobre educação em tempo integral, ao possibilitar o entendimento dos desenhos da formação oferecida pelas escolas aos estudantes e as possibilidades de atuação conjuntas nesta formação.

Após a realização desse levantamento, foram selecionadas escolas de tempo integral que se interessaram em inserir na sua atuação pedagógica a temática da Educação Fiscal. As instituições de ensino participantes do projeto foram: *Escola Estadual Lasar Segall*, *Escola Estadual Professor Odon Cavalcanti*, *Escola Municipal de Ensino Fundamental Aclamado*, *Escola Estadual Professor João Batista Vilanova Artigas*, *Escola Técnica Estadual CEPAM*¹¹ e *Escola Estadual Ministro Costa Manso*¹².

A segunda etapa do projeto foi realizada no período de um ano, entre agosto de 2017 e agosto de 2018, tendo como objetivo a aquisição de conhecimentos sobre Educação Fiscal a partir de um estudo bibliográfico que resultou em uma proposta que integrasse esse conteúdo nas escolas de período integral.

Os aspectos metodológicos de implementação do tema diferenciaram-se de modo a respeitar a realidade de cada instituição. Em todas elas, ocorreu a realização de oficinas de capacitação com docentes e discentes, com apresentação do tema e das plataformas digitais de transparência e controle social. Os recursos online utilizados nesses encontros foram o *Cuidando do Meu Bairro* e o *Monitorando a Cidade*, ambos desenvolvidos pelo ou em parceria com o *CoLaboratório de*

9 *Programa Mais Educação* do Governo Federal (<https://bityli.com/F5Uzp>).

10 *Programa de Ensino Integral* do Estado de São Paulo (<https://bityli.com/TyIZUx>).

11 A Etec CEPAM foi selecionada posteriormente, com a desistência de uma das escolas escolhidas no primeiro momento.

12 Inicialmente, a *Escola Estadual Ministro Costa Manso* demonstrou interesse em aderir ao projeto, porém, optou por não implementá-lo devido à não adesão dos professores, já comprometidos com outras iniciativas. Embora esta escola tenha sido escolhida pelo conhecimento prévio com a temática da Educação Fiscal (professores da escola participaram de cursos de Educação Fiscal oferecidos por instituições ligadas ao GEFE - SP), os gestores alegaram que havia uma grande demanda de projetos na escola e não dariam conta de mais um.

Desenvolvimento e Participação - COLAB-USP. Foram realizadas reuniões de planejamento com as equipes escolares a fim de estabelecer a abordagem da temática em cada uma das instituições de ensino participantes.

Como o Projeto previa a abordagem da Educação Fiscal nas escolas a partir do uso da Tecnologia da Informação, buscou-se incentivar as equipes gestoras e docentes a refletirem sobre metodologias que adotam plataformas em suas formações (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

O planejamento contou com a programação das seguintes fases: apresentação do Projeto às equipes escolares (diretores, coordenadores e corpo docente); oferecimento de oficinas de formação realizadas por representantes das organizações do coletivo, alunos bolsistas da USP e parceiros do Grupo de Educação Fiscal Estadual; planejamento coletivo com os professores que demonstraram interesse em trabalhar com o Projeto; implementação de ações com o acompanhamento contínuo; e, por fim, avaliação do decorrer de todo o processo, que teve duração de dois anos, indo desde a implementação do *Aprendendo a Fiscalizar* nas escolas até a documentação e análise das atividades desenvolvidas (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

As duas fases introdutórias - apresentação às equipes escolares e oferecimento de oficinas formativas - tiveram como intuito a introdução de Educação Fiscal ao corpo docente e sua formação na usabilidade das plataformas, para que estes pudessem pensar alternativas de inserção do Projeto nas disciplinas regulares da grade curricular.

A fase seguinte de planejamento com os professores se deu por meio de exposições dialogadas em que a equipe do *Aprendendo a Fiscalizar* apresentou a metodologia *PerguntAção* que foi trabalhada detalhando seu funcionamento. Segundo (FEAC, 2014), *PerguntAção* é uma metodologia que, a partir de consultas participativas de opinião, permite que os pesquisados consigam levantar os problemas e necessidades que os rodeiam, e com os dados desse levantamento sejam elaboradas soluções construídas coletivamente.

Esse tipo de pesquisa se assemelha muito a outros dois tipos de pesquisa que já estão consolidados pela literatura: a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005) e a pesquisa participante (FELCHER, FERREIRA E FOLMER, 2017). A *PerguntAção* viabilizou a construção colaborativa dentro da coalizão, ou seja, construindo o projeto a muitas mãos e permitindo, desde a elaboração, na fase inicial, o desenho e o planejamento das atividades nas escolas.

Os professores, por sua vez, também apresentaram suas visões de como o Projeto poderia ser desenvolvido em concomitância às atividades em sala de aula. Tendo em mente o fato das escolas serem de ensino integral, contavam com

disciplinas exclusivas, as eletivas, para desenvolverem o protagonismo dos estudantes, como *Protagonismo Juvenil* e *Projeto de Vida*. Após essas apresentações, foram ministradas aos professores oficinas dos aplicativos cívicos, com o intento de capacitá-los a passar o conhecimento aos seus alunos. Diferentemente da oficina inaugural, que tinha caráter introdutório, essa reunião propiciou aos docentes tirarem dúvidas e se aprofundarem no uso dos aplicativos (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

Durante o Projeto, foram realizadas oficinas de controle social promovidas pelo *Observatório Social do Brasil – São Paulo* (OSB-SP) e sobre as plataformas de tecnologia cívicas já mencionadas, além de palestras com técnicos da Controladoria Geral da União (CGU). Também foram promovidas visitas técnicas a algumas instituições públicas municipais ou com sede na capital paulista, entre elas a Câmara Municipal de São Paulo, a Receita Federal do Brasil, a Secretaria Estadual da Fazenda do Estado de São Paulo e o Ministério Público Federal (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

4.1. Descrição da Implementação do Projeto e Ações nas Escolas

Na fase de implementação e acompanhamento, cada escola teve autonomia para desenhar o seu processo. Na *Escola Estadual Lasar Segall*, por exemplo, o trabalho foi desenvolvido no primeiro semestre de 2018 sob duas formas: o oferecimento de uma disciplina eletiva e dentro do projeto *Protagonismo Juvenil*. Na disciplina eletiva *Detetive: investigando o caminho do imposto*, o tema abordado foi o caminho percorrido pelos tributos, com atenção aos impostos desde o seu recolhimento até a utilização dos recursos pelo poder público. Objetivou-se inserir os discentes como protagonistas na fiscalização, além de empoderá-los, por meio do conhecimento, acerca da temática e dos vocábulos que estão ao entorno da linguagem tributária.

As atividades de formação ocorriam por meio de aulas expositivas sobre os conceitos de Educação Fiscal, auxiliadas por vídeos disponibilizados via internet e realização de exercícios como forma de fixar o conhecimento. Como complemento às ações em sala de aula, foram feitas visitas *in loco* ao *Clube da Comunidade* (CDC) *Vila Clementino*, a fim de averiguar uma dotação que constava na plataforma, e à Receita Federal. Além da apresentação das plataformas *Cuidando do Meu Bairro* e *Monitorando a Cidade*, foram disponibilizados materiais impressos em forma de cartilha, fornecidos pela Receita Federal, que continham o conceito de Educação Fiscal e tributos na forma de jogos, visando a participação de alunos do 6º ao 9º anos e com o objetivo de maior fixação dos conhecimentos, dado que foram fornecidos neste formato (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

Os materiais pedagógicos utilizados foram as cartilhas fornecidas pelo GEFE-SP, impressões fornecidas pelos professores para montagem dos jogos de

Educação Fiscal e projetores da escola para exibição de vídeos. No componente Protagonismo Juvenil, o coletivo do *Aprendendo a Fiscalizar* apresentou, para uma turma de estudantes do 6º ao 9º ano, conceitos ligados ao Orçamento Público, tendo por fio condutor o recurso advindo da escola por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE). A representante do *Observatório Social* comparecia todas as quintas-feiras, levando dinâmicas diversas e debates, procurando envolvê-los nas questões de arrecadação e aplicação dos recursos públicos (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

Já a parceria com a *Escola Estadual Professor Odon Cavalcanti* iniciou-se no segundo semestre de 2017, com a apresentação do *Projeto Aprendendo a Fiscalizar* aos gestores e professores, em que ficou definido que o Projeto iria atuar em duas frentes. A primeira, por meio de uma disciplina eletiva, e a segunda, por meio do projeto *Protagonismo Juvenil*. Em 2018, foi apresentada aos alunos a proposta do Projeto dentro da disciplina eletiva *O Povo no Poder*, ministrada pelas professoras de Inglês e de Geografia. A turma foi composta por alunos do 6º ao 9º ano.

Ao longo da disciplina, os estudantes tiveram oportunidade de realizar visita técnica ao prédio da Receita Federal, em que puderam conhecer o histórico da Educação Fiscal e o papel da Receita Federal em apresentação realizada pelos agentes públicos da instituição e do *Programa Nacional de Educação Fiscal*. Aos discentes foi ministrada uma aula que deu ênfase ao controle social, contando com a apresentação de uma integrante do *Observatório Social do Brasil - São Paulo* (OSB/SP) (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

No projeto de *Protagonismo Juvenil*, a proposta foi a de proporcionar aos estudantes do 9º ano uma vivência que desenvolvesse o espírito coletivo, o desenvolvimento pessoal e o incentivo à proatividade, de modo a inserir trabalhos dos alunos dentro da comunidade ao redor da escola. Para tal, foram ministradas aos estudantes oficinas sobre a plataforma *Cuidando do Meu Bairro*.

Os alunos se dividiram em grupos para falar sobre questões como corrupção e uso dos impostos, além dos três poderes. O tema abordado foi *Impostos* na perspectiva da eletiva *O Povo no Poder*. No projeto do *Protagonismo Juvenil*, o objetivo foi contribuir com a temática *Escola e Comunidade* a partir do conceito de controle social. Foram exercidos através do uso das ferramentas *Cuidando do Meu Bairro* e *Monitorando a Cidade*. O público dessa atividade foram os alunos do 9º ano (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

Na *Escola Estadual João Batista Vilanova Artigas*, a programação do *Aprendendo a Fiscalizar* foi realizada de forma transversal, permeando diversas disciplinas. O tema abordado esteve ligado ao meio ambiente, com o intuito de buscar a solução para o córrego não-canalizado próximo à instituição. A escola passou por todo o processo de

formação dos professores e gestores, o que compreendeu as oficinas sobre Educação Fiscal e as duas plataformas, *Cuidando do Meu Bairro* e *Monitorando a Cidade*.

As ações de capacitação se deram no início do primeiro semestre de 2018 e desenrolaram-se por meio de aulas expositivas sobre os conceitos de Educação Fiscal. As turmas do 6º ao 9º anos, que foram as participantes, visitaram o córrego, escreveram propostas (a curto, médio e longo prazos) para solucionar a questão da (não) canalização. As proposições foram submetidas a um processo de debate e votação pelos alunos. As atividades tiveram complementação ao serem levantadas informações sobre obras já realizadas e em andamento na região do córrego. Foram trabalhados temas sobre as divisões de poderes, responsabilidades e canais de cobrança. Por fim, as atividades da iniciativa foram divulgadas para a comunidade local (escola e bairro) e ampliadas (internet/redes sociais/ mídia). A ideia era, a partir das propostas vencedoras, buscar mais informações sobre o andamento de iniciativas que foram paradas e a viabilidade de outras, além de cobrar de autoridades (subprefeito, vereadores, etc) as providências necessárias.

Um dos diferenciais da iniciativa realizada pela escola é que a temática não foi inserida em uma disciplina específica, pois o Projeto foi apresentado e trabalhado de maneira interdisciplinar, ligando uma diversidade de temas com pontos em comuns, como a mobilização social, o orçamento público, a Educação Fiscal e a preservação do meio ambiente, entre outros (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

A *Escola Municipal de Ensino Fundamental Aclamado* foi a única que não finalizou os trabalhos. Desde o início do projeto havia forte dificuldade em entrar em contato com a escola e, conseqüentemente, de obtenção de retorno. Nesse período, houve rotatividade da equipe, principalmente da equipe gestora, o que levou a uma descontinuidade do Projeto. Além disso, durante o ano letivo, muitos funcionários precisaram se afastar das atividades escolares e, por questões legais, não se conseguiu repor esses postos. Sendo assim, a equipe ficou desfalcada, gerando acúmulo de função e trabalho para quem permaneceu na escola (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

Apesar dos empecilhos, as oficinas sobre Educação Fiscal e das ferramentas *Cuidando do Meu Bairro* e o *Monitorando a Cidade* foram aplicadas a todos os professores e houve interesse em trabalhar com o Projeto em conjunto com todas as séries. Um plano para execução do trabalho chegou a ser traçado, entretanto, por conta de dificuldades administrativas da própria escola, a proposta com os alunos mais novos foi a única que acabou sendo executada. Não obstante, não houve a possibilidade de coletar mais informações sobre o que foi desenvolvido com os professores (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

A execução do projeto no *Centro de Estudos e Pesquisas da Administração Municipal*, a Etec CEPAM teve um desenho diferente, pois o Centro integrou a parceria que elaborou a proposta e realizou algumas atividades nas escolas. Além disso, os estudantes participaram do Projeto como bolsistas de pré-iniciação científica, colaborando na construção dos documentos que serviram de base da pesquisa (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019). Na Etec não houve oficinas e reuniões com todo o colegiado de docentes, mas sim uma reunião com a coordenação e dois professores que lecionam disciplinas de orçamento público. Optou-se por oferecer aos alunos do *Curso Técnico em Serviços Públicos* uma matéria denominada *Cidade Fiscal*, inspirada na disciplina *Cidade Constitucional* do curso de *Gestão de Políticas Públicas* da *Escola de Artes, Ciências e Humanidades* (EACH/USP). A disciplina *Cidade Fiscal* teve como objetivo principal contribuir para que os estudantes compreendessem como se dá a arrecadação, execução e controle do dinheiro público (RELATÓRIO AVALIATIVO, 2019).

5. PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O PROJETO APRENDENDO A FISCALIZAR

Esta seção apresentará as análises resultantes da realização de entrevistas semiestruturadas nas instituições participantes. Os respondentes foram escolhidos sob orientações combinadas entre a equipe do projeto e as unidades escolares. Definiu-se que diferentes atores seriam entrevistados e foi solicitado para as escolas selecionarem pessoas envolvidas com o projeto e pessoas que tiveram contato mais distante com as atividades de Educação Fiscal desenvolvidas nas escolas. Foram selecionados e entrevistados 21 participantes do projeto, entre gestores, professores e estudantes.

A fim de garantir o anonimato dos entrevistados e de suas escolas correspondentes, assegurando a plena liberdade de opinião, e evitando possíveis relações, usamos codificações para nos referirmos às escolas, como é possível ver os codinomes abaixo e passamos a identificar os gestores, professores e alunos por sua atividade na escola, sem seus nomes próprios, seguido por um numeral, por exemplo: gestor 01; docente 01; discente 01.

Quadro 01. Entrevistados por Escola

Entrevistados/ Escolas	Marta da Silva	Marielle Franco	Sônia Guimarães	Ruth de Souza	Dandara dos Palmares	Total
Gestores	1	2	1	1	0	5
Professores	2	2	2	0	0	6
Alunos	3	3	2	0	2	10

Fonte: Elaboração própria

As análises foram divididas em três segmentos de percepções dos entrevistados, sendo o primeiro, a apresentação da percepção dos gestores; o segundo, com foco na percepção dos professores; e o terceiro, referente à percepção dos alunos.

5.1. Percepções dos Gestores

A partir dos resultados das entrevistas é possível fazer alguns apontamentos. Dos cinco respondentes, dois revelaram que souberam do projeto por meio de um colega, diretor de outra escola. Dois relatam que foram procurados pela equipe do projeto. E um afirma que ele mesmo entrou em contato com um membro do coletivo Aprendendo a Fiscalizar. Observa-se nessas falas que a relação de proximidade entre gestores faz com que compartilhem experiência.

“Tem uma escola próxima a nossa que a direção tem um contato com a nossa que é a Escola Marta da Silva e vocês já tem uma parceria lá então foram eles que fizeram essa divulgação e a gente acabou entrando em contato. Foi através dessa indicação.” **Gestora 01 (Marielle Franco)**

“Nós fomos procurados pelo projeto no começo do ano.” **Gestora 01 (Ruth de Souza)**

Diante das respostas apresentadas, é possível observar o dinamismo com que o Aprendendo se movimentou entre as escolas. Em um primeiro momento com uma busca ativa de escolas de tempo integral na cidade de São Paulo. Em um segundo momento, por meio de relações interpessoais dos atores, a equipe se viu demandada pelas instituições.

