

E-Legis - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados

V. 4 N. 7, 2º Semestre de 2011

DOI: <https://doi.org/10.51206/e-legis.v7i7>

Sumário

Editorial



Editorial

Humberto Dantas, Rildo Cosson, Rodrigo Estramunho de Almeida 3-4

Expediente

Expediente

5

Artigos

EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: POR QUE OS RETORNOS POLÍTICOS MERECEM

7-21

SER AVALIADOS

Rogério Schlegel

POLITIZAÇÃO NAS ESCOLAS: O QUANTO OS JOVENS COMPREENDEM ESSA DEMANDA 22-33

Humberto Dantas, Vinicius Caruso

ESBOÇO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA EM CURSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA 34-48

Rodrigo Estramanho de Almeida

LETRAMENTO POLÍTICO: TRILHAS ABERTAS EM UM CAMPO MINADO 49-58

Rildo Cosson

INTERNET E EDUCAÇÃO: A COMPRESSÃO ESPAÇO-TEMPORAL E O CIVISMO 59-72

Rafael Araújo

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A CÂMARA DOS DEPUTADOS NO CENTRO DA QUESTÃO 73-93

Hérycka Sereno Neves da Rocha

O LEGISLATIVO VAI À ESCOLA: AS INSTITUIÇÕES POLÍTICAS E O PODER LEGISLATIVO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO REGULAR 94-114

Marta Mendes da Rocha, Renata dos Santos Vieira



Ninguém nasce cidadão, tornamo-nos cidadãos nos vários processos formativos da sociedade. A família, a escola, o trabalho, os movimentos sociais, as manifestações culturais, a mídia, as instituições – todos são responsáveis de uma maneira ou de outra pela formação do cidadão. A educação para a democracia, educação política ou letramento político, designação que preferimos usar aqui, assume essa premissa de formação do cidadão em vários espaços como primeiro movimento em direção à construção, manutenção e aprimoramento da democracia. Dessa forma, ninguém nasce democrata, também nos tornamos democratas nos vários processos formativos de uma sociedade democrática. Para isso, é preciso conhecer a democracia, praticá-la e defendê-la na escola, no trabalho, nos movimentos sociais, nas manifestações sociais, na mídia, nas instituições em geral. Estaríamos assim mais próximos de compreender a democracia como um bem cultural, um valor presente em nosso cotidiano, nas mais diferentes situações. O fenômeno transcenderia aspectos formais, tais como as eleições etc. Estaria presente em todas as ações, nas relações que nos fazem enxergar a realidade de forma mais plural.

Os estudos reunidos neste número especial da E-legis procuram mostrar, por meio de múltiplas perspectivas, como o letramento político pode e deve ocorrer em todos esses espaços, buscando consolidar a democracia como este bem cultural essencial. É assim que em **Educação como política pública: por que os retornos políticos merecem ser avaliados**, Rogerio Schlegel defende que o letramento político deve ser sistematicamente avaliado como um dos aspectos relevantes das políticas públicas da educação. Já Humberto Dantas e Vinicius Caruso relatam, em **Política nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda**, três experiências de educação política realizadas em São Paulo, mostrando que existe uma possibilidade maior de o processo de politização nas escolas ser mais bem sucedido nas séries mais avançadas do Ensino Médio. Preocupado com o modo como o letramento político é abordado em cursos e programas educacionais, Rodrigo Estramanho de Almeida sugere estratégias didáticas para a elaboração de planos de ensino e intervenções pedagógicas na área de formação política no artigo **Esboço didático para o ensino de história política brasileira em cursos de formação política**. Rildo Cosson, por sua vez, amplia essa preocupação e apresenta em **Letramento político: trilhas abertas em um campo minado** posições relativamente consensuais entre os estudiosos da área sobre os conteúdos, as práticas e as condições necessárias para o sucesso do ensino da democracia. A presença da internet nos processos formativos e no letramento político não poderia deixar de ser contemplada, e Rafael

Araújo apresenta esse debate em **Internet e educação: a compressão do espaço-temporal e o civismo**. Como instituição que tem maior interesse na manutenção e aprimoramento da democracia, o Legislativo apresenta vários programas e ações de educação para a democracia que podem ser melhor conhecidos no texto **Educação para a democracia: a Câmara dos Deputados no centro da questão**, de Hérycka Sereno Neves da Rocha. Nessa mesma linha e fechando este número dedicado ao letramento político, mas olhando pelo lado da escola, Marta Mendes da Rocha e Renata dos Santos Vieira discutem em **O Legislativo vai à escola: as instituições políticas e o poder legislativo no âmbito da educação regular** a participação política de jovens e a sua relação com a educação formal.

Boa leitura!



Conselho Editorial

Antônio José Barbosa – Senado Federal
Benjamim Lima Júnior – Tribunal de Contas da União
Casimiro Pedro da Silva Neto – Câmara dos Deputados
Fernando Sabóia Vieira – Câmara dos Deputados
Rildo Cosson – Câmara dos Deputados
Ruth Schmitz de Castro – Assembleia Legislativa de Minas Gerais
Sinara Porto Fajardo – Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul

Comissão Editorial

Rildo Cosson – Câmara dos Deputados
Roberto Campos da Rocha Miranda – Câmara dos Deputados

Colaboradores deste Número

Antonio Teixeira de Barros – Câmara dos Deputados
João Luiz Pereira Marciano – Câmara dos Deputados
Malena Rehbein Rodrigues – Câmara dos Deputados
Maria Alice Gomes de Oliveira – Câmara dos Deputados
Maria Elizabeth Marques – Câmara dos Deputados
Nivaldo Adão Ferreira Júnior – Câmara dos Deputados
Rildo Cosson – Câmara dos Deputados
Roberto Campos da Rocha Miranda – Câmara dos Deputados

Projeto Gráfico

Márcia Xavier Bandeira – Câmara dos Deputados
Marina Camargo Guimarães – Câmara dos Deputados

Revisão Ortográfica

Barbara de Freitas – Câmara dos Deputados
Cristian José Oliveira Santos – Câmara dos Deputados
Isolda Marinho Correa de Sousa – Câmara dos Deputados
Maria da Graça Lobo de Almeida – Câmara dos Deputados

Fotografias

Bruno T. Franchini – Serviço Fotográfico – SEFOT/SECOM – Câmara dos Deputados



EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: POR QUE OS RETORNOS POLÍTICOS MERECEM SER AVALIADOS

Rogério Schlegel¹

Resumo: Os retornos que a educação brasileira traz em termos de comportamentos políticos favoráveis à convivência democrática, como participação e apoio à democracia, têm sido decrescentes. Apesar dos desafios envolvidos, essa é uma faceta das políticas públicas da educação que merece ser sistematicamente avaliada, a exemplo do que a faz a OCDE.

Palavras-chave: Educação; Políticas públicas; Democracia; Participação.

Abstract: In Brazil, education has brought about decreasing rewards in terms of participation, democratic support, and other political orientations favorable to democratic life. Despite the challenges involved, this kind of outcome of public policies for education is worth assessing regularly, as do OECD countries.

Key-words: Education; Public policies; Democracy; Participation.

1 Introdução

A educação formal no Brasil, aquela que se desenvolve da escola à universidade, é considerada como instrumento fundamental para capacitar o cidadão para a política. Na esteira de pesquisas internacionais, a produção acadêmica brasileira apostou e segue apostando que o aumento da escolaridade é capaz de gerar um cidadão diferenciado, que se informa mais sobre política, é mais participativo e mais apegado aos princípios democráticos – exemplo recente é Almeida (2007). Entre a elite, a limitada escolaridade da população costuma ser encarada como o principal obstáculo à democracia no país, mais relevante até do que os altos índices de pobreza e desigualdade social (Reis, 2000). Ocorre que a educação passou por uma expansão espetacular no Brasil nas últimas décadas. O acesso ao ensino fundamental atingiu a virtual

¹ Doutor em Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da FFLCH-USP (2010), Mestre em Ciência Política pelo mesmo departamento (2006), graduado em Jornalismo pela ECA-USP (1989). Atua nas áreas de Comportamento Político, Comunicação Política, Federalismo e Políticas Públicas.

universalização, a melhoria no fluxo dos alunos no sistema fez as taxas de conclusão na educação básica (ensino fundamental e médio) dobrarem entre 1995 e 2007 e chega a passar de 9 anos a média de anos de estudo de coortes mais jovens – no caso, de 18 a 24 anos. Terá nascido o cidadão de comportamento político superior esperado pela perspectiva predominante nesse campo?

Se houvesse necessidade de uma resposta taxativa a essa pergunta, ela seria negativa. Evidências de estudo que explora em detalhes essa questão (Schlegel, 2010) indicam que a elevação da escolaridade impactou o comportamento político do brasileiro, mas não da forma prevista por parcela relevante do pensamento nacional. Entre o final da década de 1980 e meados dos anos 2000, os retornos políticos da escolarização brasileira foram decrescentes. Comparados com a elevada expectativa da abordagem que se tornou convencional, os efeitos do aumento na escolarização média foram menores do que se presumia. Isso se explica por lacunas na teorização sobre os efeitos da educação, mas também por características específicas do sistema educacional brasileiro. A principal delas, a baixa qualidade da escola para promover conhecimento e capacitar cognitivamente os alunos.

As conclusões apontam para o impacto amplo que a escolarização tem sobre os indivíduos e sobre a necessidade de levar essa característica em conta na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas do setor. É o que tem feito a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), fórum que reúne três dezenas de governos de democracias para debate de questões ligadas ao desenvolvimento econômico e humano. Após discutir a proposta por anos, em 2009, a organização incorporou a seus relatórios anuais indicadores de “resultados sociais” da educação (“*social outcomes of education*”, OECD, 2009, p. 170), ao lado dos índices relativos a benefícios em termos de aprendizado e das recompensas econômicas usualmente reportadas. Três indicadores são considerados nessa iniciativa inovadora: autoavaliação da saúde do cidadão, interesse por política e confiança interpessoal. A intenção é relacionar a escolaridade com medidas de “bem-estar” nos 21 países que compõem o estudo, com o objetivo expresso de servir de baliza para políticas públicas.

Os mecanismos que ligam a educação ao comportamento político são múltiplos e ainda pouco mapeados pela pesquisa da área. Há, ainda, outros retornos não propriamente escolares que igualmente podem merecer atenção na avaliação da instrução formal oferecida no Brasil. Mas os grandes desafios envolvidos em avaliar esse tipo de impacto da educação não devem servir de justificativa para que a iniciativa deixe de ser debatida como proposta capaz de ampliar o conhecimento sobre as políticas públicas da área e aprimorar sua efetividade.

Este artigo discute os retornos políticos da educação e a conveniência de adotar formas de monitorá-los sistematicamente no Brasil. Além desta introdução, o texto possui outras quatro seções. Na primeira, revisito os principais marcos teóricos do campo; na seção seguinte, relato os avanços da OCDE nessa frente; a terceira seção trata dos retornos decrescentes detectados

para a escolarização brasileira recente, com ênfase no interesse por política; breve conclusão encerra o artigo.

2 Os efeitos amplos da educação

A educação, entendida como aprendizado formal e estruturado, tem efeitos que ultrapassam a simples retenção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades. Impactos relevantes em termos políticos também são sistematicamente observados em diferentes sociedades. Segundo a perspectiva predominante na Ciência Política, a instrução formal é dos fatores mais relevantes como determinante do comportamento político do indivíduo. Mesmo em modelos multicausais, a escolaridade costuma ser apontada como o preditor decisivo para atitudes como disposição de participar e apoio à democracia. No nível individual, a escolaridade é a variável socioeconômica e demográfica com os mais claros efeitos em análises do tipo transversal (*cross-sectional*), que contemplam um único ponto no tempo. Nesses estudos, ela aparece em correlação consistente, forte e positiva com dimensões como interesse por política, uso da mídia, conhecimento de informações políticas, comparecimento às urnas, engajamento cívico e social ou com indicadores relacionados a atitudes democráticas e legitimidade, como tolerância e eficácia política.

Não à toa, a educação já foi descrita como “solvente universal” em tentativas de explicar diferentes facetas do comportamento político (Converse, 1972). E a presunção de que o aumento da escolaridade média leva ao aumento sustentado do conhecimento sobre política, da participação, da tolerância e do apoio à democracia pode ser descrita como “visão predominante” nos meios acadêmicos (Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996, p. 97/98).

Os mecanismos por trás da associação entre escolarização e comportamento político ainda estão por ser desvendados em detalhes. Autores de diferentes matizes consideram que os efeitos políticos da educação estão hoje na agenda de pesquisa da Ciência Política e campos correlatos devido à grande dificuldade em estabelecer teoricamente cadeias causais (Kingston et al., 2003; Hillygus, 2005; Campbell, 2006). “Falta à literatura (...) investigação teórica e empírica sobre por que a educação é uma variável explicativa tão poderosa²”, avalia Hillygus (2005, p. 25). “Precisamos de uma compreensão melhor sobre as várias maneiras pelas quais a educação faz tanta diferença em taxas de comparecimento no dia da eleição”, afirmaram Miller e Shanks (1996, p. 580). “Dada a força da hipótese de Lipset/Aristóteles como regularidade empírica, é surpreendente que não existam modelos teóricos convincentes dessa relação”,

² Nesta e nas demais passagens retiradas de obras em língua estrangeira, o texto original foi vertido para o português pelo autor.

observou Barro (1999, p. 182)³, referindo-se às conexões entre escolaridade, desenvolvimento econômico e democracia. “Sabemos que as pessoas vão à escola e então experimentam uma ampliação no seu nível de engajamento. O que ocorre precisamente a elas na escola (se é que ocorre) para levar a esse aumento não é bem entendido”, admite Campbell (2006).

Como ilustram Emler e Frazer:

Pessoas que participam da educação formal são expostas a um corpo de conteúdos sobre o mundo exterior. Também são expostas a contatos com um tipo particular de outras pessoas. Elas podem se engajar em certos tipos de interação – tanto formalmente, no contexto da sala de aula, quanto informalmente, fora da classe – envolvendo esse conteúdo. Elas passam tempo em uma instituição com uma forma particular de governança interna e estrutura de poder. Elas podem participar de atividades relacionadas à governança da instituição. Elas passam por exames e são avaliadas de várias maneiras, de forma que seus níveis de competência e sucesso são formalmente certificados. Os conteúdos apresentados, os contatos com outras pessoas e as experiências de aprendizado podem todos contribuir para mudanças cognitivas. Adicionalmente, essas experiências podem moldar as atitudes. O sucesso educacional pode afetar a autoimagem e vai prover acesso a uma variante de contatos sociais, segmentos do mercado de trabalho e oportunidades de emprego. E assim por diante. Todos esses elementos da experiência e os resultados da educação formal potencialmente desempenham algum papel na associação observada entre a educação e resultados políticos (Emler e Frazer, 1999, p. 256-7).

A relevância do tema é ainda maior porque, internacionalmente, os anos 2000 viram ganhar corpo uma corrente na literatura com a ambição de entender, em profundidade, os mecanismos pelos quais educação e política se conectam. Essa agenda de pesquisa, que pretende ir além das associações amplas e imprecisas constatadas há décadas, atrai pesquisadores como Robert Barro (Harvard), Edward L. Glaeser (Harvard), D. Sunshine Hylligus (Harvard), Daron Acemoglu (MIT), David Campbell (Notre Dame), Amparo Castelló-Climent (Valencia), Elizabeth Frazer (Oxford), Nicholas Emler (Surrey), Robert Jackson (Washington State) e Geoffrey Evans (Oxford).

Nessa agenda de pesquisa, três efeitos amplos da escolarização têm concentrado os esforços para explicar o impacto sobre o comportamento político. É relevante descrevê-los, ainda que de forma sucinta:

- ***Desenvolvimento das capacidades cognitivas*** – Representado pela ampliação das habilidades intelectuais que favorecem a compreensão e a capacidade de aprender. Por meio do treinamento obtido ao longo da vida escolar, a pessoa aprende a categorizar e relacionar objetos do mundo objetivo, interpretar situações e resolver problemas. Os mais escolarizados têm conhecimento mais amplo e profundo não apenas de fatos enciclopédicos, mas também de seu mundo contemporâneo. Entre eles, é maior a probabilidade de buscar conhecimento novo e de se manter conectado a fontes de

³ Em seu artigo de 1959, Lipset credita parte de sua elaboração a Aristóteles, menção que é respeitada na citação de Barro.

informação. A distância nesses quesitos entre mais e menos escolarizados são duradouras, a despeito da idade e do tempo decorridos desde que deixaram a escola (Hyman, Wright e Reed, 1975; Delli Carpini e Keeter, 1996).

- **Aprendizado de valores** - Frequentando a escola, o indivíduo é socializado nos valores prevaletentes na sociedade ou em seu grupo social, introjetando as regras sociais. Ela é um canal para a manutenção de valores (Bourdieu e Passeron, 1990), para eventual mudança de valores (Inglehart, 1993) e para o aprendizado das formas que a convivência social deve ter (Glaeser, Ponzetto e Shleifer, 2007). Assim, a escolarização contribui para a interiorização das regras sociais, como as relacionados à democracia (Jackman, 1972; Thomsen, 2009).
- **Efeitos de classificação ou de credencial** – Por meio da escolarização, o indivíduo também “aprende” seu lugar na sociedade e nas redes sociais, posição com grande influência de seu *background* familiar (Bourdieu e Passeron, 1990; Nie, Junn e Stehlik-Barry, 1996). Também é certificado com títulos educacionais decisivos nas seleções por que o indivíduo passa e que têm impacto nos recursos com que vai contar ao longo da vida, com destaque para a renda. Possuir determinado nível de escolaridade, independentemente do conhecimento e das habilidades associadas a ele, favorece seu posicionamento social (Collins, 1979; Wolf, 2002).

A descrição desses três mecanismos permite observar que há efeitos da educação que são absolutos, porque só dependem da escolarização recebida, e outros que são relativos, pois também são função da escolaridade das outras pessoas da comunidade. A capacitação cognitiva e a transmissão de valores levam a impactos do primeiro tipo. Pode-se esperar que tenham efeitos aditivos e cumulativos, isto é, no que depende da capacitação cognitiva e da transmissão de valores, mais escolarização deve representar maior ativação política e maior apreço pela democracia *ceteris paribus*. Os efeitos de credencial se enquadram no segundo tipo, porque o valor de dado título escolar na sociedade depende do quanto ele é corriqueiro ou raro, por exemplo; além disso, é possível pensar que as posições sociais de maior destaque aparecem em número limitado, o que quer dizer que níveis de escolarização cada vez mais elevados serão apresentados por indivíduos que procuram se diferenciar. No que depende de mecanismos com efeitos relativos, não se pode esperar que mais escolarização sempre represente maior ativação política, apoio à democracia ou intensifique qualquer outra forma de retorno político.

Essa diferenciação é decisiva para o entendimento com maior precisão das recompensas políticas da educação. Por estar envolvida em processos múltiplos e simultâneos no nível individual, a escolarização desafia as generalizações. O entendimento dos efeitos do aumento da escolaridade no tempo é demonstração dessa complexidade e das lacunas que tende a gerar. O impacto de mudanças nos níveis médios de escolaridade de uma nação foi teorizado apenas

lateralmente nos estudos que lançaram a base para a compreensão das relações entre educação e política. Há um ponto em comum nessas análises: a partir das associações válidas para a *escolaridade elevada* em um ponto do tempo, o usual foi inferir resultados semelhantes para a *elevação da escolaridade* ao longo do tempo, sempre com a presunção de que os efeitos políticos da educação têm caráter exclusivamente cumulativo, num cálculo em que mais aprendizado formal se traduz em ganhos aditivos em termos de comportamentos desejáveis para a vida democrática.

Nessa linha, o aumento da escolarização foi retratado como condição próxima de necessária à convivência democrática (Lipset, 1959), como “provavelmente o mais importante” elemento para criar e manter a adesão à democracia (Dahl, 1961), como determinante crucial da cultura cívica, capaz de gerar um ator político diferenciado (Almond e Verba, 1965), e como fator cuja expansão na sociedade torna “muito provável” a elevação da participação e da atenção à política (Converse, 1972).

Ocorre que evidências empíricas abundantes contrariam a expectativa central dessa abordagem. Já no final dos anos 1970, Brody (1978) apresentava o que chamou de “quebra-cabeça da participação”: indicadores de ativação política nos Estados Unidos mostravam queda na comparação com décadas anteriores, apesar de os recursos materiais e cognitivos – com destaque para a educação – terem crescido de maneira pronunciada no conjunto da população. Nie et al. (1996) apontaram estagnação ou declínio em diferentes dimensões da participação e da atenção dada pelos norte-americanos à política no período 1972-1994. Delli Carpini e Keeter (1996) apuraram que o conhecimento sobre política não cresceu nos Estados Unidos entre as décadas de 1950 e 1990, apesar do aumento nos níveis médios de instrução. Em análise com 94 países, Acemoglu et al. (2004) constataram que nações com aumento da escolaridade média entre 1970 e 1995 não mostraram tendência de se tornarem mais democráticas pelos critérios da Freedom House.

Como entender esses achados? De um lado, é preciso ter em mente que a determinação do comportamento político é multicausal. A educação é uma variável explicativa de grande relevância na conformação das atitudes políticas, mas está longe de ser a única. Orientações geracionais, fatores institucionais e conjunturas históricas são exemplos de outros fatores que podem determinar que um indivíduo seja mais ou menos ativo politicamente ou tenha maior ou menor adesão aos princípios democráticos, seja mais ou menos tolerante. De outro lado, já discutimos como a educação impacta o comportamento político por mecanismos que não geram exclusivamente ganhos aditivos e cumulativos. É possível pensar que, se todos os cidadãos de dada comunidade experimentarem aumento equivalente em sua escolaridade, a posição relativa de todos permanecerá intocada; assim, sua motivação para participar tenderia a seguir a mesma, apesar do aumento absoluto na escolarização.

3 A inovação da OCDE

A discussão sobre os impactos políticos da educação acena com a possibilidade de abrir mais uma dimensão de avaliação das políticas públicas da área, a julgar pelo exemplo da OCDE. A organização, que reúne os países do globo com maior nível de desenvolvimento humano e econômico, desenvolveu indicadores de “resultados sociais” da educação e os incluiu em seus relatórios anuais de 2009 e 2010 (Campbell, 2006; OECD, 2007, 2009 e 2010)⁴. A justificativa dos responsáveis pelo projeto – tocado em conjunto por INES Network on *Labour, Market, Economic and Social Outcomes of Learning* (LSO) e Ceri (OECD *Centre for Educational Research and Innovation*) – é de que

A educação pode afetar a vida das pessoas, de maneira que vão além do que pode ser medido pelos resultados econômicos, como os ganhos no mercado de trabalho. Esses efeitos potenciais incluem uma variedade de resultados sociais, como saúde, participação cívica, interesse por política e felicidade, além do crime. (...) Dado o número crescente de evidências sugerindo o papel significativo da educação em aprimorar esses resultados, seria de interesse para os *policy-makers* da área de educação, saúde e bem-estar social que conjuntamente levem em conta os resultados sociais da educação (OECD, 2010, p. 154).

São três os resultados sociais monitorados com indicadores quantitativos: autoavaliação da saúde, interesse por política e confiança interpessoal. No caso da saúde, a organização entende que a natureza dos problemas que seus países enfrentam está mudando. Apesar de os grandes recursos investidos estarem fazendo as pessoas viverem mais, têm crescido as condições crônicas debilitantes, como doenças cardíacas, diabetes e depressão. “Esforços para combater essas tendências dependem, em parte, da mudança nas escolhas dos indivíduos sobre seu estilo de vida – escolhas que podem ser melhoradas pelas habilidades cognitivas e socioemocionais desenvolvidas por meio da educação”, afirma o relatório mais recente (OECD, 2010, p. 154).

O interesse por política e a confiança interpessoal são considerados reflexos da “coesão social” (OECD, 2010, p. 154). Na avaliação da organização internacional, alguns países consideram inadequados seus níveis de participação cívica, interesse por política e confiança, representando um desafio ao bom funcionamento das instituições democráticas e dos processos políticos. A educação pode desempenhar um papel importante na garantia da coesão social, ampliando as capacidades cognitivas, a eficácia subjetiva e a resiliência que estão por trás da interação política e social, avalia a OCDE.

Como o foco de minha discussão recai sobre os retornos políticos da escolarização, escolho me concentrar aqui no interesse por política. A OCDE mede a recompensa da educação

⁴ A edição 2011 estava prevista para ser lançada em setembro, após a redação deste artigo.

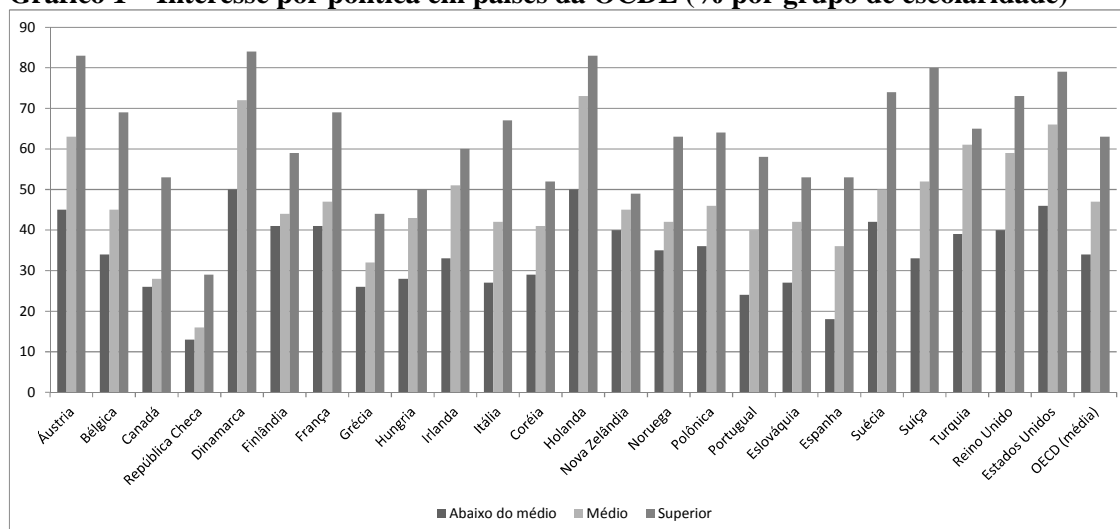
para essa dimensão, comparando o grau de interesse declarado por pessoas de dado nível de escolaridade com os de pessoas de outros níveis. Por meio de *surveys*, o grau de interesse é perguntado a uma amostra representativa da população nacional (são considerados interessados entrevistados que dizem ser “bastante interessados” ou “muito interessados”); os estratos de escolaridade têm seus percentuais comparados e, com modelos de regressão, é feita comparação com controle de outras características pessoais, como idade, gênero e renda. As distâncias entre os grupos de escolaridade foram chamadas de “efeitos marginais” na edição 2009 da avaliação, categoria depois renomeada para “diferenças incrementais” na edição 2010. Há, portanto, a presunção subjacente de que os ganhos são cumulativos, pois também o teste estatístico desenhado da forma descrita acima se presta a medir como níveis mais elevados de escolaridade ostentam níveis diferenciados de interesse por política⁵.

Os responsáveis pelo indicador não ignoram que há outros caminhos pelos quais a instrução formal impacta o comportamento político, capazes de gerar efeitos relativos.

A educação pode diretamente aumentar o engajamento cívico e político propiciando informação e experiência relevantes e desenvolvendo competências, valores, atitudes e crenças que encorajam a participação cívica. Ela pode indiretamente aumentar o engajamento elevando o status social dos indivíduos, potencialmente oferecendo assim acesso ampliado ao poder político e social (OCDE, 2010, p. 154)

Como os efeitos relativos não são contemplados na operacionalização do índice da OCDE, é preciso ter claro que se trata de indicador apenas dos efeitos absolutos. Resultados da edição 2010 aparecem no gráfico 1.

Gráfico 1 – Interesse por política em países da OCDE (% por grupo de escolaridade)



Fonte: OECD, 2010, p. 162

⁵ Modelos de regressão em que o indivíduo é comparado com seu meio ambiente educacional ou a educação da comunidade é considerada variável explicativa seriam estratégias viáveis para tentar avaliar os efeitos relativos da educação, a exemplo dos testes feitos por Nie et al. (1996). Análise de redes seria outra forma de operacionalizar medidas de ganhos da educação que levassem em conta seus efeitos relativos.

A OCDE trabalha com a população de 25 a 64 anos, dividida em três grupos de escolaridade: inferior ao ensino médio, ensino médio e educação superior. Os resultados de 2010, com base em *surveys* aplicados em 2008, indicam que as maiores diferenças incrementais aparecem na transição do ensino médio para o superior. Praticamente todos os países mostraram grande diferenciação entre os estratos de escolaridade. Na Áustria, perto de 45% dos cidadãos com escolaridade inferior ao médio declaram interesse por política; entre os mais escolarizados, esse índice ultrapassa 80%.

Os modelos de regressão geram indicadores de probabilidade de se considerar interessado em política. De forma geral, ela aumenta a cada transição considerada no estudo, mas o degrau é maior na transição para o ensino superior, sugerindo que as experiências educacionais neste nível são especialmente importantes para elevar essa forma de ativação política. Um exemplo: no Canadá, a probabilidade de alguém com educação superior expressar interesse por política é 25 pontos percentuais maior do que a de uma pessoa com o ensino médio; a diferença de probabilidades é de apenas 2 pontos percentuais entre um cidadão com ensino médio e outro sem.

A associação entre escolaridade e resultados sociais geralmente se mantém quando são controlados idade e gênero. O comportamento do indicador é diferente em relação à renda. A associação em geral se reduz quando a renda domiciliar é controlada, o que sugere que parte do resultado é explicada por essa variável. Em alguns países, porém, a associação continua forte após o ajuste pela renda, indicando que capacidades cognitivas e habilidades socioemocionais adquiridas com a escolarização têm efeito independente sobre a ativação política.

4 No Brasil, sinais de retornos em queda

Levando em conta os indicadores da OCDE e outros estudos destinados a mensurar os impactos políticos da educação, avaliei os retornos políticos da escolarização brasileira recente. Utilizei pesquisas nacionais de opinião realizadas em 1989, 1993, 2002 e 2006⁶ e observei dimensões da participação, do apoio aos princípios democráticos e da confiança em instituições democráticas. Versão extensa do trabalho está em Schlegel (2010). Os dados revelaram que:

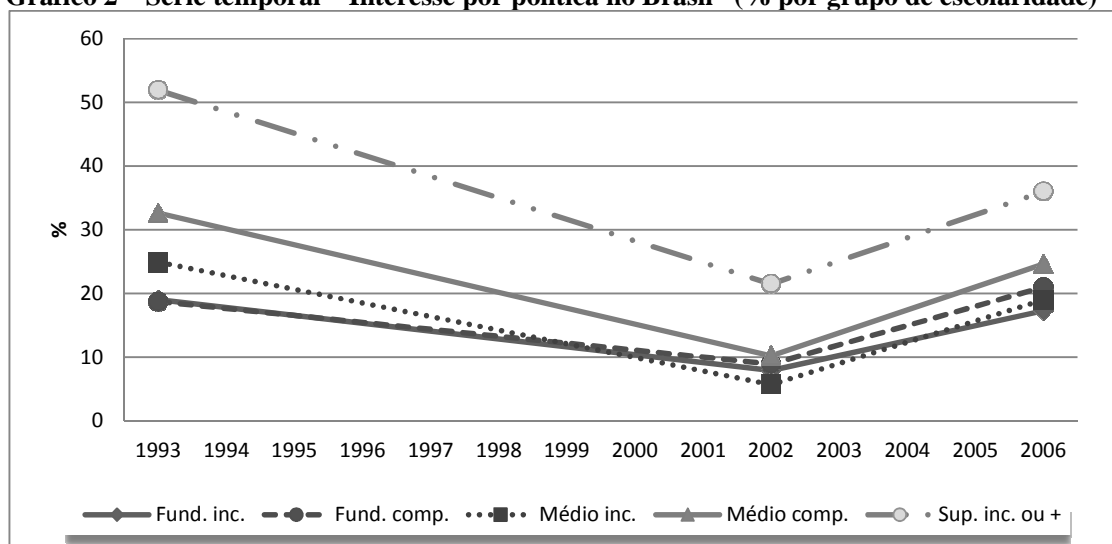
- De forma geral, a escolaridade representa ganho em termos de ativação política e adesão democrática. Com exceções, a exemplo de algumas dimensões do associativismo, em que diferentes escolaridades não mostraram distinguir os indivíduos – caso de participação em associação de moradores e em associação religiosa, assim como em partidos e sindicatos.

⁶ Os *surveys* tiveram os seguintes responsáveis, a quem agradeço pela cessão dos microdados: 1989 e 1993 - Cedec/USP/Datafolha; 2002 - Eseb-2002 (Cesop-Unicamp); 2006 – Grupo temático A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas, financiado pela Fapesp.

- O retorno político da escolarização brasileira caiu nas últimas duas décadas em muitas das dimensões observadas. Sobretudo para os níveis mais avançados de instrução – o ensino médio e o superior. A recompensa hoje chega a ser nula no caso de alguns comportamentos e atitudes. Diferentemente do que ocorria na virada da década de 1990, um brasileiro com curso médio agora não se diferencia de outro sem diploma do fundamental, em termos de preferir a democracia a qualquer outro regime político, por exemplo. Para entender por que isso ocorreu, foram investigados fatores como efeitos geracionais e efeitos relativos da educação, aqueles que dependem do ambiente em que o indivíduo está inserido. Foram os mecanismos cognitivos os que sugeriram explicação mais promissora: há motivos para acreditar que a escola tem menos impacto político no cidadão porque transmite menos conhecimentos e capacita menos do que no passado recente.

De forma a fazer um paralelo com os estudos da OCDE, reproduzo aqui dados sobre o interesse por política. Essa faceta da ativação política esteve entre as dimensões analisadas em que a diferença incremental entre níveis de escolaridade caiu ao longo do tempo – daí falar-se em retorno político decrescente para a educação brasileira recente. Série temporal representando a evolução do interesse autodeclarado por política aparece no gráfico 2 e ilustra essa tendência. Por se tratar de análise bivariada, nessa etapa não há controle de outras variáveis que podem interferir na relação, como idade, gênero e renda. A população representada é a brasileira de 18 a 70 anos, acompanhando a obrigatoriedade do voto.

Gráfico 2 – Série temporal – Interesse por política no Brasil* (% por grupo de escolaridade)



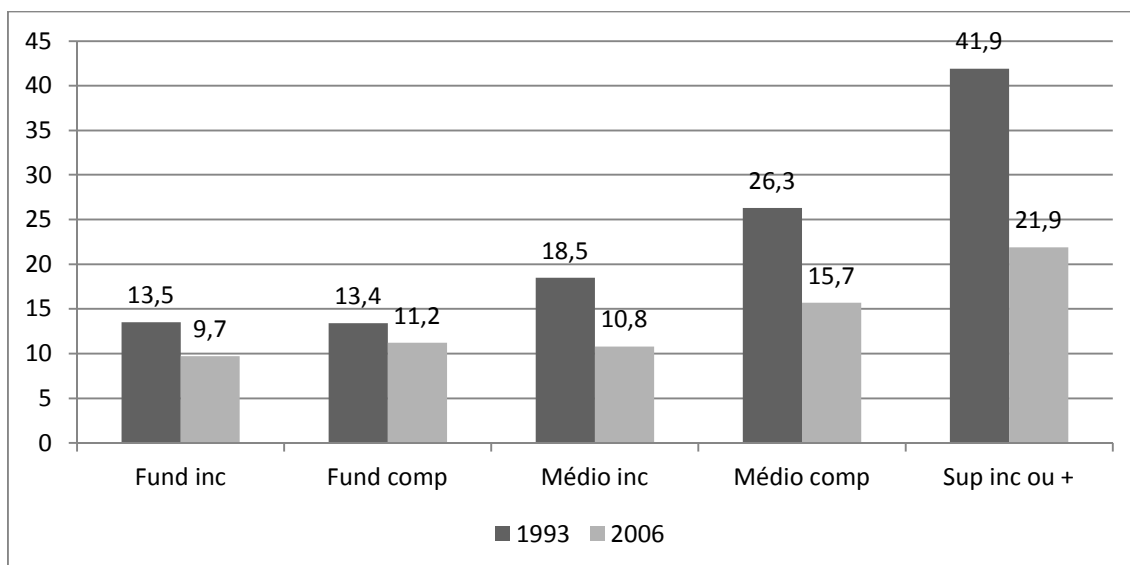
Fonte: *Surveys Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas*
 * Em 1993 e 2006, questão foi “E quanto ao seu interesse por política, você diria que é...”, e o código 1 foi para as respostas “interessado” e “muito interessado” (outras alternativas eram “pouco interessado” e “nada interessado”). Em 2002, pergunta era “O(a) sr.(a) se considera uma pessoa muito interessada por política, um pouco interessada, ou o(a) sr.(a) não tem interesse por política?”; as respostas “muito interessada” foram codificadas como 1.

Em 1989, a variável interesse por política não constou do *survey*. Em 1993, aparece a associação esperada entre nível de instrução e a variável política. Os brasileiros na categoria mais elevada de escolaridade (superior incompleto ou mais) eram os mais atraídos por política, com 51,9% deles respondendo ser interessados ou muito interessados no tema. Em seguida, apareceram os que tinham médio completo, com 32,6% do subgrupo se dizendo interessado ou muito interessado. Entre as pessoas com médio incompleto, 24,9% deram essa resposta. O diploma do ensino fundamental não agregou diferencial nesse *survey*: no subgrupo dos que não completaram o fundamental, os interessados foram 19% e no subgrupo com diploma, 18,7%. Portanto, globalmente, a educação mostrou diferenciar o cidadão nesse item, pois enquanto 1 em cada 2 universitários disse ter muito interesse em política, apenas 1 em cada 5 pessoas com fundamental relatou a mesma atitude.

Embora a OCDE trabalhe com as categorias de escolaridade menos desagregadas, uma aproximação entre os dois estudos parece possível. Comparando com os dados da organização para 2008, o Brasil de 1993 apresenta cidadãos menos ativados. No conjunto de países do estudo recente, 34% dos cidadãos com escolaridade inferior ao médio se disseram interessados em política; a taxa sobe para 47% entre as pessoas com ensino médio e atinge 63% para os que chegaram aos bancos universitários. Também no Brasil, o ensino superior se apresenta como mais decisivo para gerar interesse por política.

As evidências mais intrigantes para o caso brasileiro, no entanto, aparecem na observação longitudinal dos dados. No gráfico 2, as proporções obtidas em cada um dos demais *surveys* aparecem plotadas em seguida, formando a série histórica. Em 2002, houve grande convergência entre os quatro subgrupos menos escolarizados, num patamar próximo de 8%; e o superior continuou se diferenciando, em patamar acima de 20%. Em 2006, houve pequeno aumento na diferenciação do subgrupo com médio completo. O balanço geral mostra que a distância entre os mais e os menos escolarizados era de 32,9 pontos percentuais em 1993. Esta distância caiu para 18,7 pontos percentuais, 13 anos depois, indicando que encolheu o retorno político dos vários níveis de escolaridade em termos de interesse por política – sobretudo os do ensino médio, nível que mais se aproximou dos dois subgrupos menos escolarizados.

Análise multivariada, empregando modelos de regressão e controlando idade, gênero, renda, religião, local de moradia e condição de emprego aponta na mesma direção. O gráfico 3 traz a probabilidade de ter interesse em política, comparando as duas pontas do intervalo analisado em que havia a questão disponível (1993 e 2006). Observa-se que a diferença incremental do ensino médio e do superior caiu significativamente. Em 1993, ter diploma do médio representava 7,9 pontos percentuais a mais na probabilidade de ter interesse em política; em 2006, esse índice caiu para 4,9. O superior, que em 1993 agregava 15,6 pontos percentuais à probabilidade de mostrar ativação política, nos anos 2000, passou a representar apenas 6,2 pontos percentuais extras.

Gráfico 3 – Interesse em política no Brasil (probabilidades, em %)

Fonte: *Surveys* Cedec/USP/Datafolha, Eseb-2002 e A Desconfiança dos Cidadãos das Instituições Democráticas

A queda no diferencial agregado pelo ensino brasileiro no ponto mais recente do tempo aproximou os índices de nosso país dos encontrados pela OCDE. Controlados idade, gênero e renda, a transição para o ensino médio agrega em média 8 pontos percentuais no conjunto dos países daquela organização internacional; no caso da transição para o superior, o adicional corresponde a 5 pontos percentuais. No Brasil, concluir o médio representou perto de 5 pontos percentuais a mais na probabilidade de ser interessado em política, na comparação com quem apenas iniciou esse nível de ensino; no caso do superior, o retorno político adicionado em relação ao nível anterior também se aproximou de 5 pontos percentuais.

4 Conclusão

Na Economia e na Sociologia, é bem difundida a noção de que a escolarização traz ganhos mensuráveis em termos econômicos, sobretudo em matéria de empregabilidade e renda. É viável trabalhar com conceito análogo para tratar das influências sobre o comportamento político, tomando-as como ganhos quando aplicadas a dimensões que considero favoráveis à convivência democrática, como participação e apoio aos princípios democráticos. São os retornos políticos da educação.

Trata-se de abordagem análoga à da OCDE, que desde 2009 calcula e publica indicadores de resultados sociais da educação, um deles relativo ao aumento do interesse por política. No caso da organização internacional, o monitoramento de ganhos não propriamente educacionais ou econômicos tem a intenção expressa de servir como avaliação das políticas públicas relacionadas ao sistema educacional. Com claro caráter instrumental: “*Policy-makers,*

administradores escolares e professores estão interessados em entender as características da educação (conteúdo curricular, estilo de ensino e ambiente escolar, por exemplo) que afetam a saúde e o engajamento cívico e social. (...) O estudo traz novas informações sobre as experiências de aprendizado e/ou habilidades mais relevantes de se entender” (OECD, 2010, p.158).

Os primeiros resultados encontrados na exploração dessa frente no Brasil indicam a relevância de considerar a possibilidade de monitorar de forma sistemática os resultados não-econômicos da escolarização. Há, de fato, grande associação entre escolaridade e comportamento político, quando se observa apenas um ponto no tempo. De forma geral, vale para o Brasil contemporâneo a noção de que quanto maior a escolaridade, maior a intensidade em atitudes e atuação favoráveis à convivência democrática, desde que interpretada de forma transversal (em um só ponto do tempo) e ressalvadas modalidades importantes do comportamento político. Dimensões do associativismo, como participação em partidos, sindicatos, associações de bairro e grupos religiosos, não demonstraram essa associação em um estudo detalhado. Até mais desconcertantes são os sinais de que os efeitos políticos dos níveis de ensino mais avançados (médio e superior) caíram nas duas últimas décadas.

Naturalmente, é grande o desafio de desenvolver metodologias para avaliação de retornos políticos da educação. Assumo a participação ampla e igualitária e o apoio aos princípios democráticos como dimensões minimamente consensuais que se quer ver contempladas indiretamente pelo sistema educacional. Mas é certo que o dissenso começa, assim que se pergunta quais as fronteiras desses princípios. A tolerância, por exemplo, será um valor a ser cultivado para o conjunto da sociedade? Ou uma cidadania ativa envolve necessariamente contestação e, eventualmente, reações menos tolerantes diante do poder constituído?

Da mesma forma, é difícil escapar a simplificações com risco de perda substantiva, quando se avaliam os efeitos sempre muito amplos da educação. Mecanismos cumulativos, com ganhos aditivos, tendem a ser mais facilmente mensuráveis, como se observa pela estratégia utilizada pela OCDE e por este autor em outro estudo. Porém efeitos relativos podem minimizar ou anular esses ganhos. Simplesmente deixar de lado impactos que tenham caráter relativo pode comprometer toda a empreitada, como sugerem sobretudo estudos norte-americanos (com destaque para Nie et al., 1996).

Caso esses novos quesitos para avaliar as políticas da área educacional ganhem materialidade, os governos brasileiros podem se preparar para tirar mais uma nota baixa. Além das desigualdades flagrantes na distribuição da escolarização e da baixa qualidade do sistema de ensino, também os desejados efeitos políticos positivos do aprendizado formal podem se revelar maciçamente decrescentes. O alerta representado pelas evidências já existentes é claro: os efeitos benéficos da escolarização para a convivência democrática precisam de ensino de

qualidade para todos para se concretizarem plenamente. Para além da discussão dos conteúdos diretamente políticos que a educação deva ou não ter, os dados sugerem que a educação de qualidade é um bom caminho para promover a cidadania.

Referências

- ACEMOGLU, Daron; JOHNSON, Simon; ROBINSON, James A.; YARED, Pierre. **From education to democracy?** Working paper 05-04 (December 15, 2004), MIT Department of Economics, Working Paper Series, 2004. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=665842>. Acesso em: 12.04.2009
- ALMEIDA, Alberto C. **A cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2007.
- ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. **The civic culture**: political attitudes and democracy in five nations. Princeton, Princeton University Press, 1968.
- BARRO, Robert . Determinants of democracy. **Journal of Political Economy**, 107, pp. 158–183, 1999.
- BARRO, Robert J.; LEE, Jong-Wha. **International data on educational attainment**: updates and implications (CID Working Paper No. 42, April 2000): Human Capital Updated Files, 2000. Disponível em: <http://www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html>. Acesso em: 8.06.2009.
- BRODY, Richard. The puzzle of political participation in America. In: KING, A. **The new American political system**. Washington, D.C, American Enterprise Institute for Public Policy Research, 1978.
- CAMPBELL, David E. What is education's impact on civic and social engagement? In: DESJARDINS, Richard; SCHULLER, Tom (eds.). **Measuring the effects of education on health and civic engagement**: proceedings of the Copenhagen Symposium. Paris, CERI, OECD, 2006.
- COLLINS, Randall. **The credential society**. New York, Academic Press, 1979.
- CONVERSE, Philip E. Change in the American electorate. In: CAMPBELL, Angus; CONVERSE, Philip E. **The Human Meaning of Social Change**. New York, Russel Sage Foundantion, 1972.
- DAHL, Robert A. **Who governs?** democracy and power in an American city. New Haven, Yale University Press, 1961.
- DELLI CARPINI, Michael X.; KEETER, Scott. **What Americans know about politics and why it matters**. New Haven, Yale University Press, 1996.
- EMLER, Nicholas; FRAZER, Elizabeth. Politics: the education effect. **Oxford Review of Education**, vol. 25, nos. 1 e 2, p. 251-273, mar/jun 1999.
- EVANS, Geoffrey; ROSE, Pauline. Education and support for democracy in Sub-Saharan Africa: testing mechanisms of influence. **Afrobarometer Working Paper nº 75**, nov. 2007. Disponível em: <http://www.afrobarometer.org/papers/AfropaperNo75.pdf>. Acesso em: 30.09.2009.
- GLAESER, Edward L.; PONZETTO, Giacomo A. M.; SHLEIFER, Andrei. Why does democracy need education? **Journal of Economic Growth**, 2007, volume 12, number 2, 2007.
- GLAESER, Edward L.; LA PORTA, Rafael; LOPEZ-DE-SILANES, Florencio; SHLEIFER, Andrei. Do institutions cause growth? **NBER Working Paper**, nº 10568, 2004. Disponível em: http://mba.tuck.dartmouth.edu/pages/faculty/rafael.laporta/publications/LaPorta%20PDF%20Papers-ALL/Do%20Institutions%20Cause%20Growth/political2.5_complete_b.pdf. Acesso em: 8.06.2009.