E quando perguntados sobre o seu envolvimento com o projeto, afirmaram que o principal papel da gestão é abrir as portas para novas experiências dentro da instituição, bem como convencer os docentes que é uma atividade interessante.

“Trouxemos aqui, houve o contato, o projeto parecia que era piloto, aceitamos, abraçamos isso, apresentamos aos professores e acompanhamos dando todo apoio(...)”. **Gestor 01 (Marta da Silva)**

“A gestão não dá pra se envolver demasiadamente, a gestão tem que abrir as portas né? e tentar(...) eu abro a porta da escola pros projetos novos, eu tento é seduzir os professores para que comprem a ideia, porque um professor bem seduzido, ele seduz o aluno também (...)”. **Gestora 02 (Marielle Franco)**

As falas acima reforçam a ideia de que o papel da gestão é aquele de acompanhar e de ajudar quando for solicitado. E não de estar presente no cotidiano das atividades e até mesmo contribuir no desenvolvimento de atividades.

Como apontado por uma das falas das gestoras, uma das atividades da gestão é checar os resultados entre expectativa e realidade do que foi desenvolvido em sala de aula. As falas revelam que houve um desencontro entre expectativa e realidade, que em parte está ligada às ações do projeto e em outra ao envolvimento da comunidade escolar.

“Minhas expectativas eram que dessem no início talvez um pouco mais de apoio no dia a dia aqui, algumas oficinas a mais, mas não direcionadas ao professor, mas aos alunos.” **Gestor 01 (Marta da Silva)**

“Eu acho que não foram atendidas plenamente, como eu disse é um processo. Eu me frustrei, mas não foi em relação a proposta vinda de vocês, foi mais em relação ao desenvolvimento aqui na escola. (...) Então, a minha frustração vem por uma outra razão e não por conta do que vocês nos trouxeram.” **Gestoras (Marielle Franco)**

Mesmo com as frustrações apontadas e a desarmonia entre expectativas e realidade, os gestores, quando perguntados se fez sentido incluir o projeto na pauta e no currículo escolar, afirmam que o projeto foi importante, pois trouxe conceitos que estão no dia a dia, mas que não sabemos o que são, como orçamento e patrimônio público.

“Se a escola quer formar um cidadão, ele passa necessariamente pela educação fiscal. O brasileiro, de forma geral, acha que as contas públicas são as contas dos outros, e a educação fiscal leva a pensar que as contas públicas são as minhas contas, são as contas de todo mundo” **Gestora 01 (Ruth de Souza)**.

“Com certeza. Principalmente a questão da utilização do dinheiro público e a conservação do patrimônio escolar, que a gente tem percebido grande

desvalorização por parte dos alunos, acho que eles não fazem ideia de que tudo que está aqui é dinheiro nosso” **Gestora 02 (Marielle Franco)**.

E destacam algumas atividade desenvolvidas e material utilizados:

“Eles voltaram muito encantados da visita à Receita Federal e eles trouxeram que tudo que eles viram e ouviram ali, foi abordado na eletiva com a contribuição da membro do OSB” **Gestora 01 (Marielle Franco)**.

“O aplicativo, que foi mostrado e orientado, e alguns materiais dissertativos para o aluno que chegaram. Acho que foi bom esse material” **Gestora 01 (Marta da Silva)**.

Observa-se que, mesmo diante dos desencantamentos e de não atender expectativas que almejavam sobre o projeto, os gestores apontam que as atividade desenvolvidas, como visita a órgãos públicos e o uso de material não convencional no âmbito escolar despertaram a curiosidade e o interesse sobre um assunto que é pouco debatido no seio escolar bem como familiar, que é o de fiscalização das atividades dos governantes.

5.2. Percepções dos docentes

Dentre os seis professores respondentes, cinco afirmaram ter conhecimento da iniciativa a partir da gestão da escola. E uma professora revelou que conheceu o projeto porque foi voluntária de uma das entidades membras da equipe, o OSB-SP.

“A coordenação geral passou a informação do grupo que estava a fim de fazer uma parceria aqui na escola, ofereceu espaço e ela veio divulgar o trabalho, a parceria.” **Docente 01 (Marta da Silva)**

“Eu já fazia parte. Eu trabalhava no ABC paulista e já fazia parte do Observatório de lá, então, quando o pessoal do Observatório se inscreveu na escola, eu não conheci esse pessoal, mas conheci o pessoal do ABC.” **Docente 01 (Sônia Guimarães)**

Quando indagados sobre como foi apresentada a proposta aos professores, observa-se nas falas que foram de diferentes modos.

“Foi um membro do Observatório, junto com o pessoal da Etec que me procurou.” **Docente 01 (Sônia Guimarães)**

“Dentro do projeto da PEI (Programa Ensino Integral). Participei da primeira oficina, onde recebemos um treinamento.” **Docente 02 (Marta da Silva)**

“Algumas pessoas da Educação Fiscal vieram e foi passado em reunião pra nós a respeito do projeto.” **Docente 02 (Marielle Franco)**

Quando questionados sobre “Como você percebe o envolvimento do corpo docente?”, os mesmos avaliam sua participação bem como a do seus pares como positiva.

“O corpo docente recebeu com muito amor essa proposta de fiscalizar. Nós não sentimos em nenhum momento resistência dos professores” **Docente 01 (Sônia Guimarães).**

“A percepção que tive foi de um corpo docente bem participante, que dentro das possibilidades ajudou no desenvolvimento do projeto” **Docente 02 (Marielle Franco).**

Apesar de receberem o projeto com certo entusiasmo, os professores apontam que a demanda do Programa de Ensino Integral faz com que o envolvimento fique comprometido.

“Algumas áreas não conseguiram agregar naquele momento por conta do conteúdo porque temos o conteúdo bastante puxado por ser uma escola de ensino integral” **Docente 02 (Sônia Guimarães).**

“Como tinham diversas eletivas, houve um envolvimento maior meu e de outra professora que ficou responsável pela eletiva” **Docente 02 (Marielle Franco).**

Os relatos corroboram com afirmação, já apontada anteriormente, que as diretrizes do ensino integral, principalmente aquelas que acarretam mais atividade na grade curricular, sobrecarregam os docentes.

No que diz respeito às expectativas sobre o projeto, os depoimentos apontam que foram atendidas de forma geral. Apesar de na mesma escola professores terem visões diferentes sobre o alcance dessas expectativas.

“A gente esperava que o projeto trouxesse apenas uma ferramenta para apoiar nosso trabalho, entretanto, ultrapassou nossas expectativas pois além das ferramentas a gente teve todo um apoio e suporte na formação dos nossos alunos.” **Docente 02 (Sônia Guimarães)**

“As expectativas foram atendidas, mas agora falta implementar e ampliar essas ações, que é normal em projetos. Eu, como professora de humanas, prefiro ir devagar e sempre.” **Docente 01 (Sônia Guimarães)**

“De forma geral as expectativas foram atendidas sim.” **Docente 02 (Marielle Franco)**

“O meu objetivo é que eles, não só os alunos, mas a gente também, os professores, todos que estão na escola, saiam com uma ideia de como é usar o seu dinheiro da melhor forma possível. (...) Como não teve nenhum projeto e nada que eu vi concreto, eu não sei te responder, tá assim, em cima do muro.” **Docente 01 (Marielle Franco)**

Quando indagados quais resultados é possível destacar com o desenvolvimento das atividades do Projeto os docentes apontam que o principal resultado está em trazer o tema da fiscalização e controle social para dentro da instituição.

“O resultado é a percepção dos alunos quanto à política pública, e que eles percebem no bairro quando há uma intervenção ou não.” **Docente 02 (Sônia Guimarães)**

“A partir da visita na Receita Federal, daquilo que foi feito durante o período de atividades dentro do Cuidando do Meu Bairro, os estudantes entendem que recebem recursos da prefeitura para que a escola funcione.” **Docente 02 (Marta da Silva)**

“Melhor compreensão da destinação dos tributos, formas de fiscalização das atividades dos governantes.” **Docente (Marielle Franco)**

E quando questionados sobre as contribuições do projeto para a comunidade escolar, quatro dos seis docentes afirmam que houve, mas não de forma institucionalizada pela escola, e sim no cotidiano.

“Todas as vezes que um projeto ou ação agrega conhecimento, aprendizagem, a contribuição está dada dentro da comunidade escolar, dentro da aprendizagem, e esse projeto agregou a aprendizagem.” **Docente 02 (Sônia Guimarães)**

“Há grande importância e contribuição, para a comunidade escolar, não só para os alunos, mas para os professores, pois muitos desconheciam a profundidade de tais temas.” **Docente 02 (Marta da Silva)**

Observa-se que o Projeto Aprendendo a Fiscalizar buscou disponibilizar para os docentes plataformas e materiais, como gibis e cartilhas, a fim de tornar o tema da Educação Fiscal mais atraente e compreensível para os alunos.

5.3. Percepções dos Discentes

Dos dez respondentes, cinco declararam ter ficado sabendo do projeto a partir dos professores. Quatro contaram que tiveram conhecimento do projeto a partir da apresentação da proposta pela coordenação pedagógica da instituição. Eles contaram que a oferta do projeto se somava a várias outras que aconteceriam nas escolas, pois teriam que escolher entre uma gama de possibilidades.

“Fiquei sabendo pela professora porque ela teve a ideia de criar o projeto aqui na escola.” **Discente 01 (Sônia Guimarães)**

“Eles colocaram várias oficinas pra gente e a gente tinha que escolher qual a gente queria. Aí eu escolhi essa porque era pra eu me aprofundar mais, pra eu saber mais sobre o assunto.” **Discente 01 (Marielle Franco)**

“Eu fiquei sabendo pelo e-mail da turma do componente de ADT [Análise de Diálogos Transversais], ao qual eu teria que escolher uma das disciplinas para cursar.” **Discente 02 (Dandara dos Palmares)**

Diante das colocações dos entrevistados e das afirmações presentes na seção 4.2 fica evidenciado que, nas escolas Sônia Guimarães e Marta da Silva, o Aprendendo foi uma das poucas opções de escolhas para aquele grupo de alunos. Enquanto que na Dandara dos Palmares e na Marielle Franco, os alunos, escolheram trabalhar e se aprofundar com o tema da Educação Fiscal, mesmo tendo outras opções. Isso é um indicativo de que o tema despertou a curiosidade desses estudantes para um assunto pouco discutido em seus grupos de socialização.

Quando questionados sobre o envolvimento dos colegas com o projeto, as respostas apontam que os alunos, em todas as escolas, demonstraram interesse no desenvolvimento das atividades.

“Os alunos (...) foram bem atenciosos com o projeto, algumas das vezes não muito interessados, mas grande parte sim. Os alunos se envolveram bastante no geral porque ficaram muito empolgados com as visitas técnicas e com as oficinas. E como lidar com o conteúdo estudado na prática. Mas, sempre tem gente que não participa.” **Discente 01 (Dandara dos Palmares)**

“Foi bom. Eles gostaram bastante. Teve uns que não gostaram tanto, outros gostaram bastante de aprender as coisas, desenvolveram mais.” **Discente 01 (Marielle Franco)**

“Pra mim foi muito bom porque todos se interessaram, pois queriam saber mesmo pra onde ia o dinheiro.” **Discente 03 (Marta da Silva)**

O engajamento na proposta pode estar ligado ao fato de o projeto trazer ferramentas que estão fora do cotidiano dos alunos. Quando indagados sobre os materiais utilizados, observa-se nas respostas uma ênfase à questão tecnológica a partir das plataformas e do site do GEFE-SP.

“Os materiais utilizados foram bons porque foram utilizados os recursos tecnológicos. (...) as ferramentas cumpriram com o papel que elas possuíam.” **Discente 02 (Dandara dos Palmares)**

“No site, porque também tinha jogos e a gente podia aprender jogando. Eu gostei disso.” **Discente 01 (Marielle Franco)**

“Porque mostrava o gasto e dava noção do gasto que estava previsto para gastar.” **Discente 01 (Sônia Guimarães)**

No que diz respeito à continuidade do debate sobre assuntos ligados à Educação Fiscal, algumas respostas apontam que dentro das escolas o tema segue presente, mesmo fora da sala de aula. No entanto, essa não foi uma percepção comum aos estudantes, mesmo quando eles eram da mesma instituição.

“A escola fala do tema indiretamente através de outros componentes. Os alunos têm mais propriedade para discutir esse tema nas rodas de debate.” **Discente 01 (Dandara dos Palmares)**

“Sim, a professora de inglês, por exemplo, sempre fala da importância dos tributos e como é importante fiscalizar. Os professores que participaram do projeto diretamente, em suas aulas, também conversam com a gente.” **Discente 03 (Marielle Franco)**

“Não que eu tenha percebido.” **Discente 02 (Marielle Franco)**

“Depois da disciplina eletiva, os professores começaram a falar mais sobre impostos e o que acontece com eles.” **Discente 01 (Marta da Silva)**

“Sim, depois que o projeto aconteceu, os alunos começaram a ter mais consciência do patrimônio da escola, já que somos nós que pagamos. Pararam de jogar lixo no chão e arrancar folha do caderno sem necessidade.” **Discente 02 (Sônia Guimarães)**

A fala dos estudantes traz à tona o desrespeito ao patrimônio público, uma questão sempre apontada pelos gestores. De modo geral, eles trazem que o Projeto estimulou mais consciência e precaução com o que é público. Na percepção deles, pudemos observar que é preciso que a escola “entre” no projeto, pois, ao fim das atividades, ganhos e avanços podem ser perdidos se não houver continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que encontramos neste artigo apontam para a ausência do debate sobre Educação Fiscal nas escolas e a falta de formação dos professores para trabalharem o tema. Não obstante, as comunidades escolares das unidades que participaram deste estudo de caso destacaram a relevância da experiência, realizada em parceria, de modo horizontal e com plena autonomia para que as escolas desenvolvessem o projeto de acordo com a sua realidade.

A partir da avaliação dos sujeitos da pesquisa, o desenvolvimento do projeto se deparou com desafios para sua implementação e gerou aprendizagens. Gestores e professores apontaram, por exemplo, a necessidade de um número maior de formações para preparação da escola, assim como mais participação dos parceiros nas atividades. Se notou também diferentes graus de envolvimento da comunidade escolar, com os gestores mais participativos no processo de introdução da proposta na escola e os professores aderindo ao projeto de formas diferentes.

As plataformas digitais que foram utilizadas como ambiente de aprendizagem - Cuidando do Meu Bairro e Monitorando a Cidade - foram apontadas como um ponto positivo e que contribuíram para manter o interesse e o engajamento dos estudantes pelo tema da Educação Fiscal.

Foi perceptível o interesse que as comunidades escolares, em especial, os alunos demonstraram no uso das plataformas. Saber desenvolver esses instrumentos com a colaboração dos docentes é essencial, porque os conteúdos a serem estudados e os exercícios propostos tornam-se importantes, diferenciadas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo nos sugere que a reedição do Projeto, considerando as aprendizagens da primeira edição e seu aperfeiçoamento, pode ser um caminho interessante para aprofundamento da metodologia e da pesquisa. Para que seja implementado

em escala, por exemplo, será necessário, no nosso ponto de vista, que haja planejamento conjunto com as secretarias de Educação (estadual e municipal) e que seja incluída a formação do corpo docente e de eventuais monitores, não somente nos conceitos de Educação Fiscal, mas na apropriação de tecnologias cívicas.

No que concerne a trabalhos futuros, apontamos para a investigação um estudo comparado entre o Aprendendo a Fiscalizar e outras iniciativas de ensino de Educação Fiscal no contexto da educação básica, a fim de identificar semelhanças e diferenças, aprendizados, desafios, metodologias e estratégias e os resultados alcançados.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, A. C. B. de. **A construção da cidadania por meio da Educação Fiscal: uma análise dos observatórios sociais**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza-CE, 2014.
- AGUIAR, A. C. B.; MAIA, D. B. M. Cidadania fiscal e novas mídias. In: TORRES NETO, A.; MACHADO, S.M.O. (coords.); MARINO, C.E. dos S.; BELCHIOR, G.P.N; SILVA, I.M.V. da (orgs.). **15 anos do Programa de Educação Fiscal do estado do Ceará**. Fortaleza: Fundação Sintaf, 2014. cap. 10, p. 301-313.
- ALMEIDA, R. Estudo de caso: foco temático e diversidade metodológica; In: **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. São Paulo: SESC-CEBRAP, 2016.
- AMORIM, I. T.; CRAVEIRO, G.; MACHADO, J. **Monitoramento participativo e accountability governamental: o estudo de caso do “Cuidando de Meu Bairro”**. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/confins.18367>. Acesso em: 17 set. 2022.
- ARAGÃO, C. A. de. **Educação política em contexto escolar: a via do monitoramento participativo mediado por tecnologia digital cívica**. Tese em qualificação (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Bahia, 2021.
- BORGES, Erivan Ferreira. **Educação Fiscal e eficiência pública: um estudo das suas relações a partir da gestão de recursos pela administração municipal**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis, UnB/UFPB/UFRN, Natal, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Fazendária. Ministério da Economia. **Resolução N° 03/97**. Disponível em: https://www.confaz.fazenda.gov.br/legislacao/resolucoes/1997/rs003_97. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Escola de Administração Fazendária. Ministério da Fazenda. **Educação Fiscal no Contexto Social**. Série Educação Fiscal. Caderno 1. Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF. 4. ed. Brasília: 2009.

BRASIL. Escola de Administração Fazendária. Ministério da Fazenda. **Educação Fiscal no Contexto Social**. Série Educação Fiscal. Caderno 1. Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF. 5. ed. Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CRAVEIRO, G. S.; SANTOS, M. **Processos de participação cidadã mediados por tecnologias digitais**: um estudo sobre monitoramento participativo e avaliação de políticas públicas no contexto escolar. 44º Encontro Anual da ANPOCs 2020, artigo alocado no GT22 - Internet, política e cultura.

CARMO, J. G. B. **Conceituando Educação Fiscal**. [br/educacao/josue/index](http://educacao/josue/index), v. 20169, 2008.

FELCHER, C. D.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: Discussões a partir de uma investigação desenvolvida no *Facebook*. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v.12, no.7, 2017.

FUNDAÇÃO FEAC. **PerguntAção**: conhecendo os interesses e perspectivas dos jovens de Campinas-SP. Campinas, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed, 2002.

GRAEFF, E. **Evaluating Civic Technology Design for Citizen Empowerment**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado) - Program In Media Arts And Sciences, Massachusetts Institute Of Technology, Cambridge, 2018

MARTINS, W. A. **A educação fiscal no ensino**. 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_waldir_aparecido_martins.pdf. Acesso em: 18 jan. 2016.

OLIVEIRA, L. C. D. de. **Da cidadania fiscal à cidadania cultural**: (teoria da Educação Fiscal). 144 f. Dissertação de Mestrado em Direito Constitucional – Universidade de Fortaleza, 2012

PROJETO Aprendendo a Fiscalizar - Educação Fiscal nas Escolas Municipais e Estaduais de Educação Integral no município de São Paulo. **Relatório avaliativo**. São Paulo, 2019.

SAMPAIO, R. C. et. al.. Estado da arte da democracia digital no Brasil: oferta e sobrevivência das iniciativas (1999-2016). **Revista Do Serviço Público**, 70(4), 693-734, 2019.

SILVA, I. M. V. da. **Programa de Educação Fiscal e escola**: caminhos e descaminhos na construção da cidadania. Fortaleza, UECE, 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado profissional em planejamento de políticas públicas). Universidade Estadual do Ceará, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLI, M. de C. **O monitoramento participativo como estratégia da sociedade civil para controle social**: um estudo de caso da plataforma Monitorando a Cidade, SP: USP, 2018.

Educação para cidadania, política e democrática: o Programa de Extensão *Politizar* da UFG

Diego Trindade d'Ávila Magalhães¹

Janaína Tude Sevá²

Frederico Henrique Galves Coelho da Rocha³

Laís Forti Thomaz⁴

Resumo

Em contexto global de ameaças a democracias até então consolidadas e, diante do processo de curricularização da extensão em universidades brasileiras, o tema dos projetos de extensão voltados para a educação política, cívica e democrática ganha centralidade. Este artigo pauta-se pela pergunta de pesquisa de como tem funcionado o *Programa de Extensão Politizar UFG*. Um relato de experiência e a descrição dos métodos, dos resultados e a discussão conceitual contribuirão para responder a questões mais amplas. Como compatibilizar a necessidade de curricularização da extensão universitária com a pertinência de promover a educação política? Como contextualizar teoricamente o conjunto das atividades de extensão universitária do Programa Politizar UFG? Este artigo utiliza o tradicional modelo IMRD de escrita científica, contendo Introdução, Métodos, Resultados e Discussão. A sua conclusão, de um ponto de vista prático, apresenta os resultados do *Programa Politizar UFG* para ilustrar formas de lidar com o duplo desafio de as instituições de ensino superior integrarem atividades

1 Professor de Relações Internacionais da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Estudos Estratégicos Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Professora do Curso de Direito da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

3 Professor de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás.

4 Professora de Relações Internacionais da Universidade Federal de Goiás. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas - Unesp, Unicamp e PUC-SP com estágio de pesquisa de doutorado na Georgetown University (BEPE/Fapesp).

extensionistas e de ensino, oferecendo ao mesmo tempo uma educação que fortaleça a democracia no Brasil. Do ponto de vista teórico, discute os resultados à luz de teorias sobre o impacto da educação na participação política e na formação cidadã de jovens adultos.

Palavras-chave: Educação para cidadania; Educação política; Curricularização da extensão; Extensão universitária; Politizar.

1. Introdução

Durante a pandemia, o *Programa de Extensão Politizar da Universidade Federal de Goiás* (UFG) aumentou substancialmente suas atividades, sendo capaz de incorporar temáticas que foram bastante importantes para a população de Goiás. As atividades do programa contribuíram para mobilizar parlamentares, tanto na *Assembleia Legislativa do Estado de Goiás* (ALEGO) quanto na *Câmara Municipal de Goiânia* (CMG), a favor da legislação para combate da violência contra mulher, apoio a refugiados e ainda liderou a criação da *Política Estadual Emergencial de Enfrentamento à Covid-19*, no âmbito dos territórios indígenas e quilombolas.

A iniciativa extensionista envolveu professores, estudantes e outros atores sociais em prol de causas políticas. Assim ilustrou-se o cerne do Programa e a aplicação prática dos conceitos de educação política, cívica e democrática.

Esse foi um dos motivos para que a *União Nacional dos Legisladores e Legislativos Estaduais* (Unale) reconhecesse o *Politizar UFG ALEGO* como finalista para o *Prêmio Assembleia Cidadã* (CARVALHO, 2021a). Em outra ocasião, o *Programa Politizar UFG* recebeu premiação pelo projeto de *Advocacy* “Assistência de Saúde às Comunidades Tradicionais de Goiás”, promovido pela *ACT Promoção da Saúde* e financiado pela *União Europeia*, além de ter sido selecionado entre 235 projetos de todo país pelo *Laboratório de Inovação Cidadã da Universidade Federal do Rio de Janeiro*.

Em contexto global de ameaça a democracias até então consolidadas (FREEDOM HOUSE, 2022) e, diante do processo de curricularização da extensão em universidades brasileiras (BRASIL, 2018), o tema dos projetos de extensão voltados para a educação política, para cidadania e democrática ganha centralidade. Nesse sentido, este artigo contribui para superar o duplo desafio das instituições de ensino superior em integrar atividades extensionistas e de ensino, oferecendo ao mesmo tempo uma educação que fortaleça a democracia no Brasil.

Este artigo pauta-se pela pergunta de pesquisa de como tem funcionado o *Programa de Extensão Politizar UFG* (POLITIZAR UFG, 2022a). Um relato de

experiência e a descrição dos métodos, dos resultados e a discussão conceitual contribuirão para responder a questões mais amplas. Como compatibilizar a necessidade de curricularização da extensão universitária com a pertinência de promover a educação política? Como contextualizar teoricamente o conjunto das atividades de extensão universitária do *Programa Politizar UFG*?

Para melhor responder às perguntas, apresenta-se um relato de experiência, haja vista a relevância acadêmica e profissional de compreender a práxis da possibilidade interventiva de um fenômeno ou conceito (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021), neste caso, a educação para cidadania, política e democrática. As principais fontes do relato de experiência são as pessoas diretamente envolvidas no programa de extensão, incluindo os professores coordenadores e equipes de estagiários. Recorreu-se também às plataformas digitais onde se divulgaram e registraram as atividades do programa e onde constam metadados.

Este artigo utiliza o tradicional modelo IMRD de escrita científica, contendo Introdução, Métodos, Resultados e Discussão. A segunda seção apresentará o histórico do *Programa Politizar* e a terceira seção seus métodos de estruturação e de execução. A quarta seção apresentará resultados e indicadores de impacto social do programa de extensão. Destacam-se, por exemplo, o impacto presumido de projetos de lei originados em simulações parlamentares que chegaram a ser pautados e aprovados em casas legislativas, bem como o engajamento via plataformas em redes sociais. A quinta seção reserva-se à discussão dos métodos e dos resultados à luz de conceitos e teorias que orientam aquelas ações extensionistas. Desenvolve-se sucintamente uma discussão teórico-conceitual em torno da educação para cidadania, política e democrática, além de expressões correlatas.

2. Histórico dos projetos e do *Programa Politizar* da UFG

Em 2013, as estudantes da graduação em Ciências Sociais da UFG Adriane Vinhal, Crislâini Nunes e Maria Clara de Oliveira procuraram o Prof. Robinson de Sá Almeida no anseio de criar uma simulação parlamentar na UFG baseando-se em modelos como *Politeia* UnB, o Parlamento Jovem de Minas e o Parlamento Jovem Tocantinense que tinham tido a oportunidade de participar.

O projeto de extensão *Politizar* foi então criado na Faculdade de Ciências Sociais da UFG sob coordenação do Prof. Robinson. Para sua execução, foi feito o pedido de apoio da ALEGO, o que culminou em um convênio com ambas as instituições. O *Politizar* realizou-se não apenas com a simulação parlamentar e apresentação de Projetos de Lei (PJs) a parlamentares, mas também com a elaboração de conteúdo jornalístico e mesmo assessoramento legislativo.

O projeto foi retomado em 2017 sob a Coordenação do Prof Robert Bonifácio e em meados de 2018 quem assume a coordenação é a Profa Laís Forti Thomaz, ambos da Faculdade de Ciências Sociais. Estas coordenações foram cruciais para superar dificuldades, bem como para consolidar o projeto pedagógico. Em 2019, diante do desafio de ampliar o projeto para Câmara Municipal de Goiânia, houve a criação do Programa de Extensão que contou com o apoio da Faculdade de Letras para realização do processo seletivo nas escolas. Nesta mesma época foi criado o *Podcast Politizar* com o intuito de fazer “pílulas educativas” sobre o processo legislativo e outras questões políticas de maneira mais acessível ao grande público. O *podcast* está disponível em diversas plataformas: *Spotify*, *Deezer* e no site da *Rádio Universitária UFG* (POLITIZAR UFG, 2022b) e também é vinculado à programação da própria rádio. O projeto lançou episódios da sua quarta temporada em 2022 (SPOTIFY, 2022).

De forma a superar os desafios da pandemia, ainda que tenha paralisado as suas atividades de simulação presencial, o projeto se expandiu ainda mais por meio de simpósio *on-line*, e da criação de produtos voltados ao público mais jovem.

Em 2020, em meio à pandemia de Covid-19 e à demanda ainda maior da sociedade por conteúdos em formato *podcast* e de *lives*, criaram-se uma série de *lives* e um grande evento *on-line*. As *lives* tiveram curta duração em formato de entrevista com transmissão pelo *YouTube*. Participaram autoridades governamentais, legislativas e técnicas municipais e estaduais de Goiânia e do estado de Goiás, além de representantes da *WWF*, *Human Rights Watch*, *Facebook*, além de jornalistas renomados como Patrícia Campos Mello e Leandro Demori. O Simpósio também foi transmitido pela TV ALEGO levando conhecimento até os cidadãos interessados em compreender os problemas sociais, as soluções técnicas e as agendas políticas pautadas pelas autoridades.

O *I Simpósio Politizar* foi um evento virtual que recebeu 780 inscritos, sendo o público-alvo jovens estudantes do ensino médio e do ensino superior, além de cidadãos engajados institucionalmente ou não em atividades que visam transformar a realidade social. Contou com palestrantes representando *Facebook*, *Human Rights Watch*, *WWF*, além de outros atores politicamente relevantes, tanto no meio político-governamental quanto acadêmico.

Teve início nesta quinta-feira, 24 de setembro, o *I Simpósio Politizar*, organizado pelo *Projeto de Extensão Politizar*. O projeto é uma parceria da *Universidade Federal de Goiás* com a *Assembleia Legislativa do Estado de Goiás*. A cerimônia de abertura foi realizada com transmissão ao vivo no canal da TV da *Assembleia Legislativa do Estado de Goiás* (Alego) e no *YouTube* da

Universidade Federal de Goiás (UFG). O evento teve a participação do vice-governador do Estado de Goiás, Lincoln Tejota, o deputado estadual e presidente da Alego, Lissauer Vieira (PSB) e o reitor da UFG, Edward Madureira. (MACHADO, 2020)

Também sob o *Programa Politizar UFG*, o projeto de extensão denominado *Advocacy de Comunidades Tradicionais*, que promoveu atividades de *lobby* social e a elaboração de planos de *advocacy*. O projeto partiu de um intenso contato com comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas. Valorizando as suas culturas, deu visibilidade à trágica situação pela qual passavam em meio à pandemia de 2020, e envolveu as comunidades na elaboração de projetos de lei que se transformaram em realidade.

Dois produtos foram idealizados a partir das simulações e que podem impactar ainda mais a sociedade - a História em quadrinhos (HQ) e um Game. Respectivamente, a revista em quadrinhos pôde introduzir com didática como se dá todo o projeto, e o jogo de mesa (tabuleiro) estimulou o aprendizado da lógica legal e da política da tramitação de projetos de lei. Em 2021, metodologicamente, o projeto alimentou-se dos depoimentos de estudantes que participaram das simulações parlamentares, as quais foram fortalecidas pelos resultados do projeto. O *Politizar UFG - Game* seguiu a mesma lógica, produzindo jogos (*games*), a começar pelo jogo de tabuleiro *Vossa Excelência*, e o seu uso pela primeira vez por jovens adolescentes na edição do *Politizar UFG GYN* em 2022.

Criado em 2022, o *Politizar Senado* é uma atividade de extensão universitária em parceria com o Senado do Brasil. Este criou a iniciativa chamada *Oficina Legislativa*, vinculada ao *e-Cidadania*. O *Politizar Senado*, primeiramente promove entre estudantes universitários da *Universidade Federal de Goiás* (UFG), o conhecimento de leis relacionadas a um curso de graduação e às suas áreas profissionais, recorrendo ao material e à metodologia da *Oficina Legislativa*. Em seguida, propicia a oportunidade de elaborar ideias novas ou que modernizem a legislação existente e cadastrá-las no *Portal e-Cidadania*. Daí, senadores poderão pautá-las no Senado para virarem leis. As atividades do *Politizar Senado* são integradas ao plano de ensino de uma disciplina de um curso durante um semestre letivo sob responsabilidade de um/a docente. O projeto é do tipo “guarda-chuva”, podendo amparar as atividades gradualmente, em número crescente de disciplinas em diversos cursos de graduação da universidade.

O Quadro 1 sintetiza o processo de expansão do *Projeto Politizar*, que se tornou programa de extensão aglutinador de vários projetos e de atividades transversais.