HILLYGUS, D. Sunshine. The missing link: exploring the relationship between higher education and political engagement. **Political Behavior**, vol. 27, No. 1, p. 25-47, Mar., 2005.

HYMAN, Herbert H.; WRIGHT, Charles R.; REED, John S. **The enduring effects of education**. Chicago, University of Chicago Press, 1975.

INGLEHART, Ronald. Democratização em Perspectiva Global. **Opinião Pública**, ano I, nº 1, 1993.

JACKMAN, Robert W. Political elites, mass publics, and support for democratic principles. **Journal of Politics**, nº 34, p. 753-73, feb. 1972.

KINGSTON, Paul W.; HUBBARD, Ryan; LAPP, Brent; SCHROEDER, Paul; WILSON, Julia. Why education matters. **Sociology of Education**, vol. 76, nº 1 (jan. 2003), pp-53-70. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3090261>. Acesso em: 19.05.2008

LIPSET, Seymour M. Some social requirements of democracy: economic development and political legitimacy. *American Political Science Review*, nº 53, págs. 69-105, 1959.

_____. **Student politics**. New York, Basic Books, 1967.

_____. **Political man: the social bases of politics**. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1981.

NIE, Norman H.; JUNN; Jane, STEHLIK-BARRY; Kenneth. **Education and democratic citizenship in America**. Chicago, University of Chicago Press, 1996.

OECD. **Understanding the Social Outcomes of Learning**. Paris, OECD, 2007. Disponível em: < <http://www.oecd.org/dataoecd/19/2/38907391.pdf>>. Acesso em: 11.03.2009.

_____. **Education at a glance 2008: OECD Indicators**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/56/41262163.pdf>>. Acesso em 12.02.2010.

_____. **Education at a glance 2009: OECD Indicators**. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>. Acesso em 12.02.2010.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, nº 2, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1742.pdf. Acesso em: 12.03.2010.

SCHLEGEL, Rogerio. **Educação e comportamento político: os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira recente**. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde.../2010_RogérioSchlegel.pdf. Acesso em: 15.ago.2011.

THOMSEN, Jens Peter. **The “faces of education” controversy: socialization, cognitive resources or economic privileges?** Paper presented at the annual meeting of the ISPP 32nd Annual Scientific Meeting, Trinity College, Dublin, Ireland, Jul 14, 2009. Disponível em: <www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/3/0/8/7/5/pages308755/p308755-1.php>. Acesso em: 25.09.09.

WOLF, Alison. **Does education matter?** Myths about education and economic growth. London, Penguin, 2002.

Artigo recebido em: 22/08/2011

Artigo aceito para publicação em: 07/10/2011



POLITIZAÇÃO NAS ESCOLAS: O QUANTO OS JOVENS COMPREENDEM ESSA DEMANDA

Humberto Dantas¹

Vinícius Caruso²

Resumo: Com base em três diferentes experiências práticas de educação política realizadas em escolas de São Paulo, o texto tem como objetivo compreender a visão dos jovens sobre esse tema. Estamos preparando nossa juventude para o exercício da democracia? Existe, por parte deles, interesse por essa temática? O texto mostra que as respostas variam de acordo com o grau de maturidade do público alvo, ou seja, existe uma possibilidade maior de o processo de politização nas escolas ser mais bem sucedido nas séries mais avançadas do Ensino Médio.

Palavras-chave: Democracia, educação política, educação para a cidadania.

Abstract: Based on three experiences of political education in São Paulo, this article intends to understand how the Brazilian youth views politics. Are they being adequately prepared for the tasks of citizenship? Are they interested in politics at all? Our study shows that the older the students, the more prepared they are for experiments of political education and participation.

Keywords: Democracy, political education, citizenship

1 Introdução

Pouco se faz sobre educação política, letramento político ou instrução para a cidadania no Brasil. Os fantasmas do regime militar e suas disciplinas de Educação Moral e Cívica e de OSPB ainda parecem assustar aqueles que não acreditam que a politização de uma sociedade é pressuposto essencial ao bom funcionamento da democracia. Poucos aceitam que o conteúdo que serviu ao autoritarismo poderia ser modernizado e atender aos princípios qualitativos da

¹ Mestre e doutor em Ciência Política pela USP. Professor do INSPER e conselheiro do Movimento Voto Consciente e da Oficina Municipal. Superintendente da Fundação Mario Covas. (hdantas@usp.br)

² Conselheiro da Fundação Mario Covas. Palestrante em escolas de Ensino Médio e Fundamental sobre a importância da participação política dos jovens. (faleconosco@fmcovas.org.br)

democracia (Dantas, 2010a e 2010b). Artigo de Resende (2010) mostra que esse tipo de preocupação não faz parte da pauta educacional de nossa sociedade. Cidadania é, “apenas”, um tema transversal do Ministério da Educação, e a falta de cultura e de investimentos nos coloca diante da dificuldade de implementar assuntos dessa natureza.

Muitos defendem que o amadurecimento do processo eleitoral, mas principalmente os canais de democracia participativa seriam escolas de cidadania capazes de colocar o cidadão em contato direto com a política. Mas quantos acreditam nas eleições como canais capazes de lhes garantir direitos de forma universal? Martins Jr. e Dantas (2004) mostram que são poucos, sendo o eleitor despolitizado. E mais: quantos sabem o que é um conselho gestor de políticas públicas? Quantos conhecem formas participativas de pensarmos nossos orçamentos públicos? Dos poucos, quantos são aqueles que efetivamente se envolvem e acreditam nessas ferramentas? E o quanto elas estão livres dos velhos vícios clientelistas de nossa política? Se falta cultura política democrática ao brasileiro, é natural que tenhamos que adensar o caldo político do eleitor comum. A escola, a educação e o conseqüente envolvimento e a crença na democracia são caminhos viáveis para tais desafios.

Além daqueles que acreditam exclusivamente na prática política, há quem entenda que o simples aumento do grau de escolarização dos brasileiros nos colocaria em contato mais direto com a política, aumentando, de forma expressiva, o valor que ofertamos à democracia. É inegável que o Brasil atravessou nos últimos 20 anos um período de universalização de acesso à escola, sobretudo no nível fundamental. Mas o quanto isso representou elevação de nosso grau de politização? Schlegel (2010) mostra que tal “milagre” não ocorreu. Sabemos que o caráter quantitativo das conquistas educacionais não combinou com um aumento qualitativo das percepções cidadãs, e isso está comprovado no que diz respeito ao envolvimento do cidadão comum com a política. Escolarizar não representa, automaticamente, politizar.

Assim, estamos diante de uma questão crucial: o que fazer? Como educar nossos jovens para o exercício da cidadania? A quem interessa esse cenário? O quanto podemos melhorar nosso país em termos políticos, se “prepararmos” nossos cidadãos? O objetivo desse artigo é analisar algumas pesquisas realizadas com jovens, buscando medir se existe entre eles envolvimento político, desejo de participação e consciência acerca da relevância da política e da educação para a sua prática em suas realidades. Para tanto, foram utilizados dados quantitativos de questionários aplicados em três ações de educação política destinadas a esse público. A primeira delas, de 2005, foi iniciativa do extinto Instituto Valores, que, em parceria com o Movimento Voto Consciente, realizou palestras em escolas de Ensino Médio de um conjunto de bairros da zona sul de São Paulo-SP. Tratava-se de um programa coordenado pelo cientista político Humberto Dantas e composto por uma representação teatral de estudantes da Escola de Artes Dramáticas da USP sobre a Democracia, associada a uma palestra cujo tema era a relevância da politização.

A segunda é resultado de palestras ofertadas em escolas públicas de diferentes regiões de São Paulo pelo parlamentar jovem Vinicius Caruso, mostrando a importância da participação política, a começar pela organização de grêmios estudantis como arena da representação de interesses pontuais.

A terceira são os cursos de Iniciação Política, resultado da parceria entre a Fundação Mario Covas, a Fundação Konrad Adenauer, o Instituto do Legislativo Paulista e a Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo. A partir de 2011, os cursos passaram a ser realizados em parceria com escolas de Ensino Médio próximas dos Centros de Integração da Cidadania (CIC) – programa da Secretaria de Justiça. Até o primeiro semestre de 2011, quatro turmas foram formadas, impactando 402 alunos.

2 Resultados: a necessidade de educação política

A ação do Instituto Valores contemplou mais de 6 mil alunos em 50 palestras realizadas em 12 escolas públicas e privadas, no primeiro semestre de 2005. Não se trata aqui de tentar compreender se uma iniciativa de aproximadamente uma hora é capaz de politizar alguém. É fato que o tempo demandado é maior, mas devemos aceitar que tocar no assunto, colocar a temática na pauta, pode servir de inspiração. Ao todo, 1.091 jovens participantes preencheram um questionário sobre a atividade de politização. A média de idade desse grupo é de 16 anos, ou seja, condizente com o público impactado de Ensino Médio, e a divisão de gênero é praticamente idêntica – 49,9% de homens e 50,1% de mulheres. Em relação à aproximação com a política, o cenário detectado em 2005 é preocupante: os jovens não parecem muito preocupados em se envolver com uma série de questões relacionadas ao desenvolvimento da sociedade.

Apesar de uma parcela dos entrevistados ser menor de 16 anos, o número de jovens que não se interessou em se cadastrar no Tribunal Superior Eleitoral e votar chega a 80%. Somente 16% do total se preocupou com as eleições antes dos 18 anos, e o restante (3,5%) apenas cumpriu com a obrigação, ou seja, a partir dos 18 anos obteve o título eleitoral. Em relação à aproximação com os partidos políticos, três quartos (74,7%) não revelam simpatia por uma legenda, e outros 2,2% se dizem apreciadores de mais de uma delas. Nesse segundo caso, é possível encontrar alguns quadros pouco normais, como a junção entre PSDB e PT, algo pouco comum em São Paulo. Os 23,2% restantes dividem-se principalmente entre esses dois grupos: PT (116 declarações) e PSDB (96 apontamentos). Apesar dessa polarização, também foram citados com pequeno destaque: o PV (18 casos), o PP (9) e o PMDB (7).

A questão seguinte indagava os jovens acerca da crença na importância de sua atuação na política. Existiam três alternativas para a sentença “na política, você acredita que a sua atuação...”: 1) tem grande importância; 2) tem importância pequena ou; 3) não tem qualquer

importância. Pouco menos da metade dos entrevistados (43,2%) reconhece que “tem grande importância”, enquanto cerca de um terço (34,4%) acredita ter importância pequena. Pouco menos de um quarto (22,4%) revela não ter qualquer importância. Assim, apesar do quadro negativo em relação à participação e ao envolvimento partidário, o jovem parece assumir a relevância de seu papel de cidadão – 77,6% apontam ter alguma relevância na política, mesmo que pequena.

Ainda no que diz respeito às questões de envolvimento, a pesquisa solicitava que os entrevistados apontassem quais as fontes mais utilizadas para a busca por informações políticas. Apenas 13% afirmaram que não se informam. Merece destaque o papel de quatro canais que transcenderam metade das respostas – lembrando que era possível assinalar mais de um modo. O primeiro meio, com significativa vantagem sobre os demais, é a televisão (95%) com quase unanimidade. O segundo é o jornal (60%), o terceiro, as conversas (57%), e o quarto, as revistas (53%). Com 37% aparece o rádio e com 45% a Internet. Formas como palestras, livros acadêmicos e atuação partidária registraram índices inferiores a 10%.

A pesquisa buscava também medir o grau de envolvimento dos jovens com organizações da sociedade. Eram apresentados 12 canais e o respondente deveria assinalar, em cada um dos casos, se “participava ativamente”, “participava esporadicamente”, “já havia participado”, “nunca havia participado” ou nem sequer sabia do que se tratava o tema. O quadro abaixo apresenta os resultados dessa questão.

Quadro 1 - Adesão às formas de organização social

Esferas de participação	Participo ativamente	Participo às vezes	Participava antigamente	Nunca participei	Não sei do que se trata
Clubes esportivos ou academias	28,79	31,23	25,42	12,71	1,85
Entidades assistenciais	2,95	11,36	12,88	68,77	4,04
Fãs clubes	5,05	7,82	6,73	75,78	4,63
Grêmios estudantis	3,12	8,42	15,59	68,32	4,55
ONG ambiental	1,26	4,71	4,29	83,33	6,40
ONG política	0,42	3,29	2,27	86,18	7,83
Grupos Religiosos	13,64	15,66	22,05	44,78	3,87
Associações de bairro	0,76	3,71	2,53	86,77	6,23
Sindicatos	0,42	1,60	1,60	88,73	7,65
Partidos	0,34	1,60	1,85	89,40	6,81
Manifestações e passeatas	0,93	9,25	6,14	79,23	4,46
Reuniões de gestão participativa	1,26	4,30	3,20	83,24	8,00

Fonte: Instituto Valores e Movimento Voto Consciente.

A única esfera que merece destaque positivo está relacionada à prática de esportes, em que mais da metade dos entrevistados assume que frequenta, esporádica ou assiduamente, atividades dessa natureza. Algumas ações foram realizadas antigamente: voluntariado (13%), grêmios estudantis (16%) e grupos religiosos (22%). Nos demais casos, é significativo o

percentual que revela o não envolvimento com as questões apresentadas. Mais de 80% do total dos jovens declararam não atuarem em ONG ambiental, ONG política, associações de bairro, sindicatos, partidos políticos e esferas participativas. Tais resultados corroboram a tese de que estamos criando cidadãos passivos, desinteressados pelas organizações da sociedade sob seus mais diferentes formatos.

A última parte do questionário apresentava um conjunto de 14 sentenças e pedia ao respondente que: discordasse, discordasse em parte, concordasse em parte ou concordasse com a afirmação. As frases na íntegra encontram-se abaixo:

- *Os partidos são todos iguais, só muda a sigla;*
- *O jovem de 16 anos está preparado para votar;*
- *A democracia é o mais importante dos sistemas;*
- *O voto obrigatório deve ser mantido no Brasil;*
- *A educação política deveria estar presente nas escolas;*
- *Eu venderia meu voto por menos de R\$ 10,00;*
- *A política deve ser exercida apenas por profissionais;*
- *Os políticos são todos corruptos;*
- *Minha vida pessoal é mais importante que a minha vida pública;*
- *Deputados e senadores representam bem a sociedade;*
- *Os partidos políticos representam bem a sociedade;*
- *O presidente da República representa bem a sociedade;*
- *Eu venderia meu voto por R\$ 1.000,00;*
- *A pressão da sociedade sobre os políticos altera a realidade;*

Se transformadas em valores de 1 a 4, as respostas podem ser expressas sob a forma de médias, que indicam o grau de concordância ou discordância dos respondentes em relação às sentenças. No quadro 2, parte-se do pressuposto que determinadas pontuações representam concordar, concordar em parte, discordar em parte e discordar. Quanto maior a pontuação, mais acentuado o grau de discordância. Estabeleceu-se como medida meramente ilustrativa que até 2,0 pontos concorda-se, até 2,5 concorda-se em parte, até 3,0 pontos discorda-se parcialmente e acima desse valor há discordância plena.

Quadro 2 - Grau de concordância / discordância com sentenças

SENTENÇA	GRAU	CONCEITO
VIDA PESSOAL MAIS IMPORTANTE	1,79	CONCORDA
DEMOCRACIA MAIS IMPORTANTE	1,81	CONCORDA
EDUCAÇÃO POLÍTICA	2,00	CONCORDA
JOVEM 16 PRONTO PARA O VOTO	2,13	CONCORDA PARTES
POLÍTICOS CORRUPOTOS	2,13	CONCORDA PARTES

SENTENÇA	GRAU	CONCEITO
POLÍTICA DE PROFISSIONAIS	2,35	CONCORDA PARTES
FAVOR VOTO OBRIGATÓRIO	2,36	CONCORDA PARTES
PARTIDOS IGUAIS	2,43	CONCORDA PARTES
PRESSÃO MUDA	2,54	DISCORDA PARTES
VENDERIA VOTO R\$ 1000	2,81	DISCORDA PARTES
PRESIDENTE REPRESENTA BEM	2,86	DISCORDA PARTES
CONGRESSO REPRESENTA BEM	3,14	DISCORDA
PARTIDOS REPRESENTAM BEM	3,23	DISCORDA
VENDERIA VOTO R\$ 10	3,78	DISCORDA

Fonte: Instituto Valores.

A sentença com que os jovens mais concordam é sinônimo do individualismo que vivemos: os respondentes aceitam que suas vidas pessoais são mais importantes que as realidades públicas, ferindo diretamente questões fundamentais à democracia e reforçando a necessidade de tratarmos tais valores na escola. Se por um lado a percepção dessa primeira questão é negativa, a democracia aparece como importante valor para os jovens. Nesse caso, é necessário compreender melhor o que eles entendem pelo conceito. Se for apenas a existência exclusiva de “liberdades”, o cenário mantém-se em níveis preocupantes.

Por fim, é necessário destacar que o jovem reconhece a importância da educação política nas escolas, o que reforça a demanda por esse tipo de conteúdo. Salienta-se, nesse caso, que os questionários foram preenchidos antes das atividades propostas pelo projeto, ou seja, os alunos ainda não haviam sofrido o impacto das palestras e da representação teatral.

Nas sentenças em que a concordância é parcial, verificamos que os jovens acreditam, de forma relativa, que o cidadão de 16 anos está pronto para votar, apesar de a grande maioria não fazer questão de procurar o título de eleitor. Também se concorda parcialmente com a afirmação acerca do fato de que todos os políticos são corruptos, o que pode demonstrar que alguns representantes são bem vistos pelos jovens. Nesse conjunto de concordância parcial, ainda merecem destaque o fato de os partidos serem percebidos como iguais e a adesão ao voto obrigatório. Nesse segundo caso, por mais que os jovens concordem em parte com a afirmação, é admirável que um grupo visto pelo senso comum como eternamente insatisfeito e indignado com o caráter compulsório da participação não tenha se sobressaído. Por fim, a frase em que se concorda parcialmente que os políticos devem ser profissionais é sinônimo de que precisamos aprimorar o nível técnico de nossos representantes. Nesse caso, resta saber se o jovem, ao ofertar seu voto, leva em consideração a capacidade que seus escolhidos têm de governar.

No conjunto de sentenças das quais os respondentes discordam em parte está aquela relacionada ao fato de a pressão da sociedade alterar a realidade, o que contradiz a grande importância que os jovens deram ao voto, mas corrobora a baixa atuação. Preocupa o fato de a venda do voto por R\$ 1.000,00 ser aceita, e, nesse caso, com significativa vantagem sobre o oferecimento de R\$ 10,00. Isso representaria dizer que existe uma vantagem financeira capaz de

“comprar” o voto? Parece que sim e aí estamos diante de um problema ético de proporções alarmantes para os princípios gerais da democracia.

Por fim, o presidente – com menor intensidade - o Congresso e, por último, os partidos políticos não representam a sociedade, o que parece lamentável do ponto de vista do sistema político vigente, repetindo os resultados apresentados em pesquisas da Associação dos Magistrados Brasileiros, realizadas em 2008, e do curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, divulgadas em 2011.

A segunda ação de educação política que colheu resultados sobre a visão do jovem acerca da nossa democracia foi realizada em 13 escolas públicas, sobretudo de Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2011. Mais uma vez, trata-se de um conjunto de palestras, dessa vez ministradas por Vinicius Caruso, jovem de 17 anos à época, que tinham como objetivo estimular a participação política dos alunos, com base em suas experiências em dois programas de parlamentos jovens – Câmara Municipal de São Paulo e Câmara dos Deputados – e discussão de aspectos teóricos relevantes. Ao todo, 1.171 alunos responderam um questionário. Pouco mais de um quarto deles (77,5%) tinham entre 13 e 15 anos de idade, portanto mais novos que o limite mínimo para o exercício do voto.

Os resultados do questionário, aplicado ao término das palestras, apontaram que 78,5% dos jovens declararam não ter interesse por política, o que, apesar da baixa idade, demonstra um caminho preocupante na educação desses cidadãos. Apesar do resultado negativo, mais da metade dos respondentes (56,4%) afirma ter vontade de participar ativamente da vida comunitária, o que poder ser visto como um potencial para que conteúdos de cidadania e política orientem demandas sociais essenciais ao sucesso da democracia no país.

Mais adiante no formulário, os participantes responderam se conheciam ações como o Parlamento Jovem, programa do Poder Legislativo que tem como objetivo educar politicamente os estudantes e aproximá-los das casas de leis. Mais de dois terços dos alunos não conhecem a iniciativa, sendo que em duas escolas o percentual supera 90%. Em unidade onde a iniciativa já foi implantada, mais de dois terços dos alunos não conhecem o programa (68,3%), reforçando a necessidade de ações dessa natureza se repetirem sistematicamente, criando a cultura do envolvimento amplo da comunidade escolar e da politização. A distância entre o desconhecimento e o interesse em algo que sequer conhecem muito bem é gritante: 55% dos jovens gostariam de participar ou receber mais informações sobre ações de parlamento jovem. Tal afastamento é sinônimo da demanda por envolvimento político, algo que o Estado não é capaz de suprir e que os próprios alunos reconhecem desejar.

Mais comum à realidade política dos jovens, os grêmios estudantis são conhecidos por cerca de dois terços dos entrevistados (64,3%). Causa desconforto, no entanto, lembrar que, na escola onde o parlamento jovem é mais conhecido, 70,7% dos alunos não sabem o sentido do órgão de representação estudantil supostamente mais conhecido – importante salientar que em

nove das treze escolas visitadas, 60% ou mais dos alunos que responderam o formulário sabem o que é um grêmio estudantil.

Mesmo diante do desconhecimento, os alunos concordam que as escolas têm a necessidade de possuir um grêmio – em apenas duas delas a concordância com a existência de um órgão assim é inferior a 90%. Nesse caso, devemos compreender o quanto os diretores e professores estão preparados para agirem de forma democrática. Em muitas escolas é sabido que ainda existe proibição ou baixo estímulo para a formação de representação formal de alunos. A democracia, nesse caso, sofre com as características culturais de uma sociedade pouco acostumada com tais práticas. Se existe quem é contra a formação de grêmios, o que esperar do interesse e da defesa de ações de educação política formal?

A terceira iniciativa foi desenvolvida por cientistas políticos nos Centros de Integração da Cidadania (CIC) da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo. Trata-se de um curso de 12 horas-aula ministrado para escolas de Ensino Médio próximas dos postos do CIC em três encontros. Em 2011, as dez unidades seriam atendidas, mas, no primeiro semestre, os cursos formaram 402 jovens em quatro postos. Em três delas o público era de Ensino Médio e em uma de Ensino Fundamental – ciclo dois. Importante salientarmos alguns resultados dos formulários respondidos ao início e término de cada curso. Em Francisco Morato, Parada de Taipas e Ferraz de Vasconcelos, foram atendidos alunos do Ensino Médio. Em Campinas, de Ensino Fundamental – público fora do alvo da iniciativa. Vamos separar as análises desses dois grupos.