Quadro 1. Cronologia sintética das atividades do Programa Politizar UFG

2013
- Criação <i>Projeto Politizar</i>, com a coordenação do Prof. Robinson de Sá Almeida - Assinatura do convênio da UFG com a ALEGO - 1a Edição do <i>Projeto Politizar UFG ALEGO</i>
2014-2016 - Sem atividades
2017
- Coordenação do Prof. Robert Bonifácio - 2a Edição do <i>Politizar UFG ALEGO</i>
2018
- Coordenação do Prof. Robert Bonifácio, e vice-coordenação de Profa. Laís Thomaz - 3a Edição do <i>Politizar UFG ALEGO</i> - Projetos legislativos da simulação parlamentar são pautados por deputado estadual
2019
- Coordenação da Profa. Laís Thomaz, e vice-coordenação de Prof. Lucas Okado - Aprovação pela ALEGO projeto de lei originado de simulando do <i>Politizar UFG</i> - 4a Edição do <i>Politizar UFG ALEGO</i> - Criação do projeto <i>Podcast Politizar</i> com apoio da <i>Rádio Universitária</i> da UFG - Criação do projeto <i>Politizar GYN</i> e assinatura do convênio da UFG com a CMG - 1a Edição do <i>Politizar Politizar GYN</i> - Criação do <i>Programa de Extensão Politizar</i>, para congregar o conjunto de projetos
2020
- 5a Edição do <i>Politizar UFG ALEGO</i> - Realização do <i>Simpósio Politizar 2020</i> - Criação do projeto premiado <i>Assistência de Saúde às Comunidades Tradicionais de Goiás</i>
2021
- Criação do projeto <i>Advocacy de Comunidade Rurais e Tradicionais</i> - Criação do projeto <i>Politizar - HQ</i> - Criação do projeto <i>Politizar UFG - Game</i> - Criação do projeto <i>Advocacy Mulheres</i>
2022
- Coordenação Geral da Profa. Laís Thomaz, e vice-coordenação de Prof. Diego Magalhães - 2a Edição do <i>Politizar GYN</i> - Criação do projeto <i>Politizar Vila Boa de Goiás</i>, sob a coordenação da Profa. Janaína Seva - Criação do projeto <i>Politizar Senado</i> - Criação do projeto <i>Politizar Letras</i>

Fonte: elaboração própria.

As atividades transversais incluem: (1) comunicação, para divulgar e registrar atividades e conteúdos do programa em plataformas digitais; (2) *advocacy*,

envolvendo diversas equipes dos projetos sob o programa *Politizar UFG* para articular grupos de interesse e envolver parlamentares; e (3) pesquisa, no sentido de contribuir para o avanço e a disseminação de conhecimentos sobre o tema por meio de publicações acadêmicas e da qualidade legislativa.

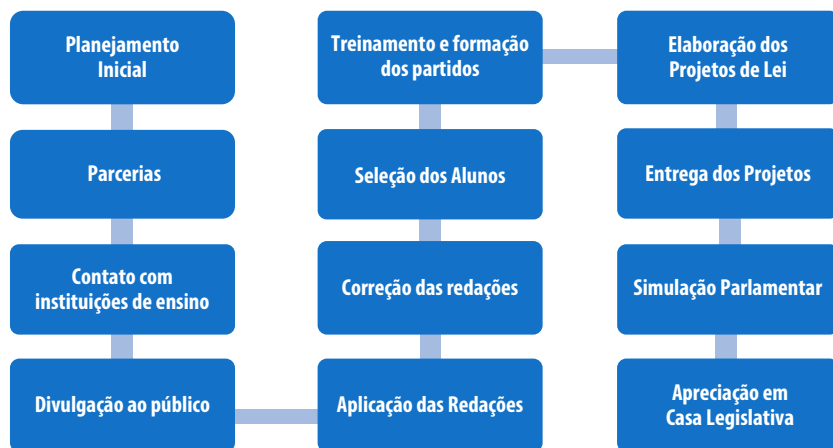
Por fim, cumpre destacar as atividades ostensivas que perpassam todos os projetos e iniciativas. Uma delas é a de comunicação, para divulgar amplamente conteúdo de educação política por redes sociais (ver perfis do *Instagram @politizar.ufg* e *@politizargyn.ufg*) e página virtual. A outra é a atividade de pesquisa, que vai do acompanhamento legislativo, via relatórios produzidos por equipes que acompanham as casas legislativas, até o avanço e a disseminação de conhecimentos sobre o tema por meio de publicações acadêmicas.

3. Metodologia das simulações: breve relato

O objetivo principal das simulações (*role playing*) é a educação para cidadania, política e democrática. O método pedagógico não é tradicional, pois aplica de modo integrado o aprendizado ativo e colaborativo, ensino baseado em problemas (MORÁN, 2015; VALENTE, 2014).

A simulação almeja oferecer a estudantes uma relação ativa com conteúdos aprendidos (ex. instituições democráticas, problemas sociais, leis e políticas públicas), pois simulam o papel que parlamentares desempenham. Isso inclui imersão, já que a atividade ocorre em casas legislativas, como a ALEGO, a CMG e a Câmara Municipal da cidade de Goiás (GO). O *Politizar UFG ALEGO*, que simula a atividade de deputados estaduais, tem como público alvo pessoas com ensino médio completo e ocorre na capital do estado de Goiás. Também em Goiânia, o *Politizar UFG GYN* realiza-se desde 2019 em convênio com a CMG e é voltado para estudantes do ensino médio. Este também é o público alvo do *Politizar Vila Boa* de Goiás, criado em 2022 em convênio com a Câmara Municipal.

Como mostra a Figura 1, uma simulação parlamentar começa com o planejamento minucioso de cada atividade meio e fim. Planeja-se por exemplo, onde e quando ocorrerão os eventos de treinamento, simulação, entrega e apreciação dos projetos pela Casa Legislativa (ex. assembleia de deputados ou câmara de vereadores).

Figura 1. Fluxograma de uma simulação parlamentar na Câmara Municipal de Goiânia

Fonte: elaboração própria.

Parceiros dentro da universidade podem incluir, por exemplo, a Pró-Reitoria de Extensão, oferecendo materiais gráficos e de escritório; o Departamento de Logística, oferecendo transporte de participantes; a Faculdade de Letras, com docente e discentes corrigindo provas do processo seletivo do público interessado. Fora da universidade, por exemplo, uma casa legislativa provê espaços adequados, pessoal administrativo para gerenciar materiais e alimentos, pessoal técnico (ex. procuradores e assessoria legislativa) para contribuir no treinamento de participantes.

Também são parceiras as instituições educacionais que divulgam ao público alvo e contribuem na pré-seleção de estudantes interessados. A etapa de divulgação do projeto ao público abrange o lançamento de edital de seleção. O público interessado poderá inscrever-se e participar do processo seletivo, que pode incluir prova, entrevista e análise curricular. A correção das provas no *Politizar UFG GYN* ocorre em duas etapas: correção pelas escolas parceiras e pré-seleção, e correção das provas pré-selecionadas pela Faculdade de Letras no âmbito do projeto *Politizar Letras*.

O treinamento vai do geral, sobre a constituição nacional e as instituições democráticas, até o específico, de como elaborar e tramitar projetos de lei. Palestrantes de dentro e de fora da Universidade podem ser escalados para oferecer o treinamento.

E termina com a definição do partido de cada participante, simulando um parlamentar. Espera-se que cada um se articule com correligionários, formule

projeto de lei e apresente logo no início do evento principal. A simulação parlamentar é o ápice do projeto. Nela, estudantes são parlamentares simulandos. Negociam, ajustam e apreciam os seus projetos no âmbito de comissões dentro da casa legislativa. O evento termina com a votação final em plenário, onde são aprovados ou rejeitados esses projetos da simulação.

Os projetos são então entregues aos verdadeiros parlamentares da casa legislativa que poderão pautá-los e, eventualmente, transformá-los em leis. A experiência do *Politizar UFG* atraiu substancial interesse de parlamentares pelos projetos resultantes das simulações. Por exemplo, em vista da intenção de diversos vereadores de utilizar os projetos da edição do *Politizar UFG GYN* de 2022, e diante da conveniência de conferir isonomia e impessoalidade ao processo, a Mesa Diretora da CMG passou a pautá-los.

4. Programa *Politizar UFG*: resultados e indicadores de impacto das atividades

Esta seção destaca produtos, resultados e impactos das iniciativas do *Programa Politizar UFG*, usando diversos indicadores. O Quadro 2 detalha sinteticamente o histórico e os resultados das simulações parlamentares. Cumpre mencionar as centenas de pessoas que mostraram interesse em participar, inscrevendo-se nos eventos. Os nomes das pessoas-chave por trás da organização das atividades merecem menção, haja vista a complexidade e a abrangência das ações requeridas, bem como pela liderança e pela capacidade de trabalho em equipe que tais posições exigem.

Quadro 2. Simulações Parlamentares do Projeto *Politizar UFG ALEGO* e do Projeto *Politizar UFG GYN*.

Ano	Edição	Inscritos	Participantes	Projetos de lei	Coordenação UFG	Equipes UFG	Parceiros
2013	<i>1o Politizar UFG ALEGO</i>	s/d	54	36	Prof. Robinson de Sá	Apenas estudantes voluntários da UFG e da ALEGO	ALEGO
2017	<i>2o Politizar UFG ALEGO</i>	s/d	62	31	Prof. Robert Bonifácio	Estagiários(as) da ALEGO	ALEGO
2018	<i>3o Politizar UFG ALEGO</i>	508	85	24	Prof. Robert Bonifácio; vice-coord. Profa. Laís Thomaz	Estagiários(as) da ALEGO	ALEGO

continua...

Ano	Edição	Inscritos	Participantes	Projetos de lei	Coordenação UFG	Equipes UFG	Parceiros
2019	4o Politizar UFG ALEGO	760	82	42	Profa. Laís Thomaz; vice-coord. Prof. Lucas Okado	Estagiários(as) da ALEGO	ALEGO
2019	1o Politizar UFG GYN	265	35	*	Profa. Laís Thomaz; vice-coord. Prof. Lucas Okado	Jovens Aprendizizes na CMG	CMG; Faculdade de Letras da UFG; 12 escolas
2022	2o Politizar UFG GYN	383	35	10	Profa. Laís Thomaz; vice-coord. Prof. Diego Magalhães	Jovens Aprendizizes na CMG	CMG; Faculdade de Letras da UFG; 9 escolas

Fonte: elaboração própria. * Não identificado

Ainda em relação às equipes por trás dos projetos sob o programa extensionista, é crucial também a participação de estudantes. O Programa criou condições para abrir quatro vagas de estágio remunerado na ALEGO, outras quatro na CMG e algumas a partir do projeto *San Rural*. Também abriu dezenas de vagas na forma de trabalho voluntário, incluindo monitoria e estágio obrigatório. Neste caso, em cursos que adotam essa prática, tais como o de Jornalismo. Todo o processo seletivo de estudantes é coordenado de perto pela Coordenação e pela vice-Coordenação do Programa. Dada a origem, o vínculo institucional e a temática do Programa, a maioria dos estudantes participantes está vinculada a cursos da graduação da *Faculdade de Ciências Sociais* da UFG, com destaque para os de Ciências Sociais e de Relações Internacionais.

Vale detalhar também a origem dos participantes das atividades de extensão. Como o *Politizar UFG ALEGO* volta-se para pessoas com ensino médio completo, é diversa a origem dos participantes. O *Politizar UFG GYN* envolveu uma série de escolas, onde gestores e professores de cada uma tiveram papel central para viabilizar a participação dos estudantes do ensino médio⁵.

5 Escolas na 1a edição *Politizar UFG GYN*: Colégio Estadual Amália Hermanno Teixeira, Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, CEPAE/UFG, COPE - Ensino Médio, FRACTAL Jardim Planalto, Colégio Gonçalves Ledo, IFG Campus Goiânia, Colégio Estadual Jardim Vila Boa, Colégio Estadual Murilo Braga, Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, Colégio Estadual do Setor Palmito, Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves. Escolas na 2a edição *Politizar UFG GYN*: Colégio Estadual Amália Hermanno Teixeira, Colégio Gonçalves Ledo, SESI Campinas, Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, Colégio Estadual Murilo Braga, IFG Campus Goiânia, CEPAE/UFG, Colégio Estadual do Setor Palmito, FRACTAL Jardim Planalto.

Parte dos projetos de lei originados desses participantes durante as simulações parlamentares foram pautados de verdade por casas legislativas. É o que mostra o Quadro 3.

Quadro 3. Leis e projetos de lei com envolvimento do *Programa Politizar* UFG (2019-2022)

Autoria ou parceria	Parlamentar proponente	Casa legislativa	Descrição da lei ou do projeto de lei
Autoria de Caio Teodoro em simulação parlamentar	Deputado Estadual Karlos Cabral (PDT-GO)	ALEGO	Lei 20.533/19, tratando da obrigatoriedade de oferecer merenda escolar diferenciada para alunos com restrição alimentar.
Autoria de Aline Alexandrino e de Luís Henrique em simulação parlamentar	Deputado Estadual Karlos Cabral (PDT-GO)	ALEGO	Projeto de lei que cria curso preparatório para o <i>Exame Nacional Ensino Médio</i> (ENEM) para estudantes de baixa renda da rede pública estadual (ORTH, 2021)
Autoria de Natália Arantes e de Maria Fernanda de Souza em simulação parlamentar	Deputada Adriana Accorsi (PT-GO)	ALEGO	Projeto de lei para a instituição de política estadual intitulada “Menstruação Sem Tabu” (AGÊNCIA ASSEMBLEIA DE NOTÍCIAS, 2021; ARAÚJO, 2021)
Parceria com Programa <i>Politizar</i> (<i>Grupo Advocacy Mulheres</i>)	Vereadora Aava Santiago (PSDB)	CMG	Projeto de lei que estabelece o <i>Dia Laranja</i> , dia 25 de cada mês como data para alertar e debater sobre a violência contra a mulher e tomar iniciativas que a combatam (projeto inspirado na iniciativa da <i>ONU Mulheres</i>) (CARVALHO, 2021b)
Autoria de Janaína Moraes e de Maria Yhorrana em simulação parlamentar	Vereador Romário Policarpo)	CMG	Projeto de Lei 266/2022, institui <i>Programa Infância Arborizada</i> e dá outras providências (CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2022)
Autoria de Maria Luiza Meirime, Pedro Henrique Oliveira e de Thalita de Castro Almeida em simulação parlamentar	Vereador Mauro Rubem (PT)	CMG	Projeto de Lei nº 276/2022, prevê cotas em creches para crianças monoparentais
Parceria com Programa <i>Politizar</i>	Deputado Lissauer Vieira (PSB)	ALEGO	Lei Estadual nº 20.880 institui a <i>Política Estadual Emergencial de Enfrentamento à Covid-19 em territórios indígenas e quilombolas de Goiás</i> , com medidas imediatas para garantir condições de higiene e acesso ao atendimento de saúde adequado aos povos tradicionais. (JORNAL UFG, 2020)

O *Politizar Senado* começou com o envolvimento de estudantes de duas disciplinas no primeiro semestre de 2022. Foram 36 estudantes da turma de Cooperação Internacional do Curso de Relações Internacionais da *Faculdade de Ciências Sociais da UFG* em Goiânia, resultando no registro individual de ideias legislativas no *e-Cidadania* por meio da *Oficina Legislativa*. A mesma atividade envolveu 19 estudantes na disciplina de Processo e Técnica Legislativos na cidade de Goiás (UFG Câmpus Goiás).

O *Politizar HQ* articulou Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG (PROEC), Secretaria de Comunicação da UFG (SECOM), Centro Editorial e Gráfico da UFG (CEGRAF) para a produção de 6000 exemplares da revista em quadrinhos, como mostra a Tabela 1. Os exemplares estão sendo entregues a escolas pela equipe de estudantes estagiários da CMG, que têm dado apoio logístico à iniciativa.

Tabela 1. *Politizar HQ*: produção e distribuição de revistas em quadrinhos (2022)

Exemplares produzidos	Exemplares entregues*	Escolas*	Principais colaboradores e parceiros institucionais
6000	775	5	PROEC, SECOM e CEGRAF da UFG; CMG e escolas.

Fonte: elaboração própria. * Até outubro de 2022.

As atividades de comunicação merecem destaque, dado o grande número de pessoas alcançadas pelas informações produzidas e disseminadas pelas equipes que estagiam na ALEGO e na CMG. A Tabela 2 mostra mais de mil postagens em perfis no Instagram, bem como 2513 seguidores de um dos perfis e 1752 do outro. Cabe destaque aos 5197 acessos que teve a publicação da série “Comunidades Quilombolas” no site do *Politizar UFG*.

Tabela 2. Alcance de perfis de *Instagram* e da página virtual do Programa *Politizar UFG*

<i>Instagram Politizar UFG</i>		<i>Instagram Politizar UFG GYN</i>		Acessos a páginas do site <i>Politizar UFG</i>	
Seguidores	Postagens	Seguidores	Postagens	“Ouça nosso Podcast!”	“Comunidades Quilombolas”
2513	1275	1752	1281	779	5197

Fonte: elaboração própria. Dados de 9 de novembro de 2022.

A Tabela 3 mostra milhares de interações com o perfil do *Politizar UFG GYN* entre julho e outubro de 2022. Centenas de curtidas e dezenas de comentários, salvamentos e compartilhamentos que também figuram como termômetros

do alcance do conteúdo produzido e disseminados pelas equipes por meio das redes sociais.

Tabela 3. *Politizar* UFG GYN nas redes sociais entre julho e outubro de 2022.

Interações com o perfil				
Publicações	Reels	Stories	Visitas	Interações
3427	1895	589	809	1241
Interações com as publicações				
Interações	Curtidas	Comentários	Salvamentos	Compartilhamentos
892	694	28	75	36
Interações com os reels				
Interações	Curtidas	Comentários	Salvamentos	Compartilhamentos
337	249	44	13	31

Fonte: elaboração própria.

5. Discussão teórica e conceitual: teoria-práxis do *Programa Politizar*

Esta seção discute a teoria e a práxis do *Programa Politizar* UFG. Na última década, a literatura científica concernente à relação entre educação e participação política passou por uma revisão abrangente de conceitos e achados empíricos, principalmente no que se refere a uma das relações mais propagadas no campo do comportamento político, isto é, a estreita associação entre nível educacional e participação política (BERINSKY; LENZ, 2010). Embora a maioria das pesquisas assuma que essa associação surge porque a educação causa participação, o fato é que, na maioria dos casos, a educação é apenas uma *proxy* de outros fatores que levam ao engajamento político.

Em um artigo publicado numa edição de 2022 do *Annual Review of Political Science*, Willeck e Mendelberg (2022) argumentaram que “a quantidade de educação para cidadania pouco importa para a participação política, mas como a educação cívica é ensinada importa bastante.” (*tradução nossa*). Com base numa revisão de literatura, os autores chamaram a atenção para o fato de que as estratégias que se enquadram na rubrica de aprendizagem ativa são as que mais têm se mostrado eficazes, sobretudo quando envolvem alunos historicamente marginalizados. Isto, por si só, aponta para um dos motivos do sucesso do *Programa*

de *Extensão Politizar*, cuja atividade nuclear, a simulação legislativa, baseia-se em metodologia de ensino fundamentada na resolução de problemas. E não só isso, a própria organização e expansão do programa extensionista, como a criação do *Politizar - HQ* e do *Politizar - Game*, envolve a participação ativa e o protagonismo dos estudantes de graduação na concepção e gestão destas ações.

Existem pelo menos três tipos de teorias para explicar o impacto da educação na participação política e na formação cidadã de jovens adultos, o que em parte explica as divergências dos achados empíricos na literatura (WILLECK; MENDELBERG, 2022). A primeira seria a teoria padrão, que enxerga a educação como uma causa direta da participação política na medida em que confere aos indivíduos habilidades específicas necessárias ao exercício efetivo da cidadania. O segundo pode ser denominado de teoria da socialização, que compreende a educação como uma causa indireta, complexa e que exerce um efeito sobre a participação política no longo prazo. Estes dois primeiros tipos de teoria têm uma visão mais otimista sobre os efeitos da educação cívica e democrática. Já um terceiro tipo seriam aquelas que veem a educação apenas como um componente do status socioeconômico dos indivíduos (SSE). Este terceiro tipo tem uma visão pessimista sobre o impacto da educação no engajamento político de jovens e adultos. Ao identificar o SSE como a causa real da participação política, procuram explicar a discrepância entre o aumento no nível de escolaridade populacional e o *deficit* de participação política em muitas sociedades contemporâneas.

Os resultados e os indicadores de impacto social do *Programa de Extensão Politizar* encontram ressonância e conferem plausibilidade às teorias padrão e da socialização, permitindo-nos inferir de forma dedutiva a partir delas o impacto da educação política, cívica e democrática na formação cidadã e no engajamento político de jovens adultos. Os resultados indicam que a participação no *Programa Politizar* confere aos estudantes de ensino médio, público-alvo de algumas ações e protagonistas da simulação legislativa, não apenas acesso, mas aquisição de habilidades necessárias para interpretar adequadamente informações sobre políticas públicas de interesse dos estudantes apresentadas nas mídias e circuladas na sociedade, bem como fornece conhecimento sobre o funcionamento da burocracia do sistema político e do processo legislativo. Neste processo, os estudantes não apenas são informados e aprendem a interpretar informações políticas, mas também adquirem capacidade para comunicar eficazmente as suas necessidades e preferências aos políticos e parlamentares em atividades de simulação realística.

Ao mesmo tempo, o público-alvo do *Programa Politizar*, formado em grande parte por estudantes da educação básica de escolas públicas do município de

Goiânia, população historicamente marginalizada, corrobora para desafiar o terceiro tipo de teoria, que nega o efeito emancipador da educação cívica, explicando a participação política como resultado da concentração de poder e da reprodução das desigualdades cristalizadas no SSE dos indivíduos. A exemplo também da ação de *Saneamento e Saúde Ambiental em Comunidades Rurais e Tradicionais* no âmbito do *Programa Politizar*, que conta com a participação de estudantes indígenas e quilombolas vinculadas à FCS e à UFG. Assim, os indicadores sociais e a metodologia do *Politizar* somam-se à literatura científica recente, que têm apontado que a questão crucial para o aumento da participação e do engajamento político entre jovens e adultos não é a quantidade de educação cívica, mas a qualidade da educação, com enfoque especial para as pedagogias de ensino-aprendizagem ativas.

Com relação aos desafios e possibilidades na criação de novas ações dentro do *Politizar*, bem como para a consolidação e expansão de projetos vinculados ao Programa de Extensão, podemos destacar como fatores chave, de um lado, a promoção da participação política estudantil e, de outro, a consolidação de convênios e parcerias com as escolas e os órgãos do poder legislativo, assegurando desta maneira espaços formais de participação que possibilitem uma experiência democrática.

Uma forma possível de mensurar e ponderar estes desafios é utilizar o modelo de participação política pedagógica 3P-M (ANDERSSON, 2018). Originalmente desenvolvido por Erik Andersson (2017) como um *framework* para pesquisas sobre participação política juvenil, o modelo foi adaptado posteriormente pelo autor para avaliar a participação formal de estudantes em grêmios e conselhos escolares. O 3P-M é utilizado para identificar as características políticas da participação formal dos alunos nos conselhos de classe e outros espaços de participação e deliberação de escolas. A análise é dirigida por três temas e questões principais desenhadas em relação ao contexto educacional: a) lógicas de informação e comunicação: quais são as normas políticas e as funções dos conselhos?; b) liderança pedagógica dos professores: o que caracteriza a liderança pedagógica dos professores nos conselhos?; c) tipo de sujeito político do aluno: quais cargos e funções políticas podem ser desempenhados pelos alunos nos conselhos?

A variável chave do modelo diz respeito ao protagonismo estudantil no engajamento e na participação política. O modelo foi traduzido numa tipologia de participação política estudantil em espaços escolares (Figura 2). A tipologia demonstra diferentes relações de poder expressas em cinco tipos de participação política. Cada um dos tipos é caracterizado em função da lógica de informação e

comunicação entre professores e estudantes (representada por setas e círculos). A tipologia foi elaborada fazendo-se distinção entre ‘informar’ e ‘comunicar’. Nas palavras de Erik Andersson (2018, p. 153), “por informar compreende-se uma instrução unidirecional ou transmissão de “fatos” e informações, enquanto a comunicação é definida como o processo através do qual os indivíduos agem de forma conjunta para alcançar um objetivo comum” (*tradução nossa*).

Figura 2. Tipologia de participação política estudantil



Fonte: Adaptado de Andersson, 2018.

Num extremo você tem a categoria de participação ‘informado’, no qual os professores (P) exercem quase exclusivamente o poder de tomar decisões e controlam as condições nas quais os estudantes (E) podem participar. O processo participativo se caracteriza mais como uma forma de transmissão de informações dos professores para os estudantes. No tipo de participação ‘com voz’, apesar dos professores ainda controlarem todo o processo, os estudantes têm a oportunidade de fazerem a sua voz ser ouvida. Mesmo assim, a relação ainda é de transmissão de informação de P para E. Na categoria de participação política ‘envolvido’, professores e estudantes governam juntos e criam estruturas para tomadas de decisões coletivas, já é possível identificar uma comunicação recíproca e responsabilidade compartilhada. O estilo de liderança pedagógica dos professores é democrática e os estudantes deixam de ser apenas o polo passivo para assumirem uma posição como sujeitos políticos recíprocos. Na categoria de ‘apoio’ os estudantes assumem o controle do processo e de boa parte da organização do grupo e os professores oferecem suporte quando solicitados. No entanto, a tomada de decisão e a influência política dependem do acolhimento e da aceitação dos professores, que por fim exercem uma liderança autoritária, apenas responsiva às demandas e necessidades pontuais apresentadas por estudantes. E no tipo de participação ‘independente’, os estudantes controlam a tomada de decisões enquanto os

professores estão ausentes. A comunicação e a co-aprendizagem ocorrem entre pares dentro do grupo de estudantes e os professores estão excluídos. E, portanto, não há comunicação (ou informação) entre E e P. A tomada de decisão é privada e apenas vinculada aos estudantes. Os professores adotam um estilo de liderança *laissez-faire* ou indiferente, caracterizado por ausência, resignação e uma falta de estrutura e controle.

O desafio, portanto, quando se trata da participação política estudantil, é a construção coletiva de espaços formais de participação que se encaixam dentro do tipo ‘engajado’. Ao agirem de forma comunicativa, P e E criam um mundo intersubjetivo compartilhado e fazem algo juntos. Professoras e professores precisam assumir uma liderança pedagógica democrática e promover uma ambiente de interação e trabalho no qual os estudantes assumam uma atitude de sujeitos políticos recíprocos.

Apesar dos grandes desafios para a consolidação e expansão do *Politizar* no âmbito da FCS e da UFG pode-se afirmar, tomando como referência o 3P-M, que este programa extensionista tem caminhado pautando-se nos princípios de uma educação política, utilizando-se de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com professoras e professores assumindo uma liderança pedagógica democrática, na qual os estudantes desempenham como sujeitos recíprocos o protagonismo estudantil participando ativamente da tomada de decisões em todo o processo, tanto na criação quanto na execução dos projetos vinculados ao *Programa Politizar*. Isto foi evidenciado de forma particular na criação e ocupação de vagas de estágio remunerado no âmbito da *Assembleia Legislativa do Estado de Goiás* (ALEGO) e na *Câmara Municipal de Goiânia* (CMG), a partir das ações do *Politizar*, com a participação ativa dos estudantes.

Referências Bibliográficas

AGÊNCIA ASSEMBLEIA DE NOTÍCIAS. **Adriana Accorsi propõe instituir a Política Estadual ‘Menstruação sem Tabu’**. Goiânia, 16 set. 2021. Disponível em: <<https://portal.al.go.leg.br/noticias/119687/adriana-accorsi-propoe-instituir-a-politica-estadual-menstruacao-sem-tabu>> Acesso em: 09 nov. 2022.

AGÊNCIA SENADO. **Bolsonaro veta distribuição de absorventes a estudantes e pessoas pobres**. Brasília, 07 out. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/07/bolsonaro-veta-distribuicao-de-absorventes-a-estudantes-e-mulheres-pobres>> Acesso em: 09 nov. 2022.

ANDERSSON, Erik. The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. **Education, Citizenship and Social Justice** 2019, Vol. 14(2) 149-164. DOI: 10.1177/1746197918776657

ARAGÃO, Carla; CRAVEIRO, Gisele. Panorama sobre a formação político-cidadã: uma abordagem polissêmica. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v.9, n.17, p.45-63, jul.-dez. 2021.

ARAÚJO, Stéphanie. Adriana Accorsi apresenta projeto de lei desenvolvido com Politizar em prol da dignidade menstrual. **Politizar UFG**, Goiânia, s./d. 2021. Disponível em <<https://politizar.ufg.br/n/145710-adriana-accorsi-apresenta-projeto-de-lei-desenvolvido-com-politizar-em-prol-da-dignidade-menstrual>> Acesso em 09 nov. 2022.

BARROS, Antonio Teixeira de; MARTINS, Lúcio Meireles. Impactos do Parlamento Jovem Brasileiro na imagem pública do Poder Legislativo na visão dos egressos. **Revista Do Serviço Público**, v. 68, n. 1, p. 157-190, 2016a.

BARROS, Antonio Teixeira De; MARTINS, Lúcio Meireles. Impactos do Parlamento Jovem Brasileiro na motivação e participação política partidária dos egressos. **Revista Debates**, v. 10, n. 2, p. 95-120, 2016b.

BARROS, Antonio Teixeira de; MARTINS, Lúcio Meireles. Juventude e política na experiência de dez anos do Parlamento Jovem Brasileiro: confiança, participação e engajamento político dos egressos. **Sociologias**, v. 19, n. 46, 2017.

BERINSKY, Adam J and LENZ, Gabriel. Education and Political Participation: Exploring the Causal Link. **Political Behavior** (2011) 33: 357-373. DOI 10.1007/s11109-010-9134-9.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808> Acesso em: 09 nov. 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. **Processo Eletrônico 00000.003911.2022-11**. Goiânia, 2022. Disponível em <https://suap.camaragyn.go.gov.br/processo_eletronico/imprimir_processo_visualizacao_publica/c85b1976-ebb1-4604-b6aa-cd6512b60a2e/> Acesso em 09 nov. 2022.

CARVALHO, Sofia. Politizar é finalista para o Prêmio Assembleia Cidadã. **Politizar UFG**, Goiânia, s./d. 2021a. Disponível em <<https://politizar.ufg.br/n/148495-politizar-e-finalista-para-o-premio-assembleia-cidada>> Acesso em 09 nov. 2022.

CARVALHO, Letícia. Projeto de Lei sobre o Dia Laranja é aprovado em primeira votação. **Politizar UFG**, Goiânia, s./d. 2021b. Disponível em <<https://politizar.ufg.br/n/148823-projeto-de-lei-sobre-o-dia-laranja-e-aprovado-em-primeira-votacao>> Acesso em 09 nov. 2022.

FREEDOM HOUSE. **Brazil**. Washington, 2022. Disponível em: <<https://freedomhouse.org/country/brazil>> Acesso em: 09 nov. 2022.

JORNAL UFG. **Lei que ampara indígenas e quilombolas durante a pandemia é sancionada**. Goiânia, 23 out. 2020. Disponível em <<https://jornal.ufg.br/n/135048-lei-que-ampara-indigenas-e-quilombolas-durante-a-pandemia-e-sancionada>> Acesso em: 09 nov. 2022.

MACHADO, Mariana. **I Simpósio Politizar estimula diálogo do Legislativo com a sociedade**. Jornal UFG, Goiânia, 25 set. 2020. Disponível em <<https://jornal.ufg.br/n/133936-i-simposio-politizar-estimula-dialogo-do-legislativo-com-a-sociedade>> Acesso em: 09 nov. 2022.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza; Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

ORTH, Alice. **Projeto pode criar programa preparatório do Enem para estudantes de baixa renda**, O Hoje, Goiânia, 23 nov. 2021. Disponível em: <<https://ohoje.com/noticia/cidades/n/1358458/t/projeto-pode-criar-programa-preparatorio-do-enem-para-estudantes-de-baixa-renda/>> Acesso em: 01 dez. 2022.

POLITIZAR UFG. **Politizar recebe prêmio do Laboratório de Inovação Cidadã da UFRJ**. Goiânia, 28 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.ufg.br/n/132703-politizar-recebe-premio-do-laboratorio-de-inovacao-cidada-da-ufrj>> Acesso em: 09 nov. 2022.

POLITIZAR UFG. **Projeto elaborado pelo Advocacy Mulheres é apresentado ao Deputado Lissauer Vieira**. Goiânia, s./d. 2021. Disponível em: <<https://politizar.ufg.br/n/147115-projeto-elaborado-pelo-advocacy-mulheres-e-apresentado-ao-deputado-lissauer-vieira>> Acesso em: 09 nov. 2022.

POLITIZAR UFG. **Programa Politizar UFG**. Goiânia, 2022a. Disponível em <<https://politizar.ufg.br/>> Acesso em 10 nov. 2022.

POLITIZAR UFG. **Ouçá nosso Podcast!**. Goiânia, 2022. Disponível em <<https://politizar.ufg.br/p/35712-ouca-nosso-podcast>> Acesso em 01 dez. 2022.