As três turmas de Ensino Médio formam um contingente de 182 alunos que responderam ao questionário de entrada do curso. A média de idade é de 16,5 anos e no quesito gênero a divisão apresenta desequilíbrio expressivo: 37% de homens e 63% de mulheres. Entre os alunos, 27% trabalham, com destaque para funções básicas, e apenas 5% indicam que realizam alguma ação social voluntária. A combinação desses dois resultados reforça a tese de falta de adesão a causas sociais, apesar de aparente sobra de tempo para tais atividades. No que diz respeito à declaração por busca de informação política, três canais superam 50% de adesão: TV (95%), internet (80%) e jornal (56%). O resultado é extremamente positivo, tendo em vista a questão do acesso à rede mundial por parcelas expressivas de jovens em bairros ou cidades de altíssima vulnerabilidade social. Além disso, apenas 8% dos alunos afirmaram basear a busca de informações em um ou nenhum dos canais apresentados, apontando que 92% se informam em dois ou mais meios – algo positivo para a democracia.

Com relação à atuação política, 20% dos jovens disseram ter simpatia por algum partido – apenas dois alunos são formalmente filiados, percentual muito baixo, tendo em vista o fato de existirem organizações especialmente voltadas para a juventude nas grandes agremiações partidárias. O PT conta com a aproximação de 22 alunos; o PSDB, com quatro, o PV, com três e

o DEM e o PMDB com um aluno cada um³. No que diz respeito ao título eleitoral, 57% dos alunos não possuem o documento e 42% o obtiveram ainda com 16 ou 17 anos, percentual acima da média nacional de pouco mais de 30%, revelada pelo cruzamento entre dados do Tribunal Superior Eleitoral e do IBGE. Importante salientar que nenhum aluno que respondeu ao questionário inicial tinha menos de 16 anos. Apesar do bom resultado associado ao interesse pelo título de eleitor, 71% dos alunos não votaram em 2010 e 14% deles afirmam ter esquecido totalmente o voto dado no ano passado.

Com relação à percepção acerca do interesse pelo curso, 50% ou mais dos alunos apontaram que motivos educacionais, pessoais e profissionais estimularam a realização das atividades, em detrimento de aspectos políticos, das organizações envolvidas e do programa da atividade. O questionário terminava com um conjunto de frases com as quais os alunos deveriam concordar – parcialmente ou totalmente – ou discordar – parcialmente ou totalmente. A sentença que contou com o maior índice de adesão (77%) está associada à necessidade de haver educação política nas escolas, corroborando o argumento de que os cidadãos compreendem a importância de serem informados sobre aspectos fundamentais de nossa democracia. Outras duas sentenças superaram 60 pontos percentuais no índice adesão⁴: 63% concordam que a democracia é o mais importante dos regimes e que o Legislativo é o mais importante dos poderes – algo pouco esperado pela complexidade filosófica de tal afirmação em comparação à realidade política do país e às pesquisas de opinião que apontam descrédito no parlamento. Com posições intermediárias, entre 40% e 55% temos as questões: *a imprensa informa bem* (41%), *conheço pessoas que venderam o voto* (43%), *políticos devem fazer favores aos eleitores* (48%), *problemas pessoais são mais relevantes que questões públicas* (51%), *não existem partidos políticos, apenas pessoas* (51%) e *políticos são todos corruptos* (55%). Alguns desses aspectos são preocupantes, mas a posição situada próxima do ponto médio da escala oferece argumentos para análises otimistas e pessimistas. Por fim, uma única sentença atingiu baixo índice de concordância e preocupa bastante. Na visão dos alunos, as eleições não são disputadas de forma limpa no país (30%).

Os resultados do questionário inicial apontam para um interesse por política acima do esperado, sobretudo no que diz respeito a uma demanda por informação, apesar de um baixo índice de participação social e um pessimismo em relação a uma série de aspectos democráticos centrais. O público mostra-se carente de ações e reflexões, algo bastante esperado em um país que pouco investe na formação para a cidadania e a vida em sociedade.

³ Interessante notar a diferença para os índices obtidos na pesquisa de 2005 em escolas de bairros mais ricos de São Paulo, onde PT e PSDB dividiram de forma quase idêntica a preferência dos alunos.

⁴ Este índice é calculado de forma bastante simples. Os valores apontados – concordo plenamente, concordo em parte, discordo em parte ou discordo plenamente – são transformados em valores de 0 a 3, sendo os valores mais altos relativos à concordância maior. As médias dos alunos são calculadas e divididas pelo valor máximo, apontando um índice de adesão à sentença.

O questionário final do curso foi respondido por 167 jovens com idade média de 16,5 anos, assim como no formulário inicial, tendo sido mantido o equilíbrio de gênero. Houve, no entanto, uma alteração expressiva no percentual de trabalhadores: 40% desenvolvem alguma atividade remunerada.

Com relação aos partidos políticos, os três encontros não foram suficientes para alterar de forma imediata a percepção sobre as legendas, estimulando uma maior simpatia às organizações. Cerca de um quarto dos alunos têm preferência partidária, e a divisão manteve-se muito semelhante àquela apontada inicialmente: 24 jovens são adeptos do PT, quatro do PSDB, três do PV, um do PMDB, um do DEM e um do PTB. Com relação às fontes de informação sobre política, novamente a TV (90%), a internet (78%) e os jornais (57%) obtiveram a adesão de metade ou mais dos alunos respondentes. No que diz respeito à utilização do conteúdo, após o término da atividade, 74% dos alunos entendem a relevância do conteúdo para sua atividade como eleitor e 84% para seu cotidiano de estudante – nenhum outro motivo atingiu mais de 40% de adesão.

O questionário final continha um conjunto de frases que permite exercício idêntico ao realizado ao término do formulário inicial. Todas as sentenças apresentadas tiveram índice de adesão igual ou superior a 75% e mostram a grande relevância de ações dessa natureza. As principais delas são: *o curso incentivou a busca por informações políticas (75%)*; *o curso mudou meu modo de entender a política (82%)*; *os professores são neutros politicamente (83%)*; *o curso deve ser oferecido para outros alunos (84%)*; *o curso vai me ajudar a formular melhor minhas escolhas políticas (87%)*; *o curso trouxe conhecimentos novos (90%)* e *eu recomendo o curso para outros cidadãos (93%)*.

Diante de tais resultados, é possível compreender a relevância da atividade para alunos de Ensino Médio. Ações como estas são mais complexas que palestras, que talvez sejam capazes de atingir, com maior eficiência, alunos do Ensino Fundamental. Nesse caso, seria interessante comparar os resultados da turma do curso de Iniciação Política de Campinas com os resultados dessa atividade no Ensino Médio.

O primeiro problema da atividade do interior de São Paulo está associado ao contingente de alunos: cerca de 160 participaram simultaneamente, o que causou grande desconforto aos professores. A média de idade é de 13,5 anos e o acesso aos meios de comunicação para obtenção de informações políticas é semelhante àqueles destacados entre o pessoal de Ensino Médio. A adesão aos partidos políticos caiu de forma expressiva: apenas 5% dos alunos afirmam simpatizar com alguma legenda. Diferenças também aparecem nas sentenças apresentadas para a adesão dos alunos. O grau de concordância com a presença de educação política nas escolas é alto, chegando a 75%, mas apenas 50% concordam que a democracia é o mais importante dos sistemas, 60% entendem que os políticos devem favores a seus eleitores e 55% avaliam que problemas pessoais são mais relevantes que questões públicas.

É possível verificar, mesmo que de forma discreta, que a maturidade dos alunos do Ensino Médio, três anos mais velhos, é fator aparentemente relevante para o acesso à educação política.

No questionário final, as características da turma foram mantidas, inclusive a adesão aos meios de comunicação para obtenção de informação política. Chama a atenção um aumento significativo na adesão aos partidos: 10,5%, contra 5% no questionário inicial. Tal ação pode ser resultado de um mínimo de informação política ofertada pelo curso. A avaliação da atividade, entretanto, sofreu queda significativa, corroborando o argumento da maturidade. Apesar de recomendado por 78%, o curso mudou a forma de entender política de apenas 58% dos alunos, a melhoria na formulação de escolhas políticas conta com índice de adesão de somente 70%, o incentivo à participação atingiu 65% e o aumento de busca por informação conta com 62% de concordância. Os resultados, isoladamente, não são ruins, mas estão aquém daqueles obtidos entre as turmas de Ensino Médio.

3 Conclusão

Ações de educação política, ou pelo menos o interesse em influenciar a vida da sociedade, parecem contar com a adesão dos alunos impactados por três das ações descritas ao longo desse trabalho. Conhecer bem o público, escolher o melhor formato e impactar de forma associada aos padrões modernos e atraentes da pedagogia pode ser algo significativamente importante para as ações desenvolvidas. Apesar das características e metodologias utilizadas, é bastante possível afirmar o desejo do jovem por informações que lhes coloquem diante de aspectos centrais de nossa democracia. Tal tipo de atividade poderia arrefecer alguns resultados pouco democráticos, como aqueles ligados à venda de voto a depender do valor, ao desconhecimento de órgãos de representação estudantil como os grêmios, a aspectos ligados à valorização da democracia, etc. Seria possível afirmar, no cenário traçado neste artigo, que existe uma visão por vezes negativa do jovem sobre a política, o que muito provavelmente reproduz a percepção de parcelas expressivas da sociedade sobre o assunto. Ainda assim, tal olhar coexiste com o reconhecimento sobre a relevância da educação política, sendo possível transformar a relação do estudante com a política por meio de ações formais de educação.

Além disso, é relevante apontar que, em todas as ações realizadas, os jovens revelaram índices muito baixos de atuação social. A escola, indiscutivelmente, é um espaço bastante adequado ao estímulo à participação social, por meio, por exemplo, de ações voluntárias promovidas nas mais distintas áreas. O que falta para estimularmos uma ação social consistente desses estudantes?

Por fim, pesa de forma expressiva a adesão dos alunos aos meios de comunicação na busca por informações, sobretudo à internet, o que pode ser alternativa interessante para o uso desse tipo de canal para ações de educação política. Se em 2005, 45% dos jovens de escolas

públicas e privadas localizadas em bairros de classe média e média alta da zona sul de São Paulo afirmavam utilizar a *web* para obter informações políticas, em 2011, quase 80% dos estudantes de escolas localizadas em bairros absolutamente periféricos apontaram esse meio.

Referências

- DANTAS, H. Educação Política: reflexões sobre um pilar da Democracia. Brasília: Fundação Liberdade e Cidadania, **Revista on-line Liberdade e Cidadania**, a. III, n. 9, julho/setembro, 2010a. Disponível em: <http://www.flc.org.br/revista/materias_view.asp?id={38C47EC4-FBAD-4DEB-8DDF-60079028061F}> Acesso em: 3 de jul. 2011.
- DANTAS, H. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, **Cadernos Adenauer**, a. XI, v. 3, 2010b.
- MARTINS Jr, J.P., DANTAS, H. O Índice de Participação e a importância da educação. Campinas: UNICAMP, **Revista Opinião Pública**, a. 10, v. 2, 2004.
- RESENDE, J. F. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, **Cadernos Adenauer**, a. XI, v. 3, 2010.
- SCHLEGEL, R. **Educação e comportamento político: os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira**. Tese. Doutorado em Ciência Política. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

Artigo recebido em: 22/08/2011

Artigo aceito para publicação em: 15/09/2011



ESBOÇO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA EM CURSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA

Rodrigo Estramanho de Almeida¹

Resumo: No presente artigo, pretendemos esboçar estratégias didáticas para a elaboração de planos de ensino e intervenções pedagógicas na área de Ciência Política. Nosso objetivo específico será o de fornecer instrumentos que auxiliem no planejamento de aulas de história política brasileira para cursos de formação política.

Palavras chave: Ciência Política; Ensino; Iniciação Política; Política Brasileira

Abstract: In this article we intend to outline teaching strategies for developing teaching plans and educational interventions in the area of Political Science. Our specific goal will be to provide tools that help in planning classes for Brazilian political history courses in political education.

Keywords: Political Science, Teaching, Policy Launch; Brazilian politics

1 Introdução

Um dos principais desafios para o educador que pretende trabalhar em cursos livres de iniciação política é a elaboração do plano de ensino. Que temas abordar? Em que ordem abordá-los? Que instrumentos didáticos utilizar e como tratar temas importantes destinados a públicos mistos são interrogações que ocupam boa parte do trabalho docente de planejamento pedagógico.

Tais indagações se nos apresentam na realização de qualquer atividade de intervenção educacional. Assim, acreditamos que tais questionamentos, em se tratando da aplicação prática da Ciência Política, sem as amarras do cânone acadêmico, tornam-se ainda mais relevantes.

Nossa intenção neste ensaio é responder a algumas dessas questões, enfocando o tema da história política brasileira, tendo como pressuposto o fato de que o desenvolvimento político

¹ Mestre em Ciências Sociais. É professor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo e pesquisador do Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política (NEAMP) da PUC-SP e do Núcleo de Pesquisas em Ciências Sociais da FESPSP. Leciona em cursos livres de formação política.

das nações constitui ponto fundamental do plano de ensino a ser aplicado em cursos livres de formação política.

Nesse sentido, inicialmente, justificaremos esse nosso pressuposto desenvolvendo argumentos que delimitem o posicionamento da temática no plano de ensino.

Em um segundo momento, discorreremos sobre a abordagem da história política brasileira procurando elencar os temas que possam perpassar um plano de ensino mínimo sobre o assunto.

Conjuntamente, procuraremos elaborar algumas noções estratégicas que possam auxiliar o docente em sua intervenção pedagógica. Variáveis como tempo e espécie de público serão, nesta etapa, tratadas como elementos fundamentais no planejamento das aulas.

Ao final, será apresentada uma lista de referências que, organizada por tema, poderá auxiliar os educadores na preparação de ementas que objetivem o ensino livre de história política brasileira.

2 A temática da história política no plano de ensino de cursos de formação política

À guisa de delimitar o objeto específico de nossa discussão, faz-se necessária uma abordagem inicial dos elementos constitutivos de um plano de ensino de Ciência Política para a realização de intervenções pedagógicas que tenham por objetivo a formação política livre de diferentes públicos².

Cursos livres de formação ou iniciação política podem ser caracterizados como atividades de intervenção pedagógica que têm o objetivo de transmitir conhecimentos sobre política, sem que se faça uma abordagem teórica e explicativa a partir de conceitos ‘dogmáticos’ do campo disciplinar da Ciência Política.³ Levando-se em consideração essas atividades que não objetivem a capacitação certificada formal, tais intervenções visam à expansão do horizonte crítico dos sujeitos e pretendem, desta forma o anúncio de valores democráticos que contribuam de maneira decisiva para o desenvolvimento da cidadania.⁴ Dos participantes não são exigidos pré-requisitos e não há necessidade de aplicação de instrumentos de avaliação. Muito embora

² Nossas proposições aqui servem à formação de diferentes públicos. Isto é, independentemente da quantidade de alunos, faixa etária, estrato social ou nível de escolaridade, acreditamos que as noções sugeridas podem ser úteis modificando-se, evidentemente a profundidade do assunto abordado. Não obstante estamos por fazer um trabalho sobre as diferentes abordagens que se possam realizar visando públicos diversos .

³ Consideramos cursos livres, aqueles que não objetivam transmitir conhecimentos sobre escolas de pensamento, filosofia política, autores e conceitos ou mesmo teorias sobre o funcionamento das instituições e sistemas. .

⁴ Referimo-nos aqui, portanto, ao aspecto qualitativo da democracia, pois “a filosofia política clássica associa a democracia a duas questões essenciais: participação e educação, que alguns preferem chamar de informação. A associação entre esses dois princípios nos coloca diante do seguinte ponto: a participação guarda relação com o caráter quantitativo da democracia, enquanto a educação está associada ao aspecto qualitativo.” (Dantas, 2010, p. 7)

não seja possível ter um plano de ensino e uma carga horária rígidos - vez que cada implantação está sujeita a adaptações -, espera-se que o sumário de um curso livre de iniciação política, isento de ideologias correntes de movimentos ou partidos⁵, contemple três eixos básicos do campo disciplinar da ciência política: a) Estado, sociedade civil e cidadania; b) sistema político, e c) história política.

No primeiro eixo, com enfoque teórico, apresentam-se itens genéricos e introdutórios do campo disciplinar. Espera-se que, a partir das exposições desenvolvidas, os discentes entrem em contato com as noções que lhes possibilitarão uma compreensão crítica dos módulos posteriores. Objetivamente, a aula expositiva deve partir de um pequeno debate que permita recolher as expectativas dos discentes em relação ao curso. Iniciar, por exemplo, sobre o que se entende por democracia e retirar das noções do senso comum dos alunos os elementos que permitam o desenvolvimento da aula expositiva, sem que se faça, necessariamente, referência a autores e teorias. O objetivo é tornar claras as noções de 'Estado'; 'sociedade civil' e 'cidadania', no que diz respeito ao seu conteúdo funcional. Assim, ao abordar o tema 'sociedade civil', pode-se buscar exemplos concretos dos tipos de organização social e política (partidos, associações, sindicatos, etc.) para explicitar o papel e a função das organizações, em vez de versar a respeito de conceitos teóricos sobre 'bens associados' ou 'conflito de interesses'.⁶

O segundo eixo destina-se ao ensino do funcionamento do sistema político. Almeja-se que os alunos possam compreender o princípio básico de separação dos poderes e o funcionamento do sistema partidário e eleitoral. Como tratamos do caso brasileiro, o ideal é que se faça menção a fatos do cotidiano ocorridos nas esferas federal, regional ou municipal. Por exemplo, ao se referir ao Poder Executivo suas funções e deveres, citar um exemplo concreto em que a ação do presidente tenha sido fundamental para a implantação ou desenvolvimento de uma política social. O mesmo pode ser feito a partir de exemplos da esfera regional, enfatizando-se determinada ação relevante do governador do estado, do prefeito ou do vereador do município.

Assim, no plano de ensino de cursos de letramento político⁷, a preocupação da intervenção pedagógica está mais voltada ao entendimento dos temas enquanto realidades visíveis do que às tipologias lógicas de apreensão da realidade. Em suma, objetiva-se que os

⁵ O tipo de 'curso' ou 'formação' ao qual nos referimos aqui não tem relação com cursos de formação política oferecidos por partidos para a formação de seus quadros. Longe de querer desqualificá-los, dificilmente cursos oferecidos por entidades partidárias logram uma posição neutra em relação às acepções ideológicas ou programáticas. Não obstante, as sugestões oferecidas nesse ensaio podem ser úteis a programas de formação partidária. Em nosso caso, no entanto, tratamos apenas de cursos que têm o objetivo de informar sobre política afastando-nos o máximo possível de proposições programáticas.

⁶ Muito embora o objetivo de nossa discussão esteja voltado ao ensino de história política brasileira, achamos por bem sugerir leituras que possam auxiliar os professores na preparação de aulas dos outros tópicos que conformam um curso básico de formação política. Assim, na lista de referências que organizamos no final do texto, também está relacionada bibliografia para os módulos que não o de história política brasileira.

⁷ Sobre 'letramento político' ver Cosson, 2010.

discentes percebam melhor a importância de compreender os valores e ações práticas referentes à Ciência Política. Nossa experiência tem mostrado que a abordagem puramente teórica é considerada um equívoco didático nessas espécies de cursos livres. Nesse sentido, muitos docentes preocupam-se, apenas, em estruturar aulas que possam, por exemplo, ensinar os pressupostos básicos do Jusnaturalismo, esforçando-se em explicar em detalhes o arcabouço teórico de Hobbes, Locke e Rousseau. Nesses casos, geralmente, em meio à tentativa de tornar clara a teoria clássica, distancia-se da finalidade de apresentar aos alunos o conteúdo essencial que responda a perguntas pragmáticas sobre a função do Estado e o papel da sociedade civil. . Ao contrário, em um curso de letramento político, espera-se que a teoria apareça transfigurada em noções aplicáveis à vida em sociedade, que sejam acessíveis a todos, sem prejuízo, da compreensão dos conceitos.

T. H. Marshal, em *Cidadania, classe social e status*, registrou, ao tratar do método de ensino da sociologia na contemporaneidade, passagem interessante que vai ao encontro do que anteriormente afirmamos:

(...) a elaboração em demasia dos conceitos pode conduzir a um beco sem saída. (...) Os conceitos são feitos para aplicação, não para exibição. Havia uma persuasão coercitiva no famoso grito, 'Dê-nos os instrumentos e acabaremos a tarefa'. Alguém pode ser perdoado por responder menos ansiosamente a um intelectual, seja ele um sociólogo ou outra coisa qualquer, que diz: 'Dê-me uma tarefa e passarei o resto da vida polindo os instrumentos'. (Marshal, 1967, p. 26)

Nesse sentido, o terceiro eixo destinado à história política terá papel fundamental. Poderá funcionar como 'alicerce do curso' na medida em que retornará aos temas dos dois outros eixos durante a abordagem dos diferentes períodos da história brasileira.

A ideia é que o módulo de história política possa ilustrar através de fatos sociais os temas precedentes. Ao tratar, por exemplo, da primeira República (1889-1930), a abordagem poderá pautar-se em assuntos que retomarão o sentido das questões tratadas nos módulos anteriores. Exemplificando: quais as características do Estado na primeira República? Ele era democrático? Como era a sociedade civil na primeira República? Ela era mais ou menos organizada que a sociedade civil atual? Havia cidadania na primeira República? A Constituição de 1891 assegurava direitos sociais aos cidadãos brasileiros? Como eram as eleições na primeira República? Como estavam divididos os poderes? Quais eram os principais partidos políticos etc.

É possível, assim, elaborar um elenco de questões a partir das chaves dos módulos (a) e (b) que permitirá a elaboração de um roteiro para o desenvolvimento do módulo (c). Dessa maneira, pode-se, diante da infinidade de temas históricos, verificar quais assuntos serão abordados em uma intervenção pedagógica que objetive o ensino da história política brasileira. Acreditamos que sejam os temas sobre 'Estado', 'sociedade civil', 'cidadania' e 'sistema político' nas diferentes fases do desenvolvimento político brasileiro.

Tal abordagem se ampara em uma visão que entende a história como inevitável para a compreensão da atualidade. A ideia subjacente é a de que não é possível consolidar conhecimentos a não ser que sejam preenchidos com a narrativa dos fatos. Assim, a abordagem histórica permite que o conceito de democracia seja realmente compreendido: não conforme a canônica explicação do funcionamento assembleístico e utópico da *Ágora* grega, mas sim na condição de um evento inexistente enquanto ‘valor’ durante a prática política na primeira República.

Nesse sentido, grosso modo, seria o mesmo que dizer que moradores de uma região carente de determinada municipalidade ao adentrarem o salão de uma associação de bairro em busca de letramento político tenham mais facilidade de compreender o difícil e tortuoso caminho da democracia no Brasil do que o funcionamento da *Ágora* grega.