SPOTIFY. Rádio Universitária. **Politizar - 4a temporada - EP10: Sistemas de Governo - part 2**, 2022. Disponível em <<https://open.spotify.com/episode/5SgwdLYo4AQgkhEwRc0cvR>> Acesso em 01 dez. 2022.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 4, 2014, p. 79-97. DOI: 10.1590/0104-4060.38645

WILLECK, Claire and MENDELBERG, Tali. Education and Political Participation. **Annual Review of Political Science** 2022 25:1, 89-110. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051120-014235>

Política se aprende jogando: o jogo *FuraCâmara* e a educação política de jovens em tempos de pandemia

Matheus Fred Schulze¹

Géssica de Freitas²

Beatriz Mezzalira³

Camila Cassis⁴

Resumo

Este artigo demonstra como jogos podem ser recursos didáticos eficientes para o ensino de política. Parte-se do relato da criação e dos usos do jogo *FuraCâmara*. O jogo foi desenvolvido pelo *Projeto de Extensão em Educação Política da Unicamp* (PROEEP) e ensina de forma lúdica sobre o processo legislativo e políticas públicas, estimulando o debate a partir da percepção dos jogadores sobre como as políticas estão presentes em seu cotidiano. Em 2021, o jogo foi adaptado para uma plataforma *online* e utilizado no ensino remoto com turmas de Ensino Médio de Campinas e da graduação em Ciências Sociais da Unicamp, e em 2022 com alunos de cursinhos populares e do Ensino Médio e Fundamental. Após as jogatinas, foram aplicados questionários sobre a experiência do jogo que permitem indicar dados quanto à efetividade do mesmo para o aprendizado de política.

1 Bacharel em Sociologia pelo IFCH/Unicamp, membro do Centro de Estudos em Migrações Internacionais (CEMI) e do Projeto de Extensão em Educação Política (Proeep). Email: mfsfred@gmail.com.

2 Mestranda em Ciência Política pelo IFCH/Unicamp, bolsista FAPESP nº 2021/00948-0. Pesquisadora associada CEBRAP e Polbras/CESOP, membro do Projeto de Extensão em Educação Política (Proeep). Email: gessicafreitas.mm@gmail.com.

3 Mestranda em Ciência Política pelo IFCH/Unicamp, bolsista CAPES, membro do Grupo de Estudos em Política Brasileira (PolBras/CESOP) e do Projeto de Extensão em Educação Política (Proeep). Email: Beatriz.a.mezzalira@gmail.com.

4 Camila Cassis Augusto é cientista social, historiadora e pesquisadora de doutorado em Ciência Política na Unicamp². Recebeu menção honrosa no Prêmio ANPOCS de Teses e Dissertações de 2022. É idealizadora do Programa de Extensão em Educação Política (PROEEP). Trabalha como coordenadora de projetos e analista de pesquisa qualitativa na área de opinião pública e de inteligência de mercado. Email: cassiscamila@gmail.com.

Demonstrou-se alto potencial de replicabilidade do jogo para o Poder Legislativo federal, bem como para qualquer Estado ou município.

Palavras-chave: Educação Política; Políticas Públicas; Política Municipal; Jogo de Tabuleiro; Metodologia de Ensino;

A importância da Educação Política

Não existe consenso quanto a uma origem clara da expressão “educação política”, mas é possível encontrar registros do uso dela de forma mais ou menos igual à forma como a usamos comumente hoje, tendo o sentido de “educação sobre a política”. Ela aparece, por exemplo, no diálogo entre Adorno e Becker estabelecido no texto “A educação contra a barbárie” de 1968:

Becker — Gostaria de colocar uma questão muito precisa: recentemente um político afirmou que os distúrbios de rua em Bremen por causa dos aumentos tarifários dos transportes seriam uma comprovação da falência da formação política, pois a juventude se manifestou por meio de formas bárbaras contra uma posição pública, acerca de cuja justeza poderia haver várias visões, mas que não poderia ser respondida mediante o que seriam confessadamente intervenções bárbaras.

Adorno — Considero esta afirmativa citada pelo senhor como sendo uma forma condenável de demagogia. Se existe algo que as manifestações dos secundaristas de Bremen demonstra, então é precisamente a conclusão de que a educação política não foi tão inútil como sempre se afirma; isto é, que essas pessoas não permitiram que lhes fosse retirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente. A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. (ADORNO, 1968)

Para Adorno, a educação política foi útil, no caso das manifestações dos secundaristas de Bremen, porque munidos dessa educação eles “não permitiram que lhes fosse retirada a espontaneidade, (...) não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente”. Há para o autor, portanto, uma função transformadora, anti-conformista, naquilo que chama de educação política. Nesse sentido, se aproxima da educação popular de Paulo Freire, que estava vinculada a um projeto político que propunha a democratização da educação e a “popularização” do

conhecimento. A alfabetização de adultos, sobretudo dos trabalhadores do campo que formavam a maioria da população brasileira, foi elemento político central. Alfabetizar era aproximar o poder do povo do próprio povo. De modo que, por si só, a alfabetização foi um processo que colocou em prática a democracia e um projeto político de nação.

Os sentidos atribuídos por Adorno e Freire à educação política aproximam essa prática educativa da transformação da realidade por meio do conhecimento crítico. No *Projeto de Extensão em Educação Política* (PROEEP - Unicamp) trabalhamos com a educação política partindo dessa perspectiva, e por meio dela enfrentamos um dos principais problemas pelos quais o Brasil tem passado: a descrença com a política, que desestimula jovens a exercerem o papel de cidadãos e de agentes transformadores da coletividade ao seu redor.

Segundo o *Latinobarômetro*, a insatisfação com a democracia na América Latina chegou a atingir até 51% dos respondentes em 2020, sendo a segunda pior avaliação do regime observada desde o início da pesquisa (perdendo apenas para 52% em 2018). No Brasil, isso se expressa em um apoio ao regime de apenas 40% da população. Neste mesmo sentido, a ciência e as universidades também têm seu papel desacreditado. Em 2020, quando perguntados sobre as instituições que melhoram a qualidade de vida, apenas 17% dos respondentes afirmam que as universidades contribuem para esta melhoria.

Como a literatura tem mostrado (CASADEI, 2016; AUGUSTO, 2021), a educação política tem um papel importante para reversão desse quadro. Ao expor diversos exemplos de projetos de extensão universitária bem-sucedidos, Casadei (2016) aponta dois grandes desafios que extensionistas no campo da educação política enfrentam: a apatia dos alunos com relação à política, bem como a pré-noção sobre política, limitando-a a um espaço de “corrupção” e “brigas”. As ferramentas de educação política criadas pelo PROEEP buscam superar esses desafios e aproximar as pessoas da política, abordando-a de maneira mais abrangente, elucidando a sua relação com a vida cotidiana, e estimulando a cidadania e a participação ativa.

Visando estimular a aproximação de jovens com o processo legislativo e a reflexão sobre projetos de lei, aprovados ou não, de Campinas e do Congresso Nacional, o PROEEP desenvolveu o jogo *FuraCâmara* como ferramenta lúdica e didática. Neste artigo apresentamos o processo criativo do jogo e avaliamos a sua efetividade no processo de aprendizagem de política a partir das experiências relatadas pelos jogadores através de questionários.

Este artigo está organizado em três seções: na primeira discutimos brevemente o potencial do uso de jogos em proporcionar experiências de aprendizagem focadas no aprendiz, configurando-se enquanto ferramentas de auxílio ao ensino. Na segunda seção relatamos o processo de criação do jogo *FuraCâmara*, descrevemos as dinâmicas internas e os desafios enfrentados neste processo. Por fim, na terceira seção discutimos as respostas obtidas através dos questionários aplicados após as jogatinas e avaliamos a efetividade do jogo quanto ao ensino do processo legislativo e das políticas públicas em nível municipal e federal.

Jogos como Ferramenta Didática de Aprendizagem

Desde a implementação do sistema educacional tradicional que visa mensurar o aprendizado através da exposição e avaliação, o foco do processo de aprendizagem recai sobre a transferência do conteúdo. Neste modelo a/o estudante tem um poder limitado – quando não nulo, de interferir quanto ao conteúdo do currículo ou a forma como este é trabalhado em sala de aula (PRENSKY, 2021). Prensky (2021) argumenta que tal modelo tradicional voltado ao conteúdo, usado em sala de aula atualmente, não tem nada em si que se mostre como forma legítima de aprender. Esse modelo surge como efeito da revolução industrial e viabilizado pela distribuição em massa de livros. Anteriormente a aprendizagem ocorria através de perguntas e respostas, histórias, imitação, prática e brincadeiras (PRENSKY, 2021, p.135).

Com o avanço da teoria da aprendizagem houve uma mudança na forma como se concebia o funcionamento da mente (GEE, 2008). Inicialmente pensava-se que a mente atuava de forma semelhante a um dispositivo de cálculo em que as pessoas aprenderiam e pensariam por meio da manipulação de símbolos abstratos através de regras semelhantes à lógica. Contudo, Gee (2008) demonstra que novos desenvolvimentos da teoria da aprendizagem apontam, por outro lado, que pessoas aprendem e pensam principalmente através das experiências que tiveram. Essas experiências são armazenadas na memória e são usadas para simular cenários mentais e preparação para resolução de problemas em novas situações.

Para que as experiências sejam úteis para a resolução de problemas e para o aprendizado é preciso que atendam algumas condições (GEE, 2008):

1. A experiência deve ser estruturada por objetivos específicos capazes de estimular os indivíduos a cumprirem tais metas e observarem como essas metas podem ser cumpridas.

2. A experiência deve ser interpretada. Pensar sobre a ação e após a ação relacionando os objetivos com a compreensão da situação permite que os indivíduos extraiam lições aprendidas e avaliem onde as lições podem ser úteis.
3. A experiência deve proporcionar um feedback imediato para que os indivíduos possam reconhecer e avaliar seus erros.
4. Os indivíduos devem ter amplas oportunidades para replicar as lições aprendidas de experiências anteriores. Situações semelhantes permitirão que os indivíduos retomem e reavaliem as interpretações das experiências que tiveram e generalizá-las para outras situações.
5. Contato com as experiências interpretadas e explicações de outras pessoas. A interação social e a troca de experiências contribuem para a avaliação do desempenho do indivíduo na sua experiência e a possibilidade de refletir sobre formas de ação alternativas a partir das experiências de outros.

Os jogos permitem combinar qualidades instigantes com conteúdo educacional, proporcionando, conseqüentemente, um ensino verdadeiramente voltado ao aprendiz (PRENSKY, 2021). Segundo o autor, o uso de jogos contribui enquanto ferramenta de aprendizagem em razão da sua variedade de formas, combinação de métodos de aprendizagem voltados para cada tipo de conteúdo lançando mão de diversos estilos de dinâmicas e proporcionando uma aprendizagem discreta – em que os/as jogadoras se divertem enquanto estão engajados na atividade e têm a possibilidade de refletir sobre o que aprenderam (PRENSKY, 2021).

Aprender é um processo que demanda trabalho e pode ser custoso, conseqüentemente a motivação tem papel importante na aprendizagem dos alunos. O uso dos jogos como ferramentas de ensino permite que estudantes-jogadores estejam engajados no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque os jogos são ótimos em motivar os/as jogadores/as em participar das atividades por proporcionar experiências divertidas, prazerosas, pela gratificação do ego e pelo estímulo a vencer – relacionado à competitividade entre pares. Dessa forma, jogos viabilizam a formação centrada no aprendiz (PRENSKY, 2021).

Outro papel desempenhado pelo uso dos jogos como ferramenta de aprendizado é a ressignificação do fracasso:

O papel do fracasso é muito diferente nos videogames e na escola. Em bons jogos, o preço da falha é reduzido – quando os jogadores falham, eles podem, por exemplo, recomeçar no último jogo salvo. Além disso, o fracasso – por exemplo, a incapacidade de matar um mestre – é frequentemente visto como uma maneira de aprender o padrão subjacente e, eventualmente, vencer. Essas

características de falha nos jogos permitem que os jogadores assumam riscos e testem hipóteses que podem ser muito custosas nos lugares onde o preço do erro é maior ou quando nenhum aprendizado deriva da falha. (GEE, 2008, p.20)

Uma última contribuição dos jogos que vale ser apresentada é atribuição do senso de agência que transmite aos jogadores. Essa noção é fundamental para a contribuição dos jogos no processo de aprendizagem, pois permite que os aprendizes tenham papel ativo no conhecimento aprendido (GEE, 2008). Isso ocorre, segundo Gee (2008), porque os/as jogadores/as têm a percepção que suas ações, decisões e raciocínios importam e moldam as experiências que vivenciam, deixando de consumir o conteúdo de forma passiva.

Jogos podem proporcionar experiências de aprendizagem e, nesse sentido, podem colaborar como uma ferramenta educativa prazerosa ao motivar os/as jogadores/as no engajamento da atividade e estimular o domínio de habilidades variadas, de acordo com a proposta de cada jogo (GEE, 2008). Ao estabelecer objetivos, incorporar níveis de dificuldade graduais na dinâmica do jogo – que permitem obter feedback imediato da estratégia de ação e estimular o domínio das habilidades propostas pelo jogo, as discussões entre pares e a interpretação das suas experiências viabilizada pela conversa promovida após as jogatinas -, o *FuraCâmara* qualifica as experiências dos/das jogadores/as para a construção de um aprendizado focado na experiência desses indivíduos.

FuraCâmara: Construção e Replicação do jogo

A ideia de produzir um jogo já estava presente desde o início da construção do PROEEP, especialmente porque uma das fundadoras do projeto havia participado de uma “oficina de jogos” com a equipe do *Fast Food da Política* em 2019. A oficina tinha como objetivo mostrar o trabalho que esta organização desenvolveu, produzindo jogos sobre política. Essa ideia nos encantou, afinal, através dos jogos poderíamos ensinar diversos conteúdos de forma lúdica e fácil.

O *Fast Food* é uma organização da sociedade civil criada e administrada por mulheres, focada em democratizar a educação política com o uso de jogos. Elas começaram seus trabalhos principalmente levando suas produções para os protestos em 2016, onde chamavam o público para jogar e debater sobre a política nacional através dos jogos. Seus produtos abordam desde o processo eleitoral até a representatividade das mulheres nesses processos. E foram eles que utilizamos inicialmente, aplicando-os com os jovens do *Parlamento Jovem* de Campinas nas atividades que desenvolvemos com a *Escola Legislativa de Campinas* (Elecamp) em 2019.

Já em 2020, durante a pandemia, com todas as mudanças que o projeto precisou passar para adaptar sua continuidade à vida online, retomamos a ideia de desenvolvimento do jogo. Inicialmente pensávamos em produzir algo que tivesse como temática a história de Campinas, afinal era desse local que vinha nosso principal público, e onde realizávamos nossas principais atividades até então. Gostaríamos de apresentar, através do jogo, elementos importantes para formação e construção da cidade onde viviam e como poderiam ou não ter impacto em suas vidas. Entramos em contato com a equipe do *Fast Food da Política* e recebemos uma consultoria através de uma oficina de criação de jogos. Ao longo dos encontros fomos introduzidos aos principais conceitos necessários, começamos a esboçar nossas ideias e posteriormente realizamos testes e recebemos *feedbacks* daquilo que estávamos produzindo.

Para fazer esse processo de gamificação, ou seja, transformação/tradução de algum elemento em um jogo, precisamos entender como fazer isso através de uma metodologia que nos foi ensinada. Inicialmente pensamos “o que gostaríamos de ensinar com esse jogo?”. No *FuraCâmara*, por exemplo, escolhemos abordar leis pensadas para as minorias políticas - população negra, indígena, pessoas com deficiência, comunidade LGBTQIA+, mulheres, etc - então, nas nossas pesquisas, procuramos menções sobre a representação e a conquista de direitos desses grupos dentro da *Câmara Municipal de Campinas*.

Após a escolha do tema, a primeira etapa foi pensar nas regras visíveis e invisíveis que existem dentro da temática que escolhemos. As regras visíveis são normas institucionalizadas que seguimos coletivamente, isto é, determinam nosso comportamento por meio de regimentos, códigos de conduta ou etiqueta, legislações e acordos. Na vida, elas estão presentes por meio da própria legislação, escritas e oficializadas, tal como as leis. No *FuraCâmara* a partir das proposições aprovadas (regras visíveis) abordamos temas como a divisão entre os três poderes, diversos tipos de produção legislativa e o regimento interno da *Câmara dos Vereadores* (TROIANO e RISCADO, 2016).

Já as regras invisíveis, não estão escritas em nenhum regimento, entretanto são padrões que seguimos por meio de hábitos, crenças, valores e comportamentos comuns a todos. As regras visíveis e invisíveis são interdependentes, ou seja, se relacionam sustentando umas às outras. Por exemplo, ao entrar no ônibus, a maioria das pessoas tira as mochilas e bolsas das costas e colocam a sua frente ou carregam na mão, para evitar esbarrar com esses itens nos demais passageiros. Isso é uma regra invisível, pois não existe nenhuma legislação ou regimento que

diz que é preciso fazer isso, mas é um comportamento comum dentro desses espaços do transporte coletivo.

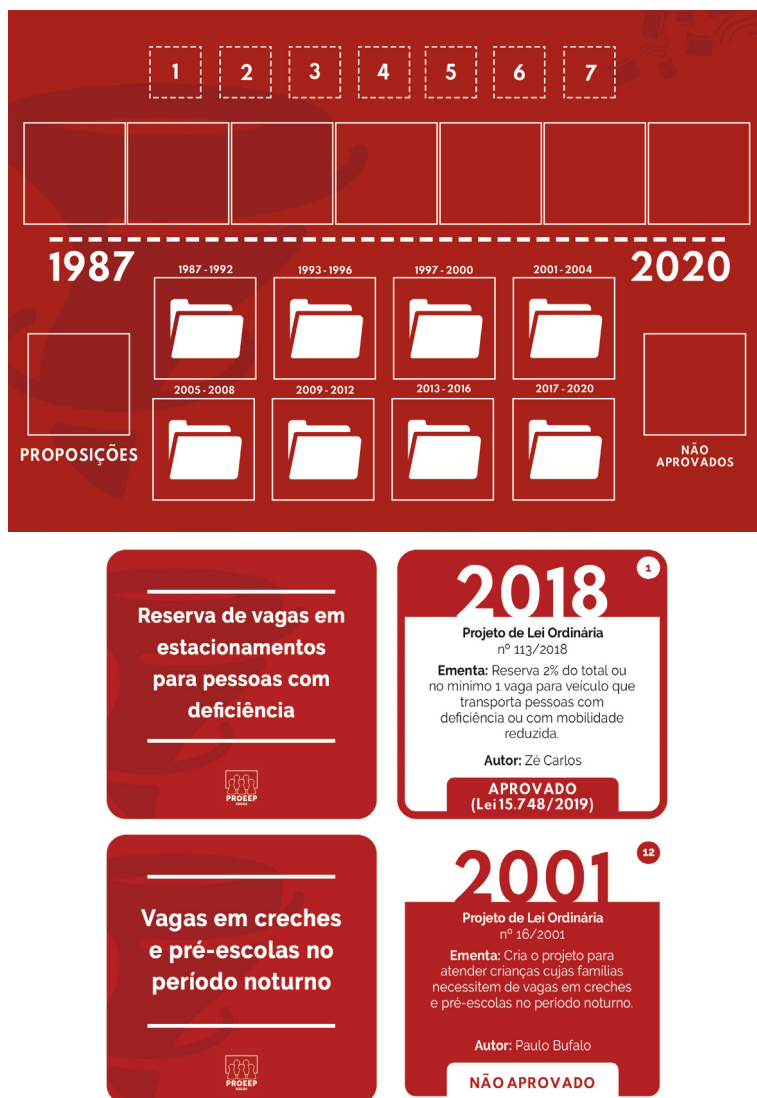
Passamos então para definição dos valores que gostaríamos de transmitir com nosso jogo. Esses valores são refletidos pelo objetivo do jogo, suas regras, mecânicas e pelas tarefas que os jogadores precisam realizar. Em jogos de ação ou tiro, por exemplo, muitas vezes encontramos valores como a guerra, a destruição, o sacrifício militar e o heroísmo. Em nosso jogo os valores incorporados são: a transparência do processo legislativo, ou seja, tornar claro que leis com diferentes temáticas podem ou não ser aprovadas; a busca pela equidade, isto é, promover equidade de direitos para minorias políticas; o engajamento para a participação política, que permite que o jogador conheça a legislação do município e a importância de seu engajamento na participação.

Segundo a *Teoria dos Jogos*, mais especificamente pensando os processos de Gamificação, eles possuem três elementos essenciais: 1) a mecânica, que são as regras do jogo e tudo que delimita a interação entre o jogador e o seu material; 2) a dinâmica, que é o tempo de execução da mecânica; 3) a estética, que diz respeito às sensações e emoções que os jogadores sentem ao jogar. Esse tripé formaria o que ficou conhecido dentro da teoria como *Mechanics-Dynamics-Aesthetics*⁵ (MDA), que seria a base para construção de qualquer jogo. As regras visíveis e invisíveis e os valores estarem refletidos nas mecânicas do jogo é um elemento muito importante, pois são elas as responsáveis por transmitir seus valores, provocando respostas emocionais em seus jogadores que irão auxiliar no processo de aprendizagem.

No caso do *FuraCâmara*, escolhemos trabalhar com as mecânicas de linha do tempo, seleção de cartas e gestão de mão. As mecânicas permitem que os jogadores compreendam os movimentos básicos do jogo e o que é preciso para jogar, gerando a dinâmica do jogo e construindo o clima da partida. Por fim vem a estética, que produz uma resposta emocional de acordo com a forma que é pensada. Em nosso jogo, como mostra a Figura 1, optamos pelo uso de cartas quadradas, já que os jogadores não as segurariam na mão como em um baralho comum, e a disposição das informações na carta remete a uma folha de calendário, característicos de uma linha do tempo. Além destes três elementos, um jogo também precisa de uma narrativa para acontecer. No *FuraCâmara*, a história é um convite para um desafio que será apresentado ao longo desta seção.

5 Ver mais em: HUNICKE Robin, LEBLANC Marc, ZUBECK Robert. *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI. Vol. 4. No. 1. 2004.

Figura 1. Design do tabuleiro e cartas do *FuraCâmara* Campinas



Elaboração própria

Junto com os valores e temas a serem repassados também precisamos pensar em quais sensações gostaríamos de causar no jogador para que ele pudesse absorver melhor aquele conteúdo e também se sentir provocado a continuar jogando. Dessa forma, listamos que no *FuraCâmara* gostaríamos que os jogadores respondessem aos seguintes comportamentos: adivinhação, memória, urgência e análise. Ou

seja, os jogadores precisavam buscar em suas memórias se já tinham ouvido falar ou foram impactados de forma direta por aquele projeto de lei em questão, quais cartas já apareceram e tentar adivinhar a data daquela proposta, analisando se ela é mais antiga ou mais recente de acordo com as cartas disposta no tabuleiro.

Com a estrutura praticamente pronta bastava seguir para a construção daquilo que havíamos idealizado. Começando pelo recorte temporal, definimos que começaríamos pelo ano da Constituição vigente: 1988. Passando então para a coleta de dados, utilizamos o *site da Câmara de Campinas* para encontrar todos os projetos que utilizamos em nosso jogo. Através dele, e graças aos portais de transparência, conseguimos encontrar todos os projetos da cidade dentro do período de tempo determinado. Utilizando os filtros, conseguimos encontrar os Projetos de Lei Ordinária, Complementar e Decretos que mais nos interessavam de acordo com o tema selecionado para o jogo. Todos os projetos selecionados foram organizados dentro de um banco de dados, onde registramos: ano de elaboração do projeto, ano em que foi transformado em lei, ementa, autor e situação (aprovado ou não aprovado). Além dessa pesquisa direta no site, também buscamos notícias sobre projetos que haviam gerado alguma movimentação na mídia.

Após toda coleta e organização, passamos a montar o jogo para realizarmos os primeiros testes e ajustarmos o que funcionava ou não. Essa montagem envolveu uma reescrita das ementas para ficarem mais compreensíveis para públicos não-especializados, criação de um design que comportasse todas as informações que precisariam ser passadas, alinhadas com uma experiência estética agradável e prática que se adequasse aos valores que citamos anteriormente. Também foi necessário pensar e produzir um manual para nosso jogo, afinal precisávamos ensinar as pessoas a jogarem aquilo que havíamos desenvolvido. Para além do Manual de Regras, criamos um Manual de Referência onde apresentamos um Glossário com uma explicação simplificada de diversos conceitos e siglas presentes nas cartas, e uma seção com a informação mais detalhada sobre a situação do que apresentava cada uma das cartas (motivos pelos quais um projeto não teve aprovação, por exemplo).

O momento dos playtestes foi muito importante. Todos aqueles elementos que foram elaborados anteriormente - regras, valores, mecânicas e sensações - foram colocados à prova nesse estágio. Observamos se a experiência de jogo se aproximou das ideias que tínhamos inicialmente ou, se na prática, elas não se mostraram muito interessantes para o desenvolvimento do jogo. Além disso, também foi nesse momento em que pudemos determinar questões como o melhor número de jogadores(as) e o tempo médio de cada partida.

Começamos a realizar nossos playtestes através da plataforma MIRO⁶, onde conseguimos montar as estruturas do jogo de forma mais básica mas, ainda assim, eficiente. No início, nossos testes aconteceram entre membros do próprio grupo de trabalho dedicado ao jogo e, posteriormente, fomos expandindo o público, convidando os outros membros do projeto. Em seguida, fizemos playtestes abertos para pessoas de fora do projeto, convidando nossos amigos, familiares e professores para testar o *FuraCâmara*; depois os convidamos a responder um pequeno formulário que montamos para entender as percepções e receber as críticas e dicas dessas pessoas.

Nesta fase foi preciso ter muita paciência, pois realizamos inúmeras tentativas de jogo, algumas funcionaram e outras não. Esse foi o momento em que mais revisamos todos os conceitos, mecânicas, jogadas e ideias. Os playtestes foram essenciais para a construção do *FuraCâmara*, pois permitiram o escrutínio detalhado de todas as dimensões do jogo e a realização de ajustes fundamentais para chegarmos ao resultado final. Comparando o resultado final com a primeira versão, conseguimos ver um jogo diferente, mas que se mostrou com uma jogabilidade muito melhor e muito mais divertida.

Com tudo isso, esperávamos mostrar aos jogadores como as minorias políticas são abordadas nos projetos de leis da cidade de Campinas e transmitir três coisas: 1) a presença ou ausência destes grupos nos projetos escritos; 2) a diversidade de proposições legislativas sobre estes grupos durante as últimas décadas; 3) o impacto que a proposta legislativa teve na vida dos cidadãos. O *FuraCâmara* foi pensado para ser jogado de forma colaborativa pois, dessa forma, gostaríamos de produzir um debate entre os jogadores. Esse modo de jogo funciona da seguinte forma:

Ontem à noite, o município de Campinas foi atingido por um furacão! Muitos lugares da cidade ficaram devastados mas o local que mais sofreu danos foi a Biblioteca da Câmara Municipal. Sua missão enquanto Jovem Vereador é ajudar os funcionários públicos a reorganizar projetos de leis e decretos que se misturaram durante a passagem do furacão. Boa sorte Jovem Vereador, está uma bagunça lá dentro! (Manual *FuraCâmara* Campinas, Proeep, 2021)

Os jogadores recebem 07 cartas e seu objetivo é colocá-las em ordem cronológica correta dentro de uma linha do tempo. Para isso, eles decidem a carta

6 Plataforma de colaboração online, através da qual equipes podem, por exemplo: se reunir e utilizar um espaço editável para organizar esquemas mentais. A plataforma oferece diversas funcionalidades que facilitam a criação de espaços colaborativos e de uso intuitivo.

que vão adicionar naquela rodada, leem a versão resumida da ementa e debatem, inicialmente, se aquela carta foi ou não aprovada. Caso eles decidam que foi, precisam decidir se ela foi aprovada antes ou depois das cartas que já estão na linha do tempo. Caso decidam que é uma proposição *Não Aprovada* ela vai para esse respectivo espaço no tabuleiro. Caso eles errem em alguma dessas ações, situação ou ano, ganham uma nova carta e o furacão avança uma casa. Se os jogadores errarem 7 vezes, o jogo se encerra e os Jovens Vereadores perdem para o furacão. Nesse modo os jogadores jogam em conjunto contra o tabuleiro e vencem se acabarem com suas cartas antes do furacão chegar. O jogo também pode ser jogado de forma competitiva onde os jogadores seguem as mesmas regras, mas não existe a ameaça do furacão. Caso errem, só precisam pegar uma nova carta.

Passado esse momento de construção, começamos a aplicar os conceitos em atividades que chamamos de “Jogatinas”. Nelas, levávamos os jogos para as salas de aula e jogávamos com os estudantes, o que era seguido por um debate e posterior aplicação do questionário que será analisado mais adiante. Um detalhe importante a ser colocado é que ainda estávamos passando por um período de isolamento social na pandemia, portanto, não conseguimos fazer essas aplicações de forma presencial no primeiro ano em que o jogo tinha sido lançado (2021). Para isso, desenvolvemos uma versão online do jogo disponível na plataforma *Tabletopia*⁷ onde poderíamos realizar as sessões de jogatina de forma virtual e também conseguiríamos disponibilizar o jogo para acesso geral. Esse acesso inclusive está aberto para versão física, assim como nas redes sociais do PROEEP, em que disponibilizamos para download aberto os arquivos do jogo para impressão.

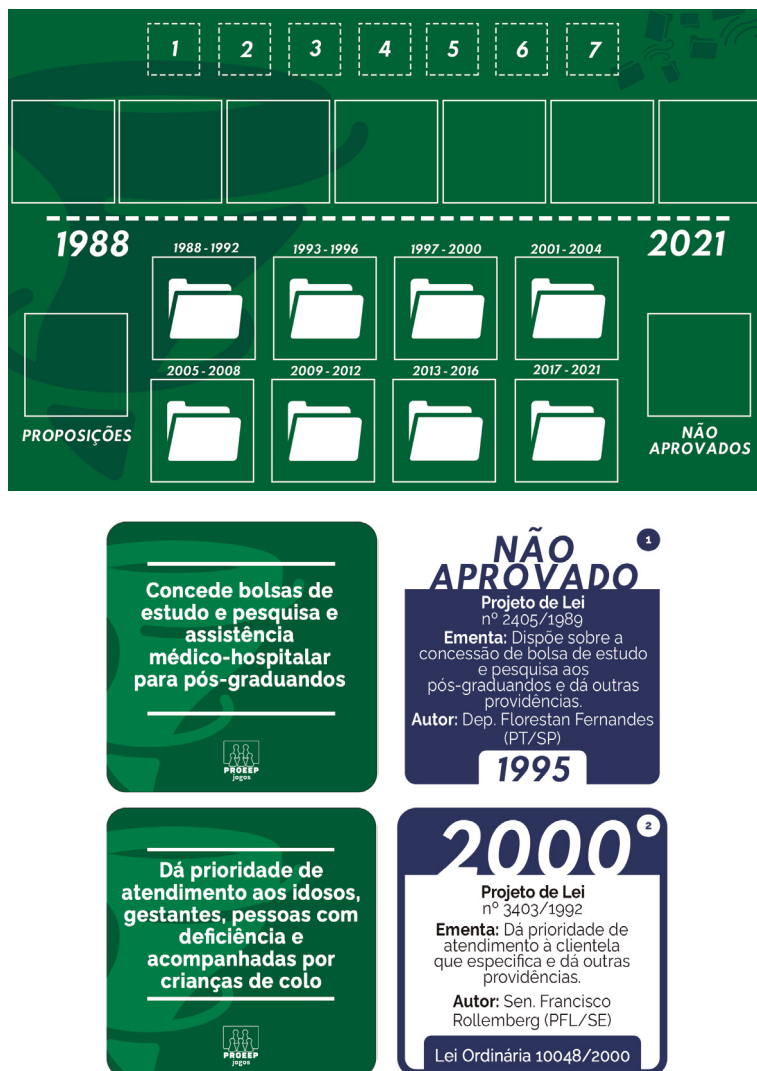
O sucesso que essa primeira versão fez nessas aplicações com o público externo nos motivou a criar uma segunda versão do jogo. Enquanto a primeira era ligada exclusivamente ao município de Campinas, a segunda versão elaborada trataria dos mesmos assuntos, porém utilizando a produção legislativa do *Congresso Nacional*. Dessa forma nosso jogo se tornou muito mais acessível e convidativo para atingirmos pessoas de fora da cidade de Campinas.