O objetivo, pois, do ensino da história política do Brasil em cursos livres de letramento político é o de dar visibilidade à importância de se obter noções sobre política para o enfrentamento crítico dos problemas concernentes a formação da nação, suas vicissitudes, desigualdades, avanços e idiossincrasias. Sem um módulo específico que destine o tempo das exposições à narrativa de alguns dos principais eventos que dinamizaram as transformações sócio-políticas, a pura explanação de conceitos, como ‘direitos civis’ ou ‘Estado’, será vazia tendo em vista os objetivos de um curso de letramento político. Por esse motivo, faz-se necessário o esforço na organização de um plano temático que seja elucidativo, reflexivo, cuja única pretensão é a de fornecer uma janela mais iluminada para a observação da realidade.

3 Proposta de abordagem da história política do Brasil

A primeira dificuldade ao planejar o conteúdo de história política, a ser contemplado em aulas de formação política, é a delimitação do período cronológico a ser abordado. De forma objetiva, quando as condições favorecem a aplicação de um plano mínimo completo, deve-se iniciar com um preâmbulo sobre a situação de dependência colonial do período 1500 – 1822. A dominação reinol portuguesa e a prevalência do sistema do trabalho compulsório de escravos, bem como a inexistência de instituições e processos democráticos devem ser ressaltadas. Esse ressalte deve, no entanto, ser feito sempre com a ressalva de que esse ciclo inicial da história não compreende a história política brasileira a não ser pelo seu caráter de formação. Propor que a história política brasileira só inicia de fato – com instituições e constituição próprias – a partir da independência em 1822 e da constituição de 1824 é uma forma interessante de desconstruir a visão canônica de “um país que vem se formando há mais de 500 anos...” Nesse ponto, necessariamente, a discussão terá de repassar os conceitos de ‘Estado’ e ‘sociedade civil’, bem como diferenciar ‘Estado’ e ‘Nação’, ressaltando a especificidade da formação brasileira, identificando os obstáculos “da gênese nacional” à conformação da cidadania.

Nesse sentido, denota-se que a abordagem defendida é crítica e adota uma via que busca compreender a formação política do Brasil, como um movimento assimétrico e descendente, por parte das elites que movem o processo de transformação. A pedra de toque está em relevar o fato de que a independência, momento importante para a definição dos destinos da terra e das gentes, foi mais fruto de um pacto entre elites do que resultado de participação e movimentações advindas da sociedade organizada em torno de interesses coletivos. Assim, escolhemos ...

leva a admissão de um sistema de forças políticas, que sociólogos e historiadores relutam em reconhecer, atemorizados pelo paradoxo, em nome de premissas teóricas de vária índole. Sobre a sociedade, acima das classes, o aparelhamento político – uma camada social comunitária, embora nem sempre articulada, amorfa muitas vezes – impera, rege e governa, em nome próprio, num círculo impermeável de comando. Esta camada muda e se renova, mas não representa a nação, aptos por inaptos, num processo que cunha e nobilita os recém-vindos, imprimindo-lhes os seus valores. (Faoro, 2000, p. 68)

Destarte, deve-se frisar que o Brasil anterior ao ‘sete de setembro’ não pode ser entendido enquanto Estado-nação. Quintal de Portugal, feitoria de ultramar, o que se tinha antes da independência era uma colônia de exploração voltada aos pactos comerciais, propiciados pela expansão mercantilista que teve início em idos do século XVI. Em grande medida, pode-se afirmar que o estatuto da fase colonial não seria de todo extirpado do novo país, quando da independência. A mudança de regime se deu tão só como forma e o conteúdo das redes de exploração foram perpetuados. As tradições ficaram estacas no terreno movediço das desigualdades sociais e o Brasil, à guisa de manter seus vínculos com o mundo moderno, escolheu outra dependência: a da Inglaterra.

O quinze de novembro de 1889 também nada significará, a não ser uma mudança da forma. Perpetua-se o vínculo de dependência externa, tendo agora como linha constitucional uma carta mais moderna e à americana. Isso, no entanto, não eliminou o conteúdo autoritário da política. Inicia-se, assim, a era de ouro dos coronéis. O café torna-se a nova monocultura de agroexportação e os seus rendimentos dinamizam a política nas terras temperadas do sudeste. A política dos governadores, o café com leite e o coronelismo serão marcas de uma nação impulsionada por centenas de imigrantes europeus que chegam para substituir a mão-de-obra do negro, que uma vez alforriado em 1888, não obteve lugar no trabalho livre, tampouco se beneficiou de alguma política que o direcionasse para a liberdade. Assim, a linha autoritária de comando das instituições e dos negócios coexistiu com a carapaça democrática da Constituição de 1891.

Assim, a existência da sociedade civil, enquanto fato, ficou subjugada às teias autoritárias de um Estado oligárquico. As eleições serão um teatro, onde pouco mais de 1% da população coadjuvará o protagonismo autoritário de grandes chefes territoriais. A promessa de república, de Estado gerente da coisa pública e de uma sociedade civil vigorosa com olhos

voltados aos seus interesses, transforma-se, ao longo dos últimos anos do século XIX e início do XX, em quimera. Mais uma vez prevalece o interesse das elites subjungando as demandas sociais. Aqui, vale o aprofundamento do tema para que o aluno perceba a idiossincrasia que acompanha todo o processo de formação das instituições políticas no Brasil.

Em seguida, o movimento revolucionário de 1930 é de suma importância para uma caracterização da política brasileira contemporânea. Impossível contextualizar as transformações que nos atingem até os dias atuais, sem fazer referência ao que julgamos serem traços fundamentais do Brasil moderno, que teve início na era de Vargas: a) a mudança do paradigma rural para o urbano e industrial; b) avanços nos direitos sociais pela concessão do Estado; c) a transformação das instituições de tradicionais-autoritárias para modernas-clientelistas.

A era Vargas significará um divisor de águas da política brasileira. Deve-se focar durante a explanação que, a despeito de todos os novos avanços obtidos no desenvolvimento e no mundo do trabalho, os anos de Getúlio Vargas à frente da presidência da República significarão o fim de qualquer andamento democrático e que o Estado Novo de 1937 só confirmará as intenções modernizadoras impulsionadas pela via autoritária. Importante frisar que, contraditoriamente, o período de grande desenvolvimento econômico, que resultou em profundas transformações nas instituições e na sociedade, ocorreu, pela primeira vez de forma significativa no Brasil, sob a égide do autoritarismo.

Os quinze anos que compreendem o período 1930-1945 tiveram como marca a modernização e a concessão de direitos sociais, sobretudo aqueles relacionados à esfera do trabalho, mas não se reservou espaço na agenda governamental para a organização de instituições democráticas. A sociedade civil, no entanto, aparece como protagonista à frente de milhares de sindicatos que organizarão as demandas dos trabalhadores. Mas essas organizações não terão ainda “cara própria” e serão, na verdade, as veias de capilarização da seiva estatal à sociedade civil. Esse corporativismo será a marca da sociedade civil dos anos 1930. A modernidade chega ao Brasil tutelada pelo Estado. A sociedade civil existe à imagem e semelhança do executivo nacional, educada pelo ‘pai dos pobres’, ora com presentes, ora com as medidas severas e ‘corretivas’ da educação pela força.

Ao tratar do fim do governo Vargas, o professor poderá frisar que pela primeira vez a palavra ‘democracia’ surge com algum vigor. De 1822 a 1945, são 123 anos de autoritarismo e o período ulterior de democracia crítica e conflituosa só durará vinte anos. Antes que se caia na tradicional divisão do período democrático (1945-1964) por governos e presidentes, o docente deve atentar-se mais em transmitir o conteúdo processual dessa fase. Trata-se de abarcar, em poucas linhas, as dificuldades de implantar um regime democrático em sociedade desacostumada com a liberdade e de formação educacional rarefeita. A democracia chega com atraso no Brasil, e quando chega encontra seus cidadãos dispersos nas atenções do Estado

demagogo e paternal. Não demora o oportunismo das elites. É a vez e a hora do populismo. A democracia será o terreno baldio de velhas instituições, os cidadãos serão moldados aos novos tempos como massa de manobra. Por todo País, o Estado transforma-se em tenda de milagres, os políticos, em santos milagreiros, e o povo, em fiéis esperançosos.

A gramática do populismo não demorará a ser comparada a do socialismo, realidade no mundo desde 1917 e bastante difundido com o fim da II Guerra Mundial. Num mundo dividido em dois pólos, países periféricos como o Brasil tentarão se articular em estratégias de dilatação diplomática. Não tardarão as demandas sociais mais vigorosas e interessadas em velhas questões esquecidas por completo pelas elites. A esquerda e os partidos tornam-se uma realidade nacional, consubstanciada em atrasos dos velhos tempos e ansiedades pelos novos. Não tardará a um presidente (João Goulart) – visto por seus simpatizantes como salvador da pátria – ser identificado por forças conservadoras a atitudes esquerdizantes. As velhas oligarquias, os militares e as novas classes médias não tardam a se organizar contra a onda progressista. A democracia no Brasil serviu de “barriga de aluguel” à gestação de um golpe militar que instauraria uma ditadura de 20 anos. O autoritarismo – em mangas de camisa – vence mais uma vez.

De 1964 a 1985, o Brasil viverá o regime militar. O período, deveras, constitui um ponto nevrálgico do ensino de história política brasileira. Não demoram aulas que tendem a jogar todo o autoritarismo na vala comum da ditadura militar, culpando todo estado de coisas policialescas sobre as costas desses vinte anos que antecedem a redemocratização.

Não há dúvida que o período foi todo de arbitrariedades e expurgos, mas sugerimos que não se deve tecer uma explanação do período, fazendo apenas referência ao seu evidente conteúdo ditatorial. Interessa mais entender por que esse regime conseguirá implantar um plano desenvolvimento articulado e bem sucedido; alcançará legitimidade em diversos setores da sociedade, e ditará ele próprio as condições para uma aparente institucionalidade sob a qual organizar-se-ão partidos, eleições em diversos níveis, alternância entre diferentes setores militares.

Deve-se relevar o papel da esquerda, da luta armada e das organizações contrárias ao regime, mas o docente deve preocupar-se, sobretudo, em demonstrar como o regime, iniciado nos idos de 1964, é, na verdade, compreensível dentro de um país acostumado ao autoritarismo. Se a explanação vier acompanhada de informações sobre o contexto econômico brasileiro melhor para a compreensão do lema ‘ordem e progresso’ impresso na bandeira. O regime militar, o caso da democracia e início de tempos de perseguição às liberdades e restrições à cidadania, encontra seu lugar na história do Brasil simplesmente porque esse lugar existe e foi considerado, ao longo de pouco mais de um século, de baixíssima participação política.

Interessa aqui, fazer o percurso que explica o retorno da democracia, mais uma vez, pelo pacto entre as elites. A redemocratização (1985-....) foi em parte movimento surgido das

ruas e dos comícios das ‘diretas já’, mas também nasceu de acordos feitos entre velhos políticos. A promessa de renovação, que muito tinha de varguista, seria sepultada com Tancredo Neves pouco depois de sua eleição indireta. O Brasil redemocratiza-se e reconstitucionaliza-se de rompante. Em pouco mais de três anos, entre o fim do regime militar e a promulgação da constituição de 1988, pensamos ter resolvido todos os nossos problemas do passado. A crise econômica, no entanto, será o palco de uma nova fase repleta de promessas e corrupções. Os presidentes Sarney e Collor darão início a uma jornada que parece natimorta. Entre os governos de FHC e Lula se produzem certas estabilidade e confiança. Dezesesseis anos que devem ser também explorados com intensidade, mas sem paixões. Pouco depois, uma mulher ascende ao cargo máximo da Federação: será o Brasil um novo país?

Este curto ensaio tem o objetivo de anunciar as linhas gerais do que pensamos ser os principais tópicos para uma breve aula de história política do Brasil, com vista a analisar, também, as transformações do Estado, da sociedade civil e dos direitos de cidadania.

Sugerimos também que seja feita uma abordagem eficiente sobre a trajetória política do Brasil nos cursos de iniciação, formação ou letramento político com ênfase em dois eixos do plano de ensino: um diacrônico e outro sincrônico.

O eixo diacrônico da preparação do plano de ensino deve se voltar à explanação dos eventos políticos brasileiros num plano cronológico e crítico. O caráter cronológico, embora possa parecer monótono é importante, porque estimula a curiosidade sobre os processos de transformação por meio de movimentos que muitas vezes não são conhecidos. Ao fazer isso, o educador acaba por frisar dados importantes sobre a história do País, que são de suma importância para a formação dos discentes. Nessa linha, pode-se, ao falar da era colonial e do império, deter-se na importância da escravidão e da cana-de-açúcar e a partir disso tirar elementos para a discussão sobre raça e/ou sobre os diferentes ciclos da economia. Pode-se, da mesma forma, passar para a primeira República, explanando sobre a importância dos imigrantes e a influência da cultura do café; tratar da era Vargas com ênfase na relação entre trabalhadores e indústrias e assim sucessivamente.

Na preparação do eixo sincrônico do plano, o docente não pode olvidar, no entanto, seja qual for a linha de abordagem contextual escolhida (econômica, racial, social etc.) a importância de ampliar a visão crítica dos alunos. A abordagem, sugerimos, deve enfatizar o caráter das transições da história brasileira, na qual se verificam mais acordos e acertos do que, propriamente, rupturas. O caráter centrista da política brasileira, o interesse pela acomodação e por transformações que possam assegurar as formas do passado são elementos indispensáveis à caracterização dos processos políticos do País.

A partir desse contexto, revela-se que a forma e o sistema de governo são estruturas vazias sem os sujeitos e que está neles a força para a transformação da história. Trata-se do tema da cultura política que deve estar presente em todo o eixo diacrônico, contextualizando as

passagens e os fatos, a maneira como os indivíduos em geral enxergam o seu país e a si próprios. O eixo diacrônico de uma aula de história política brasileira deve dessacralizar a visão ‘senso comum’ de que política é coisa de ladrões e quadrilhas organizadas. Deve demonstrar que política é antes história e é, portanto, parte fundamental da vida dos indivíduos e que as transformações não se operam apenas porque uns poucos a comandam, mas sim, porque muitos abrem mão de seu potencial de fazer política e participar ativamente, portanto, de sua própria história.

Conjuntamente, o eixo sincrônico deve nortear a abordagem que cimenta os fatos abarcados rumo a uma conclusão eminentemente crítica da história. Em momento precedente deste ensaio, utilizamos como elemento sincrônico o autoritarismo. O que se denota, ao repassar as transformações políticas do Brasil, é uma recusa veemente de instituições e formas democráticas de Estado e participação. A nossa tradição, como demonstram os sucessivos períodos de nossa história, é autoritária e o autoritarismo é visto – no caso de Vargas e em parte do Regime Militar, ou quando Collor despoticamente invade direitos privados, tomando para o Estado as poupanças da sociedade – como uma forma real de resolver problemas estruturais. A visão crítica do eixo sincrônico, que sugerimos, é provocadora. Retira a sociedade de seu papel de vítima e a coloca, também, como detentora de preferências autoritárias. Demonstra que, ao repelir certos ‘atores’ como corruptos e ‘políticos oportunistas’, acaba por eleger outros como salvadores e redentores desses problemas. Longe de querer passar uma ideia de responsabilização das massas pelos seus governantes, o eixo sincrônico deve servir como mote para a reflexão sobre a realidade e afastar os discentes do senso comum. Uma aula sobre política, seja qual for o público, deve antes de tudo promover a conscientização de que todos são atores políticos que necessariamente tendem a apontar responsáveis antes de conhecer o seu lugar na história. O compromisso do plano de ensino é prever essas condições que provoquem tamanha reflexão.⁸

⁸ O texto dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** ao tratar do ensino de política no ensino médio sugere um interessante caminho muito próximo do qual propomos: “um outro objetivo [do ensino de política] é ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual. Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc..” (MEC, 1999, p. 41)

4 Sugestões de planos de ensino

A partir da discussão antecedente, procurando deixar mais claro a organização de um currículo mínimo para a realização de cursos de letramento político, apresentamos a seguinte sistematização:

Tabela 1 – Plano de ensino para curso de formação política – carga horária mínima de 12 horas/aula

Eixo temático e carga horária do módulo	Ementas	Bibliografia mínima para a preparação docente
Estado, sociedade civil e cidadania (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> • e democracia • Democracia representativa, participativa e mista • de Estado • de Sociedade Civil • Direitos civis, políticos e sociais 	1. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política . Brasília: Editora da UNB, 1998. 2. CHÂTELET, F. DUHAMEL, O. PISIER-KOUCHNER, E. História das ideias políticas . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
Sistema Político (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> • A divisão dos poderes no Brasil • Bicameralismo • Federalismo • Sistema partidário • Sistema eleitoral 	1. AVELAR, Lucia. CINTRA, Antonio Octávio (Orgs.). Sistema político brasileiro: uma introdução . São Paulo: UNESP, 2007.
História Política (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> • Império • I República • Era Vargas • Período democrático • Regime Militar • Redemocratização 	1. LAMOUNIER, Bolívar. Da Independência a Lula: dois séculos de política brasileira . São Paulo: Augurium, 2005.

Acima, apresentamos uma ideia de plano mínimo que poderá auxiliar as iniciativas-piloto. A tabela apresenta os três eixos temáticos juntamente com o rol mínimo de tópicos a serem trabalhados em cada sessão. A terceira coluna apresenta uma ou duas indicações bibliográficas para cada módulo. Os textos indicados estão longe de cobrir toda a complexidade e diversidade de abordagens dos temas selecionados, mas possibilitam, pelo caráter conciso, material para a preparação das aulas.

Importante registrar que a ordem ideal para se trabalhar os assuntos é a seqüência tal como disposta. Poderá haver, no entanto, devido a necessidades logísticas que o tema apresenta, mudança na ordem de trabalho dos módulos. Isso não constituirá grande problema, se o plano for executado dentro dos parâmetros de correlações programados previamente.

Nossa experiência mostra que para melhor aproveitamento por parte do corpo discente, o mais eficaz é distribuir as aulas em no mínimo três encontros, de quatro horas-aula e no máximo quatro encontros, de três horas-aula, cada.

Em todo caso, muitas vezes, pelas condições da associação, escola ou instituição que cede o espaço e contribui na divulgação do curso é impossível dispor do tempo e realizar o número de encontros necessários. Nesses casos, pode optar-se por uma oficina de 4 horas ou por dois encontros de 3 ou 4 horas. Para esses casos, apresentamos a seguintes sugestões de plano de ensino:

Tabela 2 – Oficina de Formação Política – 4 horas-aula

Eixo temático e carga horária do módulo	Ementas	Bibliografia mínima para a preparação docente
Democracia e política no Brasil (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> • O Estado e a sociedade civil no Brasil • Eleições e partidos no Brasil • Redemocratização e cidadania 	1. CARVALHO, José Murilo de. Fundamentos da política e da sociedade brasileiras. In: AVELAR, Lucia. CINTRA, Antonio Octávio (Orgs.). Sistema político brasileiro: uma introdução. São Paulo: UNESP, 2007, p. 19-31.

Tabela 3 – Plano de ensino para realização de curso de formação política – 6 ou 8 horas-aula

Eixo temático e carga horária do módulo	Ementas	Bibliografia mínima para a preparação docente
História Política	<ul style="list-style-type: none"> • Era Vargas • Período democrático • Regime Militar • Redemocratização 	1. LAMOUNIER, Bolívar. Da Independência a Lula: dois séculos de política brasileira. São Paulo: Augurium, 2005.
Democracia e política no Brasil (4 horas)	<ul style="list-style-type: none"> • O Estado e a sociedade civil no Brasil • Eleições e partidos no Brasil • Redemocratização e cidadania 	1. CARVALHO, José Murilo de. Fundamentos da política e da sociedade brasileiras. In: AVELAR, Lucia. CINTRA, Antonio Octávio (Orgs.). Sistema político brasileiro: uma introdução. São Paulo: UNESP, 2007, p. 19-31.

Evidentemente que não colocamos tais planos como regra. A ideia geral é sugerir os temas mínimos, que pressupomos indispensáveis para a elaboração de um plano de ensino para cursos de formação política. O planejamento pode, no entanto, ser modificado diante da afinidade do docente com um ou outro tema. De todo modo, o ideal é que se centre nas questões eminentemente voltadas à prática e que efetivamente se articulem com a representação e participação política. Tais sugestões pretendem nortear os professores nesse sentido formal que é, em parte, condicionante de certas preocupações temáticas.

5 Referencial mínimo para a elaboração de planos de ensino de cursos de formação política

Outro desafio que se nos apresenta para a preparação de aulas é o aporte teórico que utilizaremos para conhecer o assunto a ser ministrado e também quais obras recomendar aos discentes. Com o intuito de ajustar uma lista de referências que possibilite o trabalho em cursos de formação política, organizamos uma bibliografia classificada por módulo a ser desenvolvido. Esperamos assim, que o educador, interessado na realização desse tipo de atividade, encontre aqui um norte para a preparação de seu plano de ensino.

Sugerimos as seguintes referências bibliográficas:

Estado, sociedade civil e cidadania

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UNB, 1998.

CHÂTELET, F. DUHAMEL, O. PISIER-KOUCHNER, E. **História das ideias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

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

Sistema Político

Básica AVELAR, Lucia. CINTRA, Antonio Octávio (Orgs.). **Sistema político brasileiro: uma introdução**. São Paulo: UNESP, 2007.

NICOLAU, Jairo. **Sistemas Eleitorais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

História política brasileira (ensaios gerais)

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. v. 1 e 2, São Paulo: Globo; Publifolha, 2000. (há outras edições da obra)

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.

IGLÉSIAS, Francisco. **Trajетória política do Brasil: 1500 -1964**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LAMOUNIER, Bolívar. **Da independência a Lula: dois séculos de política brasileira**. São Paulo: Augurium, 2005.

PAIM, Antonio. BARRETTO, Vicente. **Evolução do pensamento político brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1989.

SKIDMORE, Thomas. **Uma história do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

WEFFORT, Francisco. **Formação do pensamento político brasileiro**. São Paulo: Ática, 2006.

Política brasileira (por períodos)

Era colonial (1500 – 1822)

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

Brasil Imperial (1822-1889)

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial; **Teatro de Sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

I República (1889-1930)

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

Era Vargas (1930-1945)

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio a Castelo (1930-1964). Rio de Janeiro: Saga, 1969.

Período Democrático (1945-1964)

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio a Castelo (1930-1964). Rio de Janeiro: Saga, 1969.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Regime Militar (1964-1985)

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Redemocratização (1985-1964)

LAMOUNIER, Bolívar (Org.) **De Geisel a Collor**: o balanço da transição. São Paulo: Sumaré, 1990.

VIANNA, Luiz Werneck. **Esquerda brasileira e tradição republicana**: estudos de conjuntura sobre a era FHC-Lula. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

6 Conclusão

Em suma, acreditamos ser importante considerar quatro pontos na elaboração de planos didáticos sobre história política brasileira em cursos de formação política: a) uma concepção que apresente o suporte, o diapasão do curso dentro de uma amplitude passível de compreensão para públicos dos quais não são exigidos pré-requisitos; b) a apresentação da aula expositiva, em uma perspectiva crítica, que valorize o papel dos atores sociais na transformação das instituições e na dinâmica do processo histórico; c) um temário mínimo e sistemático adaptado e organizado segundo as condições de tempo e do espaço específicos para a realização da aula e, d) a leitura, bem como a incorporação de uma bibliografia mínima que, a despeito de ser ou não divulgada para o público, possa nortear os pontos cruciais da abordagem docente.

Referências

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, Educação política: reflexões e práticas democráticas, a. 11, n.3, 2010, p. 25-35.

DANTAS, Humberto. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Educação política: reflexões e práticas democráticas, a. 11, n.3, 2010, p. 7-23.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. v. 1, São Paulo: Globo; Publifolha, 2000.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**, Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.int-soc-hist-didact.org/curricula/Brazil-EM1999.pdf>. Acesso: set. 2011.

Artigo recebido em: 12/09/2011

Artigo aceito para publicação em: 31/10/2011



LETRAMENTO POLÍTICO: TRILHAS ABERTAS EM UM CAMPO MINADO

Rildo Cosson¹

Resumo: Considerando a educação política um campo amplo e multifacetado, propõe-se estreitar seu escopo ao letramento político definido como o processo de apropriação de conhecimentos (direitos humanos, instituições políticas, democracia), práticas (exame de temas controversos, participação decisória, diálogo) e valores (equidade, liberdade) para a manutenção e o aprimoramento da democracia. A partir dessa definição e com o objetivo de fomentar um debate mais profícuo do tema, apresentam-se posições relativamente consensuais entre os estudiosos da área sobre os conteúdos, as práticas e as condições necessárias para o sucesso do ensino da democracia.

Palavras-chave: letramento político, educação para democracia, educação para cidadania, educação política

Abstract: Considering the political education a broad and multifaceted field, it is proposed to narrow its scope to the political literacy that it is defined as the process of appropriation of knowledge (human rights, politic institutions, democracy), practices (controversy issues exam, share decisions, dialogue) and values (equity, freedom) to the support and improvement of democracy. Based on this definition and in order to foster a more productive debate of the issue, it is presented consensual positions among scholars of the area over the content, practices and conditions necessary for successful teaching of democracy.

Keywords: political literacy, civic education, education for democracy, citizenship education

¹ Coordenador do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) da Câmara dos Deputados e pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG (rildo.mota@camara.gov.br)

Democracia não funciona no piloto automático. Afortunadamente, nós já sabemos como fazer muito do que precisa ser feito. O que nos falta correntemente é um compromisso educacional adequado com a democracia. (Kahne e Westheimer, 2003²).

1 Introdução

Na abertura de um estudo em que analisam vários programas de letramento político nos Estados Unidos, Kahne e Westheimer (2003) incitam o leitor a identificar o que seria notícia em relação a uma escola: a incapacidade de ensinar conhecimentos matemáticos e desenvolver a habilidade de leitura ou sua incompetência na formação de cidadãos democráticos. Para os autores, não há dúvidas que apenas a primeira possibilidade que trata do desenvolvimento das competências intelectuais básicas alcançaria o *status* de manchete. A resposta pressuposta, argumentam, mostra que o ensino da democracia ainda é considerado uma questão de segunda ordem quer para as escolas, quer para o governo que lhes reserva porcentagens ínfimas no orçamento e praticamente ignora o tema nos testes oficiais de competência intelectual. Dessa forma, apesar de todo o discurso que se tem sobre a importância da educação para manter e fortalecer a democracia, a maioria das escolas toma o tema exatamente como apenas um discurso, ou seja, um ato retórico, sem sustentação e sem necessidade de prática.

Entre nós, a situação não parece ser muito diferente, agravada pelo histórico pouco recomendável dos anos 1970, com as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, e Estudos de Problemas Brasileiros, conforme se distribuíam do ensino fundamental ao nível superior. Como bem destacam Vanessa Kern de Abreu e Geraldo Inácio Filho, “a moral e cívica, antes de ser uma disciplina escolar relacionada à fragmentação do ensino de história, (...), foi concebida como uma doutrina direcionada do Estado [ditatorial] e voltada para os fins buscados por ele próprio” (2006, p. 133).

Além disso, ao contrário dos Estados Unidos, onde a expressão “civic education” goza de relativo consenso, não temos uma expressão dominante para a relação entre educação e política. Na verdade, temos um campo semântico constituído de muitos termos, recortando, recobrando e repartindo abordagens e práticas nem sempre compatíveis umas com as outras: educação política, educação para cidadania, educação para a democracia, educação para cidadania democrática, educação em direitos humanos, educação comunitária, educação para a cidadania global, educação para paz, educação para a diversidade ou educação para a cidadania multicultural e letramento político. Para cada uma dessas expressões, é possível mapear conceitos e metodologias, afora os espaços e os contextos de uso que lhes são subjacentes, entre outros aspectos, indicando com a sua adoção a diferença que se deseja destacar frente às outras denominações. É assim que, quando se fala em educação para os direitos humanos, o foco é, obviamente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e o seu núcleo de atuação se volta

² Todas as traduções do inglês são nossas.

menos para as questões políticas da cidadania ou da democracia e mais para “a formação de uma conduta ética e solidária” (Carvalho et al., 2004, p. 435) fundada em uma educação de valores, como se observa na proposta do curso de formação de professores com o objetivo de difundir ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania oferecido no Projeto Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas (Carvalho et al., 2004). Do mesmo modo, quando se adota a expressão educação comunitária, a ênfase recai sobre as maneiras de se tornar “os recursos da cidade e, prioritariamente, do entorno da escola, como espaços de aprendizagem, promoção e garantia de direitos” (Araújo, p. 2007, p. 6), conforme a concepção de cidade educadora, mesmo que as ações sejam “permeadas o tempo todo por temáticas de ética, direitos humanos, convivência democrática e inclusão social” (idem, p. 10).

A perspectiva que se vai adotar para este ensaio é a do letramento político. Nossa preferência pelo termo, já explicitada alhures (Cosson, 2008), vem da possibilidade de se trocar ‘educação’, um termo muito amplo, por um mais específico e de circulação recente no Brasil, que é o letramento. Depois, apesar de ser usada regularmente nos países de língua inglesa pelo menos desde os anos 1950, a expressão letramento político ganhou novos contornos ao ser definida por Bernard Crick, quando propõe a criação de uma disciplina para o ensino da democracia nas escolas inglesas, como “não apenas o conhecimento das instituições e ideias políticas e sociais, mas também as habilidades, os valores e atitudes que são necessárias para a prática da boa cidadania na vida adulta” (Crick, 1998, p. 64). Finalmente, recebendo contribuições das novas leituras sobre o letramento no campo educacional e do seu uso mais recente no mundo inglês, a expressão letramento político permite que se imprimam na nova denominação aspectos relevantes que não são possíveis nos termos anteriores, como é o caso de processo e apropriação, ao lado da incorporação de elementos mais operacionais em sua definição, o que acontece com a explicitação de práticas, conhecimentos e valores necessários para a sustentação da democracia.

Dessa forma, tomando o letramento político como “o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (Cosson, 2010, p. 30), propomos apresentar aqui reflexões de pesquisadores reconhecidos em três grandes questões - o que ensinar, como ensinar e as condições necessárias para o desenvolvimento dessa educação - que podem ajudar a fundamentar uma pedagogia do letramento político dentro e fora da escola.

2 Letramento político: o que ensinar

O conteúdo que se supõe necessário ao letramento político é geralmente relacionado ao funcionamento do estado, com ênfase para os mecanismos democráticos, o que envolve, por um lado, um conhecimento sobre eleições, partidos e instituições, e, por outro, os direitos e deveres

dos cidadãos. Trata-se, pois, em termos sintéticos dos conhecimentos sobre como a distribuição de poder se organiza e funciona em uma sociedade democrática. Não surpreende, portanto, que uma boa parte dos cursos e programas de letramento político tome a Constituição ou a Declaração dos Direitos Humanos como uma referência básica para os conhecimentos a serem ensinados. Ao tratar da formação ética e cidadã nas escolas, José Sérgio Carvalho (2002), por exemplo, sinaliza em nota final que os valores morais e princípios dessa formação podem ser encontrados na Constituição.

O uso desses e outros documentos como conteúdo, entretanto, costuma ser criticado pelo caráter meramente formal e informativo que tal ensino pode adquirir. Nesse caso, como Carvalho destaca, em outro texto, “a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República”, mas sim em práticas efetivas que não podem ser restritas a uma disciplina ou curso, pois “a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação para cidadania. Mas sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores” (Carvalho et al., 2004, p. 435).

Além disso, como argumentam os defensores da educação para a cidadania global e da educação para a cidadania multicultural, o letramento político não pode ficar restrito aos limites nacionais dados pela Constituição, sob o risco de se prender a paroquialismos, perdendo de vista contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos. Nem restrita a uma visão liberal, generalista ou abstrata dos direitos humanos, que ignore as lutas por reconhecimento das diferenças e igualdade de direitos de grupos sociais.

Para vencer essas e outras restrições sobre o que ensinar ao promover o letramento político, o Centro para Educação Multicultural da Universidade de Washington convidou especialistas da área para elaborar um painel com o objetivo de explicitar princípios e conceitos para o ensino da democracia que pudessem servir de guia para professores e todos aqueles que desejassem promover a democracia por meio de programas educativos. Os trabalhos, coordenados por James A. Banks, resultaram em uma publicação que busca sintetizar as principais contribuições, como bem diz seu subtítulo, para a educação de cidadãos em uma era global.

O texto *Democracia e Diversidade* (Banks et al, 2005) apresenta quatro princípios e dez conceitos sobre educação para a cidadania, seguidos de um *checklist* para que se avalie a presença desses elementos nos cursos e programas educacionais que objetivam o ensino da democracia. Os princípios foram divididos em duas seções, uma com três e outra com um princípio. Os três princípios da primeira seção dizem respeito aos direitos humanos, à interdependência derivada da globalização e ao equilíbrio entre unidade e diversidade nas relações sociais, tudo isso tanto no nível local quanto nacional e mundial. O quarto princípio é

uma repetição do conteúdo tradicional que fala do conhecimento sobre a democracia e suas instituições, acrescido da necessidade da oferta de práticas efetivas de democracia para que o conhecimento não caia no vazio.

O caráter amplo e inclusivo dos princípios, sobretudo os da primeira seção, reflete novas direções no letramento político. Tal traço fica mais evidente nos dez conceitos que especificam os quatro princípios iniciais. É assim com o caso democracia que deve ser entendida não apenas como um regime político, democracia política, mas também um modo de organização social, democracia cultural, seguindo a proposta feita por Dewey ao falar de democracia criativa (Dewey, 1939). Outro conceito é a diversidade que vai das diferenças de classe social à religião, passando por gênero, orientação sexual, etnia, língua e necessidades especiais, que devem ser reconhecidas em uma sociedade democrática multicultural. O terceiro conceito é a globalização definida, para além dos aspectos econômicos, como interconexão e interdependência entre as pessoas e a maneira como elas vivem no mundo. O quarto conceito é o desenvolvimento sustentável, que parte da necessidade de desenvolver-se economicamente sem comprometer os recursos futuros, tal como propõe a Unesco, até chegar ao consumismo e às desigualdades da distribuição dos recursos do planeta. O quinto conceito é o imperialismo que abarca também seus correlatos, a exemplo de colonialismo, que devem ser estudados em suas múltiplas formas, tais como imperialismo cultural e colonialismo eletrônico, e outras relações de poder entre as nações para que se compreenda o lugar da democracia nesses contextos. O sexto conceito é a discriminação acompanhada do preconceito e do racismo que se encontram disseminados no nível interpessoal, intergrupar e institucional e ferem o princípio da igualdade, que define a democracia. O sétimo conceito é a migração que leva pessoas e grupos a se deslocarem entre países, o que demanda uma nova compreensão de cidadania. O oitavo conceito é a identidade e seu reverso a diversidade que aborda as várias formas de se construir o pertencimento em uma comunidade, e o reconhecimento dessas diferentes identidades é parte essencial da tolerância e respeito que devem imperar em uma sociedade democrática. O nono conceito são as múltiplas perspectivas com que cada tema ou fenômeno deve ser analisado, promovendo uma visão equilibrada que sustenta o respeito às diferenças ao mesmo tempo que favorece a construção de consensos que permitem a vida em comum. O último conceito é o jogo entre patriotismo e cosmopolitismo que busca romper com o etnocentrismo e paroquialismo e, sem deixar de valorizar a identidade nacional, compreende que somos habitantes do mesmo planeta.

Esse espectro de conteúdo que aqui se subscreve para o letramento político é certamente muito mais amplo do que vários programas costumam contemplar em seus cursos e atividades. Tal amplitude não deve servir para inibir ou restringir ações, antes abre caminhos para aprimoramentos e escolhas mais conscientes de como promover a democracia mediante diferentes possibilidades de atuação no campo do letramento político. Nesse sentido, é essencial

que se compreenda o espírito em que princípios e conceitos foram estabelecidos acima. Trata-se menos de uma compilação acadêmica ou racionalização teórica sobre o que se deve ensinar quando se deseja ensinar democracia para aqueles que não a conhecem e mais um convite para refletir, debater e enfrentar o desafio contemporâneo de se ensinar democracia em países democráticos, conforme se pode depreender das palavras conclusivas da publicação:

Nós oferecemos esses princípios e conceitos com a esperança de que eles ajudarão escolas em nações democráticas multiculturais a refletir a diversidade dentro de suas sociedades, a promover a unidade que é essencial para a sobrevivência de uma política democrática e ajudar estudantes a transformarem-se em cidadãos efetivos em uma comunidade global (Banks et al, 2005, p. 25).

3 Atividades: como ensinar

Tanto quanto os conteúdos, várias são as maneiras de se ensinar democracia, até mesmo pelas muitas abordagens que a educação oferece para o tema. Uma síntese bem conhecida das metodologias de ensino da democracia encontra-se no relatório *A missão cívica das escolas* (2003), patrocinado pelo *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement e Carnegie Corporation of New York*. Neste estudo, que reuniu 56 especialistas renomados na área, são listadas seis estratégias e abordagens metodológicas que comprovadamente, segundo pesquisas, colaboram para a efetivação da educação cívica: ensinar formalmente o sistema político do país; discutir temas controversos e atuais para os estudantes; levar o aluno a praticar o que aprendeu em sala de aula por meio da atuação em programas comunitários; oferecer atividades extracurriculares que envolvam o aluno no funcionamento da escola ou de sua comunidade; encorajar a participação dos estudantes na gestão escolar; e promover simulações de mecanismos e procedimentos democráticos (The Civic, 2003, p. 6).

Outro documento relevante é o relatório *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, elaborado por Karlheinz Duerr, Vedrana Spajic-Vrkaš e Isabel Ferreira Martins (2000), para o projeto Educação para Cidadania Democrática do Conselho da Europa. O texto traz várias contribuições para o letramento político. Apresenta visão extensiva do ensino da democracia, não apenas em termos metodológicos, mas também em termos conceituais. Aborda as características principais, o lugar e as razões desse tipo de educação, bem como o espaço da escola, atuação docente, entre outros tópicos. Em termos de métodos e práticas, os autores distinguem três grupos que são comumente empregados no letramento político: os métodos baseados na experiência, os métodos baseados na mídia e os métodos baseados na análise. Para os métodos baseados na experiência, as estratégias consistem no encontro efetivo com outras pessoas, nos variados tipos de simulação e na produção de textos. Para os baseados na mídia, recomenda-se a leitura crítica das várias formas de mídia, incluída nessa leitura tanto os

conteúdos, como as maneiras de comunicar e sua relação com o ensino, assim como o uso da mídia para o ensino, sobretudo aqueles recursos da mídia eletrônica e Internet. Para os com base na análise, aconselha-se a abordagem de estudos de caso, bem como a análise de textos (jornais, documentos históricos, etc), a análise da mídia e a análise de dados estatísticos.

Uma proposta importante porque originada da análise de programas dedicados ao ensino da democracia é feita por Kahne e Westheimer (2003). Para esses autores, o ensino da democracia costuma ser bem-sucedido quando se prioriza o compromisso, as competências e as conexões democráticas. No caso do compromisso, um primeiro requisito é o exame de problemas sociais e temas controversos, pois “um sentido claro e convincente de que as coisas precisam mudar motiva e sustenta o compromisso em participar” (Kahne e Westheimer, 2003, p. 58). Outro requisito é oferecer aos alunos experiências positivas de participação democrática, cuidando para que essa experiência não leve à frustração. Para desenvolver as competências, o conselho dos estudiosos é no sentido de estimular os alunos a se engajarem em projetos reais ao mesmo tempo a participarem de simulações e oficinas que lhes forneça habilidades e conhecimentos. Com referência às conexões democráticas, é fundamental que o estudante perceba que sua ação não é individual, mas sim social. Ao conscientizar-se de como proceder, a recomendação do conselho é integrar o aluno em uma comunidade da qual possa participar ativamente.

Não é preciso verificar outros estudos para entender que há um relativo consenso sobre as práticas que devem orientar o letramento político. Democracia é um conteúdo que não pode ser apenas exposto, ele precisa ser experienciado para ser efetivo e significativo. Democracia é uma prática que precisa ser analisada e debatida para que seus valores sejam incorporados. Democracia é um conhecimento que demanda engajamento do aluno na sociedade - discussão de temas controversos, participação em atividades reais ou simuladas, análise crítica da experiência -, até porque “a tarefa da democracia será sempre a criação de uma experiência mais livre e mais humana, na qual todos participemos e para a qual todos contribuamos” (Dewey, 1939).

4 O contexto: as condições necessárias

Os estudos que se preocupam com o ensino da democracia se dedicam majoritariamente aos conhecimentos e valores a serem ensinados e às formas como eles são ensinados. Todavia, o letramento político não depende apenas de conteúdos e metodologias, ainda que esses sejam aspectos essenciais de qualquer processo educativo. Também é importante entender o contexto em que a democracia é ensinada. O pressuposto é que o ensino formal da democracia é favorecido por um ambiente democrático e vice-versa, pois, como já salientamos acima, a

democracia é um saber que precisa ser experienciado para ser efetivamente apreendido. Nessa perspectiva, conta sobremaneira a aprendizagem difusa que o ambiente democrático proporciona, ou seja, aprendemos democracia simplesmente porque a vivemos em nosso cotidiano. Dessa forma, se quisermos ser bem-sucedidos em nossos programas de letramento político, convém levar em consideração as interferências que os diferentes contextos vividos pelo estudante trazem para a sua aprendizagem.

Uma reflexão relevante sobre o assunto é feita por Biesta, Lawly e Kelly (2009) ao situar o aprendizado da cidadania na vida cotidiana de jovens observando o papel dos contextos, das relações e das disposições. Para os autores, a ideia de que a suposta crise da democracia pode ser resolvida por meio da educação dos jovens apresenta alguns problemas. O primeiro deles é que se aborda a questão em termos de indivíduos, como se a questão fosse simplesmente de aquisição pessoal de conhecimentos, valores e práticas democráticas. O segundo é que se toma a cidadania como o resultado de uma trajetória que precisa ser cumprida pelo jovem para chegar à vida adulta, com isso se perde o caráter inclusivo da democracia e se minoriza a participação dos jovens na vida política. O terceiro problema é a questão da aprendizagem. Na concepção dos autores, “os jovens aprendem no mínimo tanto sobre democracia e cidadania – incluindo sua própria cidadania – por meio da participação em um conjunto de diferentes práticas que constituem suas vidas, quanto aprendem daquilo que é ensinado formalmente e oficialmente prescrito” (Biesta, Lawly e Kelly, 2009, p. 7). É por essa razão que eles defendem que o ensino da democracia precisa levar em consideração os contextos de vida dos jovens, incorporando o “caráter *transversal* e *elusivo* da aprendizagem da cidadania na vida cotidiana” (idem, p. 10, *itálico dos autores*).

Como sustentação de seus argumentos, os autores apresentam os resultados de uma pesquisa realizada na Inglaterra com 29 jovens entre 13 e 20 anos. O primeiro achado da pesquisa é que o contexto tem realmente grande influência sobre a educação para a democracia, ou seja, se o jovem se movimenta em contextos diferentes, diferentes serão as oportunidades para a sua aprendizagem da cidadania. Outro achado é que o peso do contexto é mediado pelas relações que se estabelecem entre eles, pois o jovem pode transferir experiências positivas de um contexto para outro ou as experiências positivas de um contexto podem superar as de outro não tão favorável à aprendizagem da cidadania. Um terceiro achado é que, para além do contexto e das relações entre eles, contam no processo as atitudes ou disposições do jovem em relação aos acontecimentos que está vivendo. Uma posição reflexiva sobre a experiência tem mais peso do que uma meramente hedonística. Frente esses dados, a conclusão dos autores é que, para além do ensino formal de democracia que os jovens podem ter na escola, eles “aprendem das oportunidades de participação, ação e reflexão que são oferecidas pelas práticas e comunidades em sua vida cotidiana” (idem, p. 21).

5 Letramento político: uma posição

Dos textos que lemos acima, é possível concluir que não há um conteúdo acabado sobre democracia. Aprendemos todos os dias como ser democratas. Aprendemos que as prioridades de hoje não são as de ontem, tampouco serão as de amanhã. Algumas comunidades, por exemplo, sentirão necessidade de enfatizar a liberdade se enfrentam posições sociais autoritárias; outras poderão ver na igualdade um elemento fulcral sobretudo se há discriminação entre os grupos sociais, todos sabendo que liberdade e igualdade são características inerentes ao viver em democracia. São os princípios, mais que os conceitos, que devem orientar os conteúdos do ensino da democracia. Não há metodologia nem estratégia única para o letramento político. Sabemos que a exposição de conhecimentos e valores democráticos precisa ser perpassada por análises e experiências concretas para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Não há disciplina escolar, projeto ou programa de letramento político que deva ignorar os contextos em que serão experienciados pelos alunos, pois a democracia é um aprendizado que se faz na prática e pela prática.

Há, assim, uma síntese possível sobre a condução de eventos de letramento político, seja na escola, seja em outros contextos, que deixam os seus praticantes relativamente seguros quanto aos resultados a serem obtidos. Todo letramento político compreende a disseminação de conhecimentos sobre a democracia, governo democrático, organização política, instituições e seu funcionamento, a Constituição, direitos e deveres da vida em comum, ou seja, conhecimento sobre como a distribuição de poder se organiza e funciona. Todo letramento político só se efetiva quando promove práticas que tratam das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, à participação decisória, à resolução pacífica de conflitos, ao viver em uma comunidade em que se reconhece igualmente o direito de cada um, em que há respeito pelo outro. Todo letramento político deve ser guiado por valores ou atitudes que sustentam e favorecem a vida democrática, tais como tolerância, diversidade nas relações sociais, interdependência, igualdade, equidade e liberdade.

A exposição que fizemos acima de reflexões e propostas sobre conteúdos, metodologias e contextos teve por objetivo indicar alguns consensos, construídos por meio de pesquisas e debates intensos, sobre uma pedagogia do letramento político. A ideia foi apresentar as falas de uma conversa que interessa a todos que atuam no campo do ensino da democracia. Nesse sentido, mais do que um improvável estado da arte, as questões delineadas acima para o letramento político são quase provocações, um convite ao debate sobre o que ensinar, como ensinar e em que condições se deve ensinar a democracia.

Referências

ABREU, Vanessa Kern; INÁCIO FILHO, Geraldo. A educação moral e cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 24, p. 125 –134, dez. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_24.pdf. Acesso em: 20 mar. 2010.

ARAÚJO, Ulisses F. **Educação comunitária e a construção de valores de democracia e cidadania**. “Paper” apresentado na 33rd Annual Conference of the Association for Moral Education New York, 15-18/11/2007. Disponível em: <http://www.each.usp.br/uliarau/textos/PAPERAME2007-def.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BANKS, J. et al. **Democracy and diversity**. Principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle, Centre for Multicultural Education, University of Washington, 2005. Disponível em: <<http://www.depts.washington.edu/centerme/DemDiv.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BIESTA, Gert; LAWLY, Robert; KELLY, Narcie. **Understanding young people’s citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions**. Education, Citizenship and Social Justice, v. 4, n. 1, p. 5-24, 2009. DOI: 10.177/1746197908099374.