A criação do *FuraCâmara: Congresso Nacional* foi um exercício de replicação das mesmas regras, mecânicas, valores e estéticas do primeiro, porém usando um banco de dados com proposições do Congresso. Essa replicação nos permitiu evoluir detalhes e resolver problemas que encontramos conforme fomos jogando

7 A plataforma *Tabletopia* é um site especializado para executar partidas online de diversos jogos de tabuleiro. Nela você pode se reunir com outros jogadores para jogar diversos jogos de um catálogo disponível e, além disso, eles oferecem uma ferramenta para você criar e disponibilizar seu próprio jogo dentro do site.

com diferentes grupos. Assim como na versão municipal, o *FuraCâmara* nacional também ganhou sua versão digital, possibilitando que fizéssemos jogatinas com pessoas e turmas de diversos locais durante o período de isolamento social. O tabuleiro e exemplos das cartas podem ser conferidos na Figura 2.

Figura 2. Design do tabuleiro e cartas do *FuraCâmara*: Congresso Nacional



Elaboração própria

Resultados e Discussões: O que os jogadores têm a dizer sobre o *FuraCâmara*?

Conforme supracitado, após as jogatinas foram aplicados questionários⁸ aos alunos participantes com o objetivo de captar informações sobre o nível de informação política que possuem, sua experiência e aprendizados com o jogo, e suas principais dúvidas quanto aos diferentes temas da política. Ao todo, obtivemos 93 respostas ao questionário. De forma geral, a avaliação do jogo foi bastante positiva, tanto para os que jogaram a versão municipal da cidade de Campinas, quanto para os que jogaram a versão do Congresso Nacional. 95,6% dos respondentes disseram que gostariam de jogar o jogo novamente. Além disso, conforme demonstra a tabela 1 a seguir, 73,12% dos respondentes disseram ter tido uma experiência muito boa com o jogo, nível máximo estabelecido pelo questionário, e 25,81% disseram ter tido uma experiência boa, segundo maior nível. Ninguém alegou ter tido uma experiência ruim ou muito ruim.

Tabela 1. Respostas à pergunta “Como foi sua experiência jogando o *FuraCâmara*?”

Experiência	Número de respondentes	Porcentagem
Boa	24	25,81
Muito boa	68	73,12
Nem boa, nem ruim	1	1,08

Elaboração própria. Fonte: Survey aplicado aos jogadores.

Quando questionados sobre quais sensações e sentimentos o jogo trouxe enquanto jogavam, alunos e alunas responderam que sentiram indignação, animação, surpresa, competitividade, como podemos visualizar na figura 3 a seguir. A pergunta se tratava de uma questão aberta, então as respostas foram espontâneas.

⁸ O questionário aplicado pode ser encontrado no seguinte link: <https://forms.gle/jTPN1zqDHqGY1yro6>

[illegible]

Alguns desses sentimentos eram esperados e inclusive desejados por nós quando pensamos na dinâmica e na construção do jogo. Entre eles, os sentimentos de surpresa e curiosidade, diretamente ligados com esse processo de aprendizagem sendo orientados pelas mecânicas que optamos por utilizar. A discussão, seguida dos palpites e posterior revelação da carta tinha como objetivo criar, justamente, essa sensação de curiosidade seguida da surpresa. Outros sentimentos também se mostram presentes na idealização e na aplicação dos jogos, por exemplo, a animação e divertimento. Desde o início queríamos que o *FuraCâmara* fosse divertido, afinal de contas, nosso objetivo era que fosse um jogo que as pessoas tivessem vontade de jogar e a animação e engajamento durante esse processo era essencial. Como podemos ver nos resultados obtidos, esse sentimento aparece

com muita frequência, mesmo que acompanhado de outros nomes que podemos facilmente associar: como alegria e felicidade.

Outros dois sentimentos que gostaríamos de comentar aqui são: indignação e decepção. Na concepção do jogo não havíamos pensado neles, porém durante o processo de criação percebemos que eles se mostravam presentes nos testes que fizemos, já dentro dos primeiros grupos. São sentimentos que, à primeira vista, podem parecer negativos, mas eles têm uma posição importante no nosso jogo. A revelação das datas e situações dos projetos por muitas vezes gera essas sensações nos jogadores o que, por sua vez, produzia novas discussões entre os participantes sobre os motivos por aquilo ter, ou não, sido aprovado ou porque demorou tanto para isso. Em outras palavras, foi possível perceber que os sentimentos de frustração e indignação estão atrelados ao conhecimento das dinâmicas do processo legislativo e não quanto ao jogo.

Além disso, os respondentes foram perguntados sobre qual o seu principal aprendizado adquirido através do jogo. Esta também se tratava de uma pergunta aberta, mas como muitas das respostas coincidiam em torno de aprendizados similares, formulamos algumas categorias de forma indutiva a partir da leitura das respostas. As categorias podem ser observadas no gráfico 1, junto da proporção das respostas que se encontram em cada uma delas.

Gráfico 1. Principais aprendizados trazidos pelo jogo aos estudantes



Elaboração própria. Fonte: Survey aplicado aos jogadores.

Conforme o esperado, uma vez que se trata de um jogo sobre projetos de lei municipais e federais, o maior aprendizado relatado pelos respondentes foi o conhecimento sobre novas leis e projetos de leis, que correspondeu a aproximadamente 26,5% das respostas. Logo em seguida, vem o aprendizado de que as diferentes etapas de proposição, aprovação e implementação de um projeto não necessariamente ocorrem, todas nessa ordem, e da forma esperada. Ou seja, muitos estudantes relataram aprender que, às vezes, leis que gostariam que fossem implementadas não são aprovadas, e que muitas vezes leis aprovadas não são efetivamente implementadas. Este tipo de aprendizado foi escolhido como principal e trazido pelo jogo por aproximadamente 12% dos respondentes. Na categoria *outros*, que também aparece logo em seguida com 12% das respostas aproximadamente, colocamos todas as respostas mais singulares, que apareceram apenas uma vez e não se encaixam em outras categorias. Dentre estas, havia aprendizados como “a política acontece nas mínúcias”, ou “o que é óbvio para nós não parece ser óbvio para os políticos”. A categoria *conhecimento histórico sobre a política*, que apareceu em aproximadamente 10% das respostas, traz menções a conhecimentos temporais, em razão da linha do tempo trazida pelo jogo e que pedia aos jogadores que buscassem colocar os projetos de lei alinhados de acordo com os anos em que foram aprovados.

Aproximadamente 8% dos respondentes disseram ter aprendido mais sobre problemáticas da política brasileira; 8% aprendido que sabem menos sobre política do que achavam que sabiam antes de jogar; 7% que existe muita falta de informação para a população quanto às leis propostas e aprovadas em suas câmaras e no Congresso; 7% aprenderam sobre a importância do debate e argumentação, 7% disseram precisarem aprender mais sobre a política de sua cidade ou país e aproximadamente 5,5% deram respostas no sentido de terem aprendido ainda mais que o Brasil precisa melhorar. Uma pessoa relatou ter aprendido que jogos podem ser excelentes ferramentas na educação política, e uma pessoa disse não ter tido nenhum aprendizado.

Também buscando compreender o impacto do nosso jogo na percepção que os estudantes têm sobre a política, perguntamos no questionário se após a jogatina a percepção dos alunos e alunas sobre a política teria mudado. A maioria deles (59%), respondeu que não, como pode ser observado na Tabela 2 a seguir. Mas para entender se esse impacto variou de acordo com o grau de informação política que a pessoa possuía, cruzamos as respostas a esta pergunta com as respostas de uma outra pergunta, através da qual buscamos compreender o quão informados os respondentes estavam sobre a política. A pergunta era “Em quais

cargos poderemos votar em 2022?”, e os respondentes deveriam selecionar, dentre as 10 opções dadas, os 5 cargos corretos que estiveram em disputa nas eleições de 2022. As respostas foram recategorizadas para separarmos os respondentes entre aqueles que acertaram e aqueles que erraram os cargos corretos, e esta informação foi cruzada com os dados de mudança de percepção.

Tabela 2. Mudança de percepção sobre a política após jogar o *FuraCâmara* de acordo com pessoas que acertaram ou erraram a pergunta “Em quais cargos poderemos votar em 2022?”

		Sua percepção sobre a política mudou após jogar o <i>FuraCâmara</i> ?				Total
		Sim	Não	Não sei	Não respondeu	
O respondente acertou ou errou os cargos para as eleições de 2022?	Acertou	16 (28%/46%)	39 (67%/71%)	1 (2%/100%)	2 (4%/100%)	58 (62%)
	Errou	19 (54%/54%)	16 (46%/29%)	0 (0%/0%)	0 (0%/0%)	35 (38%)
	Total	35 (38%)	55 (59%)	1 (1%)	2 (2%)	93 (100%)

Elaboração Própria. Fonte: Survey aplicado aos jogadores.

Apesar da maioria dos alunos terem respondido que não tiveram suas percepções políticas alteradas após jogarem o *FuraCâmara*, é interessante notar que esta proporção não se mantém quando comparamos as pessoas que acertaram e erraram as perguntas sobre os cargos. Pessoas que erraram quais cargos estiveram em disputa para as eleições de 2022 e que, de algum modo portanto, demonstram estarem menos informadas sobre política, tiveram sua percepção sobre política alterada em maior grau após jogar o *FuraCâmara* (54%) do que aqueles que acertaram a pergunta sobre os cargos (28%). Das 55 pessoas (59%) que disseram não ter tido suas percepções alteradas após o jogo, 39 acertaram a pergunta sobre os cargos, e apenas 16 erraram. Dessa forma, há um indicativo de que o jogo tem maior potencial de alterar a percepção sobre política de pessoas menos informadas.

Por fim, também perguntamos aos respondentes quais os temas da política sobre os quais tinham mais dúvida. A partir desta pergunta, o questionário buscava compreender de quais formas o PROEEP pode colaborar para facilitar o aprendizado da política e a prática cidadã de jovens e adultos com os quais trabalhamos. A figura 4 a seguir demonstra que os temas mais citados nas respostas foram: Partidos Políticos, Leis, Instituições, Funcionamento Legislativo, Políticas e Poderes. Alguns desses temas foram cobertos pelos Jogos *FuraCâmara*, mas as respostas abrem espaço para muitos novos tipos de ação, nos quais o projeto se engajará nos próximos anos.

Figura 4. Palavras mais frequentes nas respostas à pergunta “Você poderia nos dizer quais temas sobre política você tem maior dúvida?”



Elaboração Própria.

Conclusão

Com este artigo buscamos demonstrar que jogos podem ser boas ferramentas para se aprender sobre política por ter o potencial de engajar os jogadores de forma lúdica ao mesmo tempo que transmite conhecimento. Ao proporcionar experiências centradas no cumprimento de objetivos, oportunidades para aplicação dos conhecimentos ao longo do jogo, momentos de reflexão e troca entre pares, o *FuraCâmara* proporciona uma aproximação engajada entre jogadores e o processo legislativo e a produção de políticas públicas. Dessa forma, o jogo se configura como uma ferramenta com potencial para auxiliar o processo de ensino focado na experiência do aprendiz e na promoção da educação política.

Além disso, buscamos demonstrar que o desenvolvimento de um jogo é absolutamente possível para pessoas não especializadas. Apresentamos alguns dos passos necessários para a criação com base nos princípios da gamificação e processos contínuos de testes e aperfeiçoamentos das dinâmicas do jogo. Tais etapas de criação e desenvolvimento são atividades facilmente replicáveis para a elaboração de diversos tipos de jogos educacionais. Dessa forma, não apenas a replicação do *FuraCâmara* para outros municípios e estados é encorajada, como também a construção de novos jogos capazes de facilitar a educação política de jovens e adultos. O aprendizado através dos jogos pode ser parte da resposta para o engajamento no conhecimento político e na prática cidadã daqueles que se encontram desestimulados com a política e suas instituições. Os resultados, apresentados a partir das respostas obtidas em nosso questionário aplicado após as jogatinas, dão indícios, ainda que iniciais, dessa efetividade.

Restam ainda alguns passos a serem percorridos, tanto no aprimoramento de nosso questionário, o que leva a uma melhor avaliação da efetividade dos nossos jogos enquanto ferramentas de ensino, como também a concretização de novos planos do projeto, entre eles a construção de um novo jogo sobre eleições e a elaboração de uma oficina de replicação do *FuraCâmara*, que facilitará replicar o modelo do jogo em outros projetos interessados de diferentes localidades no Brasil.

Os temas apresentados na Figura 4 deixam claro que não devemos e não podemos parar por aqui, não só porque existe ainda muita dúvida sobre a política, mas também pela necessidade de cumprir o dever extensionista de levar o conhecimento das universidades para fora delas, aproximando-as da sociedade e quem sabe colocando-as novamente em diálogo com as instituições que importam para o regime democrático e para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Através da produção e uso de ferramentas lúdicas, didáticas e acessíveis, o PROEEP tem conseguido promover discussões sobre o funcionamento do processo legislativo, o conteúdo das políticas aprovadas e rejeitadas no município de Campinas e no Congresso Nacional, dentre outras formas de ação com impacto direto sobre a população. Esta forma de atuação pode ser especialmente importante para cientistas sociais preocupados com a justiça social e em contribuir de forma mais imediata no combate a desigualdades e demais fenômenos como o da desinformação.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **A Educação contra a barbárie**. Transmissão radiofônica. Texto disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/adorno/1968/mes/barbarie.htm>>. 1968.

AUGUSTO, Camila Estela Cassis. Educação política e extensão universitária na Câmara Municipal de Campinas. **Revista Internacional de Extensão da UNICAMP/International Journal of Outreach and Community Engagement**, v. 2, p. e021008-e021008, 2021.

CASADEI, Eliza Bachega. **A Extensão Universitária em Comunicação para a Formação da Cidadania**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2016.

GEE, James Paul. Learning and games. *In*: SALEN, Katie; TEKINBAŞ, Katie Salen (Ed.). **The ecology of games: Connecting youth, games, and learning**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. p. 21–40.

HUNICKE Robin, LEBLANC Marc, ZUBECK Robert. *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. **Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI**. Vol. 4. No. 1. 2004.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Editora Senac São Paulo, 2021.

PROJETO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO POLÍTICA. **Manual de Regras FuraCâmara**, 2021. Disponível em: <<https://tabletopia.com/games/furacamara>>. Acesso em: 16 de dez. de 2022.

TROIANO, Mariele; RISCADO, Priscila. Instituições e o Institucionalismo: notas acerca da construção do debate e seus principais desafios na contemporaneidade. **Revista Política Hoje**, v. 25, n. 1, p. 112-132, 2016.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

Vereadores da 18ª Legislatura

Adilson Amadeu (UNIÃO)
Alessandro Guedes (PT)
André Santos (Republicanos)
Arselino Tatto (PT)
Atílio Francisco (Republicanos)
Aurélio Nomura (PSDB)
Beto do Social (PSDB)
Bombeiro Major Palumbo (PP)
Camilo Cristófaró (AVANTE)
Celso Giannazi (PSOL)
Coronel Salles (PSD)
Cris Monteiro (NOVO)
Danilo do Posto de Saúde (Podemos)
Dr. Nunes Peixeiro (MDB)
Dr. Sidney Cruz (Solidariedade)
Dra. Sandra Tadeu (UNIÃO)
Edir Sales (PSD)
Elaine do Quilombo Periférico (PSOL)
Eli Corrêa (UNIÃO)
Eliseu Gabriel (PSB)
Ely Teruel (Podemos)
Fabio Riva (PSDB)
Fernando Holiday (Republicanos)
George Hato (MDB)
Gilson Barreto (PSDB)
Helio Rodrigues (PT)
Isac Felix (PL)
Jair Tatto (PT)

Janaína Lima (MDB)
João Ananias (PT)
João Jorge (PSDB)
Jorge Wilson Filho (Republicanos)
Jussara Basso (PSOL)
Luana Alves (PSOL)
Luna Zarattini (PT)
Manoel Del Rio (PT)
Marcelo Messias (MDB)
Marlon Luz (MDB)
Milton Ferreira (Podemos)
Milton Leite (UNIÃO)
Paulo Frange (PTB)
Professor Toninho Vespoli (PSOL)
Ricardo Teixeira (UNIÃO)
Rinaldi Digilio (UNIÃO)
Roberto Tripoli (PV)
Rodolfo Despachante (PSC)
Rodrigo Goulart (PSD)
Rubinho Nunes (UNIÃO)
Rute Costa (PSDB)
Sandra Santana (PSDB)
Sansão Pereira (Republicanos)
Senival Moura (PT)
Sílvia da Bancada Feminista (PSOL)
Thammy Miranda (PL)
Xexéu Tripoli (PSDB)