CARVALHO, José Sérgio et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.

COSSON, Rildo. **Escolas do legislativo, escola de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento político: por uma pedagogia da democracia**. Cadernos Adenauer, XI, n. 3, p. 25-36, 2010.

CRICK, B. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools**. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998. Disponível em: <www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2007.

DEWEY, J. **Creative Democracy – The task before us**. 1939. Disponível em <<http://www.beloit.edu/~pbk/dewey.html>>. Acesso em: 5 set. 2007.

FERREIRA MARTINS, Isabel; DUERR, Karlheinz; SPAJIC-VRKAŠ, Vedrana. **Strategies for Learning Democratic Citizenship**. DGIV/EDU/CIT, Conselho da Europa, Estrasburgo, 2000. Disponível em: <www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_16_Strategies4LearningEDC.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.

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

THE CIVIC mission of schools. A report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. 2003. Disponível em: http://civicmissionofschools.org/site/campaign/overview/cms_report.html. Acesso em: 28 abr. 2007.

Artigo recebido em: 13/09/2011

Artigo aceito para publicação em: 27/09/2011



INTERNET E EDUCAÇÃO: A COMPRESSÃO ESPAÇO-TEMPORAL E O CIVISMO

Rafael Araújo¹

Resumo: Discute a relação entre a Internet e a educação para o civismo. Parte-se de uma análise do processo de compressão espaço-temporal, que se acirra com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A imaterialidade das relações e o individualismo são consequências de um mesmo processo que afasta os homens do mundo e os vincula a simulacros, e a presença da técnica tende a dar força a esse processo. Dessa forma, a velocidade das trocas simbólicas realizadas através das infovias acaba por exercer diversos impactos nos processos educacionais, destacando-se a falta de cultura política. Trata-se de uma situação difícil de ser modificada, no entanto, ao debater a relação entre a Internet e a educação, esse texto também procura apontar caminhos para a constituição de um civismo a partir da presença das TIC no cotidiano.

Palavras-chave: Educação. Internet. Civismo. Compressão espaço-temporal.

Abstract: This article discusses the relationship between Internet and education for civism. It starts with an analysis of the time-space compression, which intensifies with the advent of Information and Communication Technologies (ICT). The immateriality of the relations and the individualism are consequences of the same process that separates men from world and insert them in simulacrum and the presence of technology tends to give enhances to this process. Thus, the speed of symbolic exchanges through infoways ultimately exert different impacts on educational processes, emphasizing the lack of political culture. It is a difficult situation to be changed. however, this text seeks to emphasize the possibilities of constructing civism based on everyday ICT use.

Keywords: Education. Internet. Civism. Time-space compression.

1 Introdução

Os homens estão conectados ao mundo e, ao mesmo tempo, trancados em casa, numa estranha sensação de solidão e pertencimento. O internauta conhece pessoas que podem não

¹ Professor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo e da PUC-SP. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP.

existir e se apaixona por elas. Toma conhecimento, através da tela, de um acontecimento ocorrido do outro lado do mundo, em tempo real, e sente prontamente as consequências em seu cotidiano, como se não houvesse fronteiras entre nações e culturas. O mundo do trabalho, esse mundo central e hegemônico, também incorpora as tecnologias e a velocidade nos meios de produção. Trata-se de uma nova sensação, que pode ser percebida pela alteração da relação entre tempo e espaço. O resultado é um cotidiano cada vez mais tecnicizado e relações cada vez mais efêmeras.

Na medida em que as fronteiras perdem sentido, os indivíduos têm sua identidade alterada. Essa sensação merece ser apontada como algo revolucionário e em revolução porque altera a percepção humana da realidade e permite novas configurações nas relações sociais. Essa nova sensação seria, portanto, um acúmulo de sentidos passados, somados a uma radicalização da mudança da relação entre tempo e espaço causada pelas novas tecnologias, especialmente as de informação e comunicação.

Interessa, neste texto, discutir as consequências do convívio com a velocidade trazida pela Internet para as relações sociais, e também para a existência humana, buscando compreender o tempo como constitutivo de nossa condição e suas implicações para a educação cidadã. Para isso, devemos retomar sentidos de nossa própria história a fim de evitar a banalização de nossa existência e inspecionar a violência com que a relação tempo-espaço tem sido convulsionada, a partir da modernidade e, ainda, com maior ênfase, com o advento das mídias eletrônicas, modificando as percepções humanas e alterando diretamente o cotidiano. Diante desse cenário, a Internet exerce papel central no debate sobre a educação. Dessa forma, este texto procura apontar possibilidades para uma reflexão sobre a relação entre as tecnologias de informação e comunicação, e o desenvolvimento de uma forma específica de educação, mais abrangente que o mero acúmulo de conteúdos, e que se volta para o civismo.

Norbert Elias, em seu livro *Sobre o Tempo*, faz uma interessante análise sobre o tema e nos oferece uma metáfora para iniciarmos nossa reflexão:

Li, certa vez, a história de um grupo de pessoas que subia cada vez mais alto no interior de uma torre desconhecida e muito elevada. Os da primeira geração chegaram até o quinto andar, os da segunda, até o sétimo, os da terceira até o décimo. No correr do tempo, seus descendentes atingiram o centésimo andar. Foi então que a escada desmoronou. As pessoas se instalaram no centésimo andar. Com o passar do tempo, esqueceram-se de que um dia seus ancestrais haviam habitado os andares inferiores, e também a maneira como elas mesmas haviam chegado ao centésimo andar. Passaram a considerar o mundo, bem como a si mesmas, a partir da perspectiva do centésimo andar, ignorando como os seres humanos haviam chegado ali. Chegavam até a acreditar que as representações que forjavam para si a partir da perspectiva de seu andar eram compartilhadas pela totalidade dos homens (Elias, 1998, p. 108).

A humanidade modificou-se ao longo dos anos a partir de sua inquietude e de necessidades pontuais, controladas através do tempo, respeitando um ritmo que permitia digerir

as informações de uma forma gradativa e constante, garantindo, sem prejuízo do novo, adaptação aos homens. A arqueologia de nossos saberes nos permite visitar o passado como forma de entender nossa condição presente e futura. Podemos fazer isso com nossas instituições e também com os meios de comunicação. Segundo Elias, “é lembrando do passado que descobrimos a nós mesmos” (1998, p. 108). Diante da realidade contemporânea, vemos a tecnologia alterar todos os processos, no que diz respeito ao ritmo e à qualidade. Trata-se de uma realidade sem volta. Mal sabemos como um dia foi possível viver sem o uso de alguns produtos, nos adaptamos a eles e moldamos todos os processos sociais a essa realidade. De todas as mudanças ocorridas no cotidiano dos homens, talvez, as propiciadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tenham possibilitado as mudanças mais significativas. É preciso examinar com cuidado esse impacto, avaliando seu significado para a constituição do homem e, por conseguinte, para sua educação. Para tanto, vale a pena não perder de vista alguns dos princípios mais essenciais do processo de sociabilidade.

2 A compressão espaço-tempo e os processos de sociabilidade

A mídia gera e transmite informações através de temporalidades impostas aos indivíduos. O conjunto das informações não herdadas geneticamente, mas transmitidas socialmente é denominado por Montagu (1988) como cultura. Para esse autor, o homem é um ser cultural porque é capaz de vincular o tempo, podendo criar, transmitir e manter o passado no presente. A sociedade midiática caracteriza-se por sua cultura tecnicista e messiânica (Baitello, 1997), pela forma como exalta suas conquistas e facilidades na construção de um mundo que promete a felicidade. Cabe, no entanto, olhar com suspeita para tais promessas.

O termo usado por alguns autores para fazer referência a essa atual configuração espaço-temporal tem sua origem no grego *drómos*, que significa corrida, deslocamento rápido. A dromologia é citada por Virilio (1993; 1997) como estudo da velocidade – e, portanto, do movimento – que se impõe nas sociedades modernas pela compressão do espaço a partir dos transportes e dos meios de comunicação. A consideração do tempo na mídia eletrônica, exponencialmente na Internet, implica considerar a velocidade imediata propiciada pela eletricidade no intercâmbio de informações e, por essa mesma característica, a imobilidade que induz aos indivíduos, na medida que a multiplicidade de significados que se ofertam são efêmeros e descartáveis. Essa multiplicidade e essa velocidade sugerem um cenário em que há pouco espaço para a reflexão e para o contato com o mundo, elementos essenciais para a constituição do civismo.

Não se pode mais dominar o espaço, pois tornou-se um não-espaço. Segundo Paul Virilio (1997), o não-lugar é o espaço de deslocamento entre dois pontos conhecidos, de tal forma que o espaço virtual é também um não-lugar. Tampouco se pode dominar o tempo, pois

não corresponde mais ao corpo biológico ou aos fenômenos da natureza, acelerado ao extremo, é autônomo e autotélico. O tempo construído pela mídia eletrônica caracteriza-se pela superficialidade com que os significados são veiculados, mas também por sua velocidade.

A velocidade, segundo Virilio (1993), é o capital das sociedades modernas. A realidade não é mais definida temporal e espacialmente, mas virtualmente. É possível estar em todo lugar e não estar em parte alguma. Essa realidade é considerada de forma messiânica por alguns autores, como possibilidade de potencializar a democracia, mas, de fato, é preciso cuidado com essa afirmação. É possível considerar, de forma antagônica, que há uma dissimulação das possibilidades políticas, uma vez que se inflaciona o senso comum e se aniquila o pacto ancestral que o homem tinha com a imobilidade, com a escuridão, com a exaustiva busca de significados para a existência. Esse pacto sempre foi condição para a constituição do cidadão participativo, pois o pensar, como característica humana, precisa de certa temporalidade para que se realize.

De acordo com o futurista italiano Filippo Tommaso Marinetti (1968), a velocidade é a violência em todos os âmbitos. Virilio, em sua obra *Velocidade e Política* (1997), faz uma importante análise da maneira como a velocidade foi se impondo ao longo da globalização, propiciando a guerra continuada pela busca desenfreada de velocidade. Contemporaneamente, a ideia de aldeia global nos apresenta um mundo acostumado à velocidade e com a eliminação dos espaços de forma contundente. Virilio (1997) fala de cidades virtuais para tratar a maneira como o ciberespaço tem sido usado para trocas simbólicas e econômicas sem que o território se imponha como a questão central. Pelo contrário, pois nesse novo cenário, o espaço cede importância ao tempo.

A Internet parece resolver o problema do domínio das informações, como uma grande enciclopédia capaz de assegurar a todos todo o conhecimento disponível. Mais do que isso, a Internet promete ser uma rede em que os internautas podem atuar, formulando uma pergunta e prontamente recebendo uma resposta. Aqui a questão da veracidade da informação vale menos que a velocidade com que é encontrada. Essas características, asseguradas pelas tecnologias, têm sido propaladas por alguns educadores, indicando suas potencialidades e facilidades para o desenvolvimento dos estudantes. Não queremos aqui entrar no mérito do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano de sala de aula, mas ponderar sua influência a partir de uma perspectiva mais ampla de educação, aquela que concebe a necessidade de formar cidadãos.

O cidadão virtual, o internauta, executa uma democracia presentativa e não mais representativa. Se a representação como forma de viabilizar o governo democrático manifesta a dificuldade de poder atender às divergentes opiniões dos cidadãos, a Internet promete a possibilidade de fazer valer a opinião individual de seus internautas. A sensação é de um ganho democrático quando vemos ser possível tomar decisões políticas a partir de consultas virtuais,

como ocorre com as diversas enquetes e pesquisas *online* em *blogs*, portais diversos e *websites* governamentais. Nada garante, no entanto, a segurança e a qualidade das opiniões emitidas, uma vez que a *ágora* se torna virtual. A questão que se coloca é que a democracia presentativa forneceria um modelo de tomada de decisões a partir da *doxa*, e a reflexão e o debate desapareceriam. A catástrofe se justifica pela boa tentativa de fazer agir politicamente o cidadão, mas sua virtualidade e sua operação pautada pela velocidade elimina a reflexão em comum. Ao imaginarmos que essas cidades virtuais estão mediadas por uma indústria cultural já adaptada à dromocracia, podemos antever o perigo existente no vínculo entre a política e o ciberespaço.

É possível minimizar esse pessimismo com algumas experiências positivas, já registradas e analisadas em outros lugares. No entanto, a questão da temporalidade no espaço virtual está presente, qualquer que seja a tendência da análise, e essas considerações nos parecem importantes. O geógrafo Milton Santos também abordou a questão da espacialidade em sua supressão temporal. A constatação da mobilidade como regra implica o perigo de se perder vínculos com o lugar e com as relações que efetivamente se operam neles. Segundo Santos:

o movimento se sobrepõe ao repouso. Os homens mudam de lugar (...) mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias. Tudo voa. Daí a ideia de desterritorialização. Desterritorialização é, frequentemente, uma outra palavra para significar estranhamento, que é, também, desculturização (Santos, 1996, p. 262).

O resultado é a fissão dos sistemas simbólicos, que se constituíram a partir de práticas sociais e culturais, e que compõem a cultura e caracterizam o lugar. O contato com o ciberespaço implica a construção de novas cadeias de significação que darão forma à cibercultura. Considerando a rede de significações que se estabelece nas cidades virtuais e que compreende a ação social a partir da inércia espacial e, ao mesmo tempo, do movimento temporal, o termo cibercultura poderia ser substituído por dromocultura, a fim de se evidenciar a velocidade com que ocorrem as práticas simbólicas nas infovias.

O contato das sociedades com a dromocultura faz emergir um conflito entre o local e o global, o homogêneo e o heterogêneo. As práticas sociais, políticas e econômicas, bem como as instituições e os indivíduos, passam a reorganizar seus trajetos e características, reconstruindo, ativamente, a existência em sua significação, além de reestabelecer o espaço e o tempo de formas distintas. Nesse sentido, Santos confirma que

a ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade. (...) Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente (Santos, 1996, p. 272).

O convívio que se estabelece entre o real e o virtual a partir das práticas dos cidadãos midiáticos, especialmente os que têm acesso ao ciberespaço, implica, sobretudo, pensar como a consideração da práxis a partir de uma referência espacial virtual caminha por se estabelecer de forma autônoma, independentemente dos próprios indivíduos. A velocidade com que se consolida uma cultura virtual oferece aos homens um espetáculo sedutor e cria a sensação de que os signos brotam a partir do presente, rompendo com a própria história. A convulsão do tempo social se mostra ameaçadora na proporção em que se perde o fio da história com as bases em que se estabeleceram as cadeias simbólicas. As imagens passam a dispensar o referente e a constituir-se de forma independente, o mesmo ocorrendo com as linguagens, personagens e informações diversas. Com isso, o homem não está simplesmente usando a mídia para fazer veicular uma informação a outro homem, mas está se relacionando com informações cujo emissor muitas vezes está oculto ou diluído. No entanto, isso não faz com que se questione a veracidade das informações, já que elas são simplesmente aceitas e adicionadas ao cotidiano. Para retomar a metáfora fornecida por Elias (1998), o risco que se corre em habitar o centésimo andar, ignorando como se chegou ali é a banalização da existência e das ideias.

Os impactos causados pelo crescimento da cibercultura são considerados também por Lévy (1996) como a massificação e o cálculo do conseqüente fortalecimento do capitalismo globalizado, a partir do aumento do consumo dos bens culturais e materiais produzidos pela indústria cultural. Mas o autor dedica a maior parte de sua análise a enxergar outras possibilidades para o fenômeno de que estamos tratando. Lévy aponta para a oportunidade que a cibercultura oferece de acompanharmos

as tendências mais positivas da evolução em curso e cria[r]mos um projeto de civilização centrado sobre os coletivos inteligentes: recriação do vínculo social mediante trocas de saber, reconhecimento, escuta e valorização das singularidades, democracia mais direta, mais participativa, enriquecimento das vidas individuais, invenção de formas novas de cooperação abertas para resolver os terríveis problemas que a humanidade deve enfrentar (Lévy, 1996, p. 118).

A avaliação otimista das possibilidades da cibercultura traz consigo o risco de ignorar os prejuízos que causa, a contar do fortalecimento do grau de distinção material entre classes sociais. O caráter dromológico que estamos considerando impede que os benefícios do mundo virtual sejam socializados de maneira equânime, fazendo com que a maioria da população seja vítima da compressão espaço-temporal que se tem promovido desde o advento da mídia eletrônica, sem que os benefícios do mundo virtual sejam devidamente socializados. Mesmo considerando o sucesso de programas de inclusão digital, a velocidade com que as tecnologias se desenvolvem impossibilita que elas sejam partilhadas, chegando, muitas vezes, de forma defasada à população. Diante da balança de prós e contras, somente podem desfrutar dos

benefícios os que materialmente têm acesso à tecnologia e aos saberes necessários para a cibercultura. Esses saberes, certamente, permitirão a alguns uma vida mais confortável, com suas possibilidades ampliadas, porque condizem com a velocidade crescente do mundo. No entanto, a ausência desses saberes na maioria das pessoas soma-se à balança como um fator contrário à igualdade. Nesse sentido, a dromocultura, pelo menos até agora, tem contribuído para a manutenção da hegemonia daqueles que convivem com a velocidade e a virtualidade, e possuem as ferramentas necessárias para adaptar-se e, principalmente, para instrumentalizar-se.

Esse debate, no entanto, aos poucos se esvazia. Hoje vemos na literatura especializada uma aposta na ampliação do acesso ao mundo virtual. O Brasil já soma mais de 70 milhões de pessoas conectadas à Internet, o que coloca o país como o quinto em número de internautas do planeta. Não é pouco. Ocorre que, ao se avaliar os sítios de interesse, ou mesmo a qualidade dos debates que se estabelecem na Web, rapidamente é possível constatar uma ausência de cultura política entre os usuários. Quer dizer que os aspectos positivos, crescentes com a rápida socialização do acesso, esbarram na falta de interesse pela política e na argumentação rasa, vazia de criticidade, que encontramos na maioria dos fóruns da Internet.

A que se deve isso? Certamente não é apenas pelas características do ciberespaço. Trata-se de algo anterior, fruto de um longo processo de banalização da educação ocorrido não apenas pelo sucateamento do ensino, mas pela imposição da velocidade no cotidiano dos homens. Isso, é claro, é fortalecido pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. A velocidade da comunicação é a mesma velocidade das trocas simbólicas, que está de acordo com o ritmo da produção e consumo (Harvey, 1989), a corrosão do caráter (Sennett, 1999) e a liquidez da vida (Bauman, 2007). A imaterialidade das relações e o individualismo são consequências de um mesmo processo, que afasta os homens do mundo e os vincula a simulacros. A presença da técnica tende a dar força a esse processo. Portanto, ao identificarmos a falta de cultura política nos cidadãos estamos lidando com uma realidade difícil de ser modificada. Primeiro, porque de fato a política não se mostra interessante, assim como a leitura e a lentidão dos processos sociais. A lei do novo, de que nos fala Santos (1994), é imperativa nas cidades modernas, e os homens estão desabitados ao tempo reflexivo. Segundo, porque existe uma parafernália de inutilidades e futilidades que são extremamente sedutoras e são acompanhadas de uma potente indústria do lazer, que ocupa todo o tempo humano que o mundo do trabalho não ocupa. E não seremos nós, aqui, a condenar os homens que, sugados ao máximo pelo trabalho exaustivo, procuram diversão barata nas telas como ato de sobrevivência mental. Queremos apenas reforçar que o lazer propiciado pela tela ocupa um precioso tempo de reflexão, de contato com o mundo.

O tempo está sendo aqui considerado como um *continuum* que se rompe pelo advento das mídias eletrônicas. É preciso levar em conta que esse rompimento se deve, também, à evolução dos transportes e à reorganização dos meios de produção. Virilio, em seu livro *O*

espaço crítico (1993), já abordara o assunto, apontando suas consequências, como o desemprego, o fechamento de empresas, a terceirização, o teletrabalho, a diminuição das distâncias físicas a serem percorridas e a substituição do contato face a face. A substituição da interação presencial pela mediação eletrônica implica a representação instantânea do espaço, subtraindo a realidade sensível de um processo de co-produção.

A observação direta dos fenômenos visíveis é substituída por uma teleobservação na qual o observador não tem mais contato imediato com a realidade observada. Se este súbito distanciamento oferece a possibilidade de abranger as mais vastas extensões jamais percebidas (geográficas ou planetárias), ao mesmo tempo revela-se arriscado, já que a ausência da percepção imediata da realidade concreta engendra um desequilíbrio perigoso entre o sensível e o inteligível, que só pode provocar erros de interpretação tanto mais fatais quanto mais os meios de teledetecção e telecomunicação forem performativos, ou melhor: videoperformativos (Virilio, 1993, p. 23).

Os avanços tecnológicos promovidos pela modernidade têm permitido um progressivo esvaziamento do indivíduo, especialmente no que diz respeito à sua percepção espaço-temporal. O espaço material gerou, por meio da técnica, a possibilidade do espaço virtual, o que permitiu deslocar relações sociais de seus contextos originais, criando para elas novos cenários, mais volúveis e difusos. Segundo Lévy, no entanto, “o virtual não se opõe ao real e sua efetivação material, mas sim ao atual” (Lévy, 1996, p. 16). O virtual, nesse sentido, seria a extensão do real que se apresenta em potência e se efetiva em ato no ciberespaço. As imagens virtuais fazem mediação da realidade e se mostram como possibilidade daquilo que materialmente não se realiza. Com isso, podemos encontrar no ciberespaço uma possibilidade de reencantar o mundo e fazer viver os mitos que a razão coibiu. Contudo, é preciso deixar claro que essa realização deve permanecer limitada virtualmente, para que não promova conflitos na existência dos indivíduos e, principalmente, para que não forneça, como consequência para o mundo real, o incentivo da alienação.

O enfrentamento das possibilidades do ciberespaço implica a adequação aos fluxos que estabelece. O que antes possuía dimensões concretas se transforma em impulsos elétricos em constante movimento e deslocamento, daí surgindo a sensação de não-lugar, de inexistência do espaço, de desterritorialização. Augé (1994) nos diz que o lugar normalmente é associado a uma materialidade definida por relações simbólicas, míticas, identitárias e históricas do grupo social a que pertence e o não-lugar é marcado por uma relação com o espaço sem tais pressupostos. São não-lugares os espaços que promovem a ausência de identidade das pessoas, espaços em que não se habita e não se socializa. O ciberespaço, ainda que se caracterize como um lugar de passagem por ser movimento constante e ser deslocamento contínuo de significados, configura-se, ao mesmo tempo, como possibilidade de criação de vínculos identitários a partir da comunicação virtual entre indivíduos, da resignificação da memória e da leitura hermenêutica. O ciberespaço, portanto, tem um caráter dialético, pois ao mesmo tempo que possibilita a

formação de tribos identitárias e socializações, também possui as características de um não-lugar que não se fixa, que não propicia raízes, por seu movimento contínuo e autônomo, e por sua afinidade com simulacros.

3 Internet e educação cidadã

A partir dessa ambivalência, avaliar a relação entre a Internet e a cidadania passa a ser algo ainda mais delicado. Por um lado, o ciberespaço impede que sejam estabelecidos laços entre os cidadãos e suas cidades, dando um caráter imaterial para algo que deveria ser concreto. Por outro, essa imaterialidade das relações é uma realidade presente nas metrópoles contemporâneas, gerada e abastecida pelo sistema-mundo capitalista, e é responsável por boa parte das informações que compõem a opinião pública. Então, a questão do civismo se vê diante de uma realidade tal que não é mais possível ignorar a presença das TICs no cotidiano. Trata-se, portanto, não de um lamento à falta de cultura política gerada pela efemeridade da Internet, mas identificá-la como elemento central do cotidiano das cidades e explorar as possibilidades de ação política, a despeito dessa realidade, a fim de se construir um ciberativismo que, aos poucos, seja capaz de fomentar uma cultura cidadã.

É preciso levar em conta que a mídia eletrônica promove um novo tipo de socialização por fornecer aos indivíduos informações velozes que vencem o espaço e subtraem o tempo, além de fomentar o imaginário com infinitas possibilidades de expressão. Mas também é preciso levar em consideração que essa velocidade promove a distância entre o indivíduo e o mundo. A socialização virtual tem um caráter solitário, por permitir ao indivíduo o uso de máscaras e preservar seu anonimato. Aqui vemos uma possibilidade de resistência ao ordenamento do mundo, aos limites morais, ao proibido, e é nesse sentido que se situam alguns movimentos de contracultura existentes na Internet, bem como inovadoras formas de expressões artísticas e políticas. Diferentes tribos eletrônicas encontram no ciberespaço um caminho de engendrar movimentos de massa e interferir diretamente na realidade, suscitando novas possibilidades para a sociabilidade e para a política.

Se podemos encarar os cidadãos virtuais como seres privilegiados por transitarem nas duas esferas, a material e a virtual, e por encontrarem a possibilidade de resistir ao mundo racional, também devemos lembrar que a junção desses dois espaços implica uma evolução desastrosa no que diz respeito ao entendimento natural do corpo humano como fonte primária de socialização e comunicação. Enquanto vemos o avanço das infovias e da dromocultura como condições que alteram o real, vemos os corpos artificializando-se e abandonando sentidos concretos para substituí-los por sentidos efêmeros, mais adaptados ao novo *habitat* virtual. É preciso atentar para as relações afetivas que sempre vincularam os indivíduos e para a forma

como têm sido violentadas pela velocidade das informações, pelo tempo de produção, pelos deslocamentos contínuos e pelo isolamento espacial.

Harvey (1989), ao falar de “compressão tempo-espço”, amplia a discussão do movimento já previsto por Marx, mas acirrado contemporaneamente, para um colapso que, além de atingir o capitalismo em sua coesão, atinge o próprio indivíduo. Trata-se do colapso do mundo em cada sujeito, ou seja, um colapso no mundo subjetivo e imaterial, e não apenas no objetivo e concreto. A pós-modernidade é tratada por Harvey (1989) como uma modificação perceptiva, e a modificação violenta da relação tempo-espço fornece importantes pistas para seu entendimento.

As conexões que se estabelecem na cidade virtual reclamam a necessidade de espaços de fixação. As informações mediadas eletronicamente se deparam com a impossibilidade de se estabelecerem na dinâmica da rede, e também nos próprios indivíduos. O deslocamento das informações fixa de forma setorializada e fragmentada, aumentando a sensação de efemeridade. Assim, o indivíduo pós-moderno tem diante de si a necessidade de revisitar a história passada e os fatos presentes, mas tem poucos recursos para compreendê-los, uma vez que se isola de forma progressiva e se interessa cada vez menos pela reposição de sentidos que somente o pensamento é capaz de empreender, como propõe Hannah Arendt (2001) ao desenvolver seu conceito de “pensar”.

O homem pode sentir-se incluído socialmente como produtor e consumidor, mas isso não garante sua felicidade. A sensação de solidão, típica da modernidade e tão bem caracterizada por Baudelaire, deu lugar à sensação de abandono. O indivíduo existe enquanto número e sua identidade se mostra fragmentada num espaço de incertezas e imaterialidades. Por isso, sua ação parece ser insignificante. Trata-se, portanto, de identificar um homem que é educado para lidar com um mundo individualista, e o fato de perceber-se, vez ou outra, como um ser social, gregário, lhe é angustiante, porque sabe-se abandonado. Por isso, é preciso que haja um movimento de resistência, que implica uma arqueologia do que somos e da sociedade que construímos. Tal empreendimento pressupõe uma ação coletiva, com tempo de reflexão e adaptação, além de uma comunicação que considere a subjetividade e o poder simbólico implícito em cada indivíduo.

Perseguindo essa ação coletiva, para discutir a relação entre a Internet e a educação para o civismo, recuperamos a ideia de *paideia*, ideal de educação da Grécia Antiga. Para os gregos, a educação era a passagem de um legado de uma geração a outra, e a formação do cidadão, capaz de mandar e obedecer, tendo por fundamento a justiça. Entendemos que o próprio conceito de educação deve confundir-se com esse ideal, uma vez que a tarefa de apresentar o mundo aos jovens deveria implicar a necessidade de apresentá-lo como desejo de fundar um mundo justo. Uma concepção assim indica a superação de uma visão conteudista de educação, e chama a atenção para o reconhecimento de que educar é preparar para a vida. Ao nos

perguntarmos sobre a relação entre a Internet e a educação, queremos então perscrutar as possibilidades de se constituir um civismo a partir da presença das TICs no cotidiano.

Ao dimensionar a realidade efêmera que se firma a partir da compressão espaço-temporal propiciada pelas tecnologias, temos que nos perguntar quais as características precisamos encontrar na Internet para que a *ágora virtual* signifique uma nova *paideia*. A Internet, diferente dos outros meios de comunicação de massa, possibilita uma maior interatividade entre os usuários e a possibilidade de um receptor transformar-se em emissor, quando agrega informações postando comentários, imagens e vídeos nos *websites*. Há, portanto, do ponto de vista técnico, a possibilidade de debate, materializada em *blogs*, redes sociais e outros espaços característicos da *Web 2.0*. Assim, a questão gira em torno da frequência, mas, principalmente, da qualificação do debate.

Uma educação para o civismo implica o contato com o mundo. É preciso que se criem condições para que os indivíduos tenham contato com sua cidade e com os outros habitantes, para que desse contato surjam experiências simbólicas que possam ser permutadas. A dinâmica social se desenvolve a partir da interação simbólica de diferentes grupos. É assim que os grupos sociais estabelecem uma relação de imbricação, pela qual os signos entram em rotação, permitindo que se firme uma rede de partilha de sentidos. As redes tecnossociais guardam semelhança com essa dinâmica. Ao olhar para a Internet é preciso identificar a possibilidade de se potencializar trocas simbólicas, mas é preciso atentar para o fato de que essas trocas são privadas da interação face-a-face, com todas as suas implicações, e de uma temporalidade que dificulta que as experiências sejam apreendidas. Os próprios temas que são compartilhados, na maioria das vezes, são meras reproduções que mantêm a mesma lógica tradicional e aposta no comércio do mesmo para assegurar a audiência. O novo, na pós-modernidade, é o velho modificado. No ciberespaço, a luta pelos acessos obriga os sites de maior visitação a manterem o teor de suas programações e opiniões. Não há espaço para o risco com um público tão volátil e com tanta concorrência pelo acesso.

Pensar a Internet como um elemento central para a educação nos dias de hoje implica o reconhecimento de que sua presença é permanente e de que faz parte do cotidiano dos jovens. Isso quer dizer que a formação dos jovens de hoje deve, na maioria dos casos, contar com a presença das tecnologias, seja na escola, em casa, no trabalho ou em qualquer espaço de socialização.

Partimos do princípio de que a educação é um processo de inclusão no mundo e deve ser pautada pelo civismo. Educar um jovem é apresentá-lo ao mundo, mas é também apresentar o mundo a ele (Arendt, 2001). O mundo dos homens, esse que deve ser apresentado, guarda em si essa dialética, a de que está aberto a receber os indivíduos na mesma medida em que os prepara para serem recebidos.

Se o princípio que partimos está correto, temos de reconhecer que o processo educacional, na sua acepção mais ampla, pode resultar em uma adaptação do indivíduo ao mundo e, na mesma medida, pode resultar na sua não adaptação. De forma que não se pode afirmar um jeito correto de educar sem que antes se estabeleça um parâmetro. Nesse sentido, os pensadores da educação, assim como os pensadores da sociedade, devem ter em mente que tipo de vida temos construído até então, e que tipo de vida queremos construir. Se a análise das relações de poder desvela os mecanismos de manutenção da desigualdade entre os homens, que resulta em sofrimento e miséria para parte expressiva da humanidade, os homens, ao serem educados, devem ter em mente os mecanismos desse processo e serem preparados com a consciência da mudança a fim de que possam ser peças dinâmicas de transformação do mundo. Do contrário, se partíssemos do princípio de que o mundo está de acordo com nossas expectativas, que as relações de poder cumprem o papel de construir o mundo que queremos para nós, então o processo educacional deveria voltar-se para a capacitação dos homens, para o aprendizado das técnicas de manutenção dos mecanismos que firmam nossa sociedade do jeito que já está.

Então, a questão essencial da educação é saber que jovens queremos entregar ao mundo, antes mesmo de identificar o mundo que desejamos apresentar a eles. A Internet, nesse processo, exerce papel central. Numa primeira abordagem, por ser sintoma de uma evolução técnica que impôs a velocidade aos processos de socialização, dificultando, pela sedução do efêmero, o contato qualificado com o mundo. Mas, em uma segunda abordagem, partindo do princípio que essa realidade tecnossocial não é passageira, longe de romantismos, é preciso avaliar quais os potenciais que essa mídia oferece para a reposição de um civismo, há muito perdido. Cabe, ainda, nos interrogar se a Internet, com toda a velocidade que impõe, permite um questionamento do mundo, a ponto de modificá-lo, ou possibilita a sua manutenção.

A questão que se coloca é que a velocidade da Internet, somada ao espírito tecnicista e consumista das sociedades contemporâneas, tem deixado pouco espaço para a mudança. Esse caráter efêmero do mundo tem sido cada vez mais destacado pelos autores que veem a sociedade modificando-se muito rapidamente, atendendo ao chamado do capital. Essa velocidade é cada vez mais imperativa, e significa uma devoração do espaço e da experiência, afastando o homem do *mundo da vida* e o entregando ao *mundo do sistema*². A comunicação de massa reflete muito bem isso, assim como as informações que circulam pela Internet. Basta atentarmos para a forma com que as ideias, fatos e dados desaparecem diante de nossos olhos com o passar das edições de jornal, com a banalização dos argumentos, e a superficialidade com que são narrados. Nossas histórias são todas banalizadas pela comunicação rasteira e veloz. Somos devorados pela informação e cada vez menos nos permitimos as vivências.

² Aqui referimo-nos aos conceitos trabalhados por Habermas na sua *Teoria da ação comunicativa*. Cf. Habermas, 1989.

Essa escassez de vivências, é verdade, não foi gerada pela Internet. Entendemos que a *Web*, uma vez que surgiu nesse contexto, e não poderia ter surgido em outro, contribui para a manutenção dessa realidade, pois a velocidade é sua natureza. Se nossa tendência é apontar para o fato de que a Internet possibilita a manutenção do mundo do jeito como ele está, é porque a racionalidade técnica é imperativa e a velocidade adapta-se ao modo de vida do sistema. Mas não entendemos que se trate de uma situação sem saída. Ao identificarmos a realidade social pautada pelo abandono e escassez, entendemos que tal realidade é produto do sistema-mundo, das metrópoles contemporâneas, do capitalismo globalizado. Vemos, ainda, que a Internet insere-se nesse processo como elemento dialético. Se, por um lado, é possível reconhecê-la misturada à base de sustentação desse processo sistêmico, por outro, identificamos a possibilidade de resistência através dessa mídia, graças ao seu caráter plural e interativo. É através da Internet que vemos a possibilidade de confrontar fontes de informação e questionar o simulacro do mundo, que os meios de comunicação de massa bem sabem produzir.

Lidar com simulacros, de fato, não pode permitir uma educação cívica. Quando usamos qualquer meio para reproduzir a representação do mundo, estamos nos privando de experienciá-lo. Por que o fazemos? Teria sido essa a única forma que encontramos de compreender o mundo, de lidar com ele diante de sua incomensurabilidade? Já faz tempo que lidamos com o mundo a partir de superfícies. Talvez nem sequer possamos resgatar de nossa memória o momento em que foi diferente, quando nos relacionávamos com as profundezas, lugar onde a lentidão nos obriga a ruminar das experiências. Já faz tempo que vivemos na superfície lisa da vida, ignorando suas rugosidades.

Mas é o estabelecimento de sentidos o que qualifica as ações humanas, que as diferencia de gestos mecânicos. A interação humana resulta de um simbólico, que lhe é próprio, e o reelabora constantemente. Se o que nos faz humano é esse caráter simbólico e essa permutação de interpretações, então é de se supor que essas características não estejam totalmente ofuscadas. Há sempre a possibilidade de resistir à velocidade, de valorizar o pensamento, de ampliar os sentidos. A Internet pode exercer um papel interessante nesse processo, quando possibilita o contato, mesmo que ainda frágil, de pessoas que as cidades impedem de se encontrar. O contato pela Internet possibilita um novo tipo de experiência, diferente das vivências nas cidades, mas afinada com a velocidade do mundo. Pela Internet é possível articular políticas públicas, formar opinião pública, fortalecer a participação democrática, prestar contas de ações de Estado, acompanhar leis e formar pautas de debates. Temos, no entanto, ao assumir a Internet como possibilidade de educação, alertar para o fato de que o mundo virtual que nela se constrói, não pode se transformar no mundo da vida. Trata-se de um mundo que representa o mundo sistêmico, repleto de suas características. Ao mergulhar nesse mundo virtual, temos a possibilidade de agir dentro do próprio sistema, mas corremos um imenso risco de sermos devorados pela superfície que quer tudo liso, sem rugosidades, sem

pensamentos. Se cairmos nessa sedução, não teremos a oportunidade de oferecer a nossos jovens uma educação capaz de lhes incentivar o civismo.

Referências

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- AUGÉ, M. **Não-lugares**. São Paulo: Papirus, 1994.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.
- LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- MARINETTI, Filippo Tommaso. **Fundazione e Manifesto del Futurismo**. In: DE MARIA, Luciano (Org.). **Teoria e invenzione futurista**. Milano: Mondadori, 1968a.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- VIRILIO, P. **O espaço crítico e as perspectivas do tempo real**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. **Velocidade e política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

Artigo recebido em: 12/09/2011

Artigo aceito para publicação em: 28/10/2011



EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A CÂMARA DOS DEPUTADOS NO CENTRO DA QUESTÃO

Hérycka Sereno Neves da Rocha¹

Resumo: O ensaio tem o objetivo de mostrar o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação para a Democracia, criada pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados para desenvolver ações sistematizadas dentro de um projeto de letramento político. Para isso, são mostrados os programas desenvolvidos e suas dinâmicas.

Palavras-chave: democracia, Parlamento, educação legislativa.

Abstract: The essay aims to show the work of the Coordination of Education for Democracy, created by the Center for Education, Training and Improvement of the House of Representatives to develop actions in a systematic project of political literacy. Therefore, the programs developed and their dynamics are displayed.

Keywords: democracy, Parliament, legislative education

“A sabedoria não nos é dada, é preciso descobri-la por nós mesmos depois de uma viagem que ninguém nos pode poupar ou fazer por nós.” (Marcel Proust)

1 Introdução

Educação para a democracia, letramento político, educação para a cidadania, educação política, educação cidadã, são vários termos, vários programas, mas todos com um objetivo principal: o de se educar a população para o exercício da democracia, para o exercício da vida em sociedade, ainda que tal proposta signifique uma ameaça ao próprio regime. Como afirma Cosson, essa necessidade não é nova e Aristóteles já alertava para isso em *Política*, quando

¹ Analista Legislativo da Câmara dos Deputados. Diretora da Coordenação de Educação para a Democracia do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados - Cefor. Graduada em Estudos Sociais. Especialista em Gestão Estratégica pela UFMG e em Psicopedagogia Reeducativa pela UniEvangélica.

afirmou que os cidadãos precisariam ser preparados e educados dentro do espírito da constituição (Cosson, 2008). Wolfgang Kersting afirmava existir uma relação de interdependência entre educação política e regime democrático:

Quem lamentar a desmotivação política, a crescente falta de senso comunitário e a desertificação social do sistema de vida, não deveria calar a respeito da educação política. E quem quiser calar a respeito da educação política, não deveria fazer exigências de democratização, pleitear por engajamento da sociedade civil e cobrar mais oportunidade de participação. (Kersting apud Cosson, 2008, p. 187).

Ainda na ideia de que a manutenção da democracia depende do Parlamento e de sua atuação educativa, o jornalista inglês Walter Bagehot vai mais longe e afirma que seria a educativa a sua principal função e não a de legislar como normalmente se supõe:

um grande conselho formado por homens importantes, e cujas deliberações são públicas, não pode existir em uma nação sem influir nas ideias desta nação. Seu dever é modificá-las em um bom sentido. A Câmara pode, pois, instruir o país. (...) Há a função legislativa, cuja importância seria pueril negar, mas, em meu sentir, não é em verdade tão grande como a função que faz do Parlamento um foco de educação política para o país. (Bagehot apud Ribeiro, 2011, p. 99).

É mundial a preocupação com a educação para a democracia e, tendo em vista o número crescente de países se transformando em democracias, ela tem adquirido um sentido de importância e urgência crescentes (Cosson, 2008). Com essa visão, escolas, empresas, instituições sem fins lucrativos e parlamentos ao redor do mundo têm trabalhado em favor de estabelecer programas voltados ao letramento político e ao fortalecimento do regime democrático.

No Legislativo brasileiro, o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados – Cefor, o Instituto do Legislativo brasileiro do Senado Federal - ILB e as Escolas do Legislativo, instituídas pelas várias Assembleias Estaduais e pelas Câmaras Municipais, cada vez mais sensibilizados pela necessidade de desenvolver projetos dirigidos à educação para a democracia, têm instituído programas para a sociedade de forma a envolver a população e permitir a elas uma visão mais completa do Legislativo e do processo legislativo.

No âmbito da Câmara dos Deputados, além das atividades sistematizadas conduzidas pelo Cefor, são desenvolvidas por diversos setores da instituição atividades dirigidas à educação para a democracia. Como exemplos, temos o *site* Plenarinho, dirigido ao público infantil e que, utilizando uma linguagem acessível, informa sobre o Poder Legislativo, política, democracia, organização do Estado e a Edições Câmara que publica vários títulos visando à educação para a cidadania e à disseminação do conhecimento gerado na Câmara.

2 O Centro de Formação, Treinamento e Desenvolvimento da Câmara dos Deputados: um rápido olhar na sua evolução.

O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento - Cefor foi criado em 1997, pelo Ato da Mesa nº 69, de 1997, e abarcou as atividades de treinamento e realização de concursos públicos que antes eram realizados pela Coordenação de Seleção e Treinamento.

O Centro foi criado com uma visão ampla a respeito de sua atuação, permitindo a ele atuar não só no treinamento e na capacitação do seu quadro de servidores, mas também junto à comunidade. Também foi vislumbrada a possibilidade de firmar convênios com outras entidades e instituições públicas a fim de promover intercâmbio de informações e cooperação técnica.

Após sua criação, ao longo desses últimos anos, o Cefor tem sido constantemente repensado e suas atividades têm sido ampliadas. Os processos de treinamento e desenvolvimento foram desenvolvidos e intensificados, foram estabelecidos vários programas voltados para a sociedade, a modalidade de educação a distância se fortaleceu, cursos de Pós-Graduação foram oferecidos em parceria com renomadas universidades e, em 2005, estabeleceu seu próprio programa de Pós-Graduação com a oferta de cursos de Especialização em Processo Legislativo, Especialização em Instituições e Processos Políticos Processos Políticos e Orçamento Público, este último em parceria com ISC-TCU.

Hoje, o Centro é composto pelo gabinete da direção e por cinco coordenações: a Coordenação de Apoio Técnico-Administrativo, a Coordenação de Recrutamento e Seleção, a Coordenação de Treinamento, a Coordenação de Pós-Graduação e a Coordenação de Educação para a Democracia.

3 A Coordenação de Educação para a Democracia e seu papel na construção de uma democracia participativa

No segundo semestre de 2008, foi criada a Coordenação de Educação para a Democracia - Coede com o objetivo estabelecer um olhar mais atento para as atividades relacionadas à Educação para a Democracia que antes eram organizadas por diversos núcleos da Coordenação de Treinamento do Cefor.

Em sua estrutura, a Coede foi, inicialmente, concebida com quatro núcleos: o Núcleo de Educação à Distância – Nuead, inserido no âmbito da Coede pelas possibilidades que oferece essa modalidade de ensino, o Núcleo de Formação para a Democracia – Nudem, responsável por coordenar os programas presenciais já existentes na Câmara e trabalhar no planejamento de novas atividades, o Núcleo de Criação - Nucri, com o objetivo de desenvolver materiais didáticos e de divulgação, e o Núcleo de Vídeo, com a missão de iniciar um trabalho de

produção de vídeos voltados ao letramento político. Posteriormente, o Nucri deixa de integrar a coordenação e passa a ser parte da estrutura do gabinete da direção do Cefor, e, já em 2010, é criado, no âmbito da Coede, o Núcleo de Interação Cidadã, com foco nos setores organizados da sociedade e em outras instâncias do Poder Legislativo.

Mas como a Coordenação se enxerga? Qual seu papel? Que propósitos movem a Coede e seus servidores?

Em primeiro lugar, é preciso que se tenha claro que o fortalecimento das práticas e das instituições democráticas é uma questão determinante para a própria existência do Parlamento. A equação é simples: o Legislativo, mais que qualquer outro poder, precisa de democracia para funcionar, para existir enquanto um poder independente. Sem democracia, o Parlamento é apenas um aparato formal que homologa as decisões tomadas em outro lugar. Logo, defender e promover a democracia deve ser uma das suas funções primordiais, pois quanto mais consolidada for a democracia em uma sociedade, mais forte será o seu Parlamento. Por isso, o Legislativo, seja no nível municipal, estadual ou federal, tem não apenas a legitimidade de promover o letramento político, mas também e, sobretudo, a necessidade de fazê-lo, se não quiser ser considerado por muitos como uma instituição ineficaz e, no seu limite, dispensável (Cosson, 2008, p. 200).

Em consonância com o que afirma Cosson, a Coede nasce ciente de sua responsabilidade e do seu papel na construção e no fortalecimento de uma democracia participativa. Cabe, então, a ela, sistematizar ações e programas com o objetivo de letrar politicamente os cidadãos brasileiros.

Mas o que vem a ser letramento político? Nas palavras de Cosson (2008), letramento político é o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia. Em seu livro, Cosson traz também referências da expressão *political literacy*, utilizada na língua inglesa, que “trata da competência de compreender e participar conscientemente da vida política” (Cassel e Lo; Dudley e Gitelson apud Cosson, 2008, p. 2008, p. 193) e da definição de Crick que fala de “aprendizagem sobre e como nos fazer atuantes na vida pública por meio de conhecimento, habilidades e valores” (Crick apud Cosson, 2008, p. 193).

Dessa forma, não basta transmitir informações, é preciso antes promover a reflexão e o debate, numa atuação dialógica, problematizadora e conscientizadora, levando os participantes dos programas e das atividades promovidas pela Coede a se apropriarem das informações que de forma tão transparente estão colocadas à disposição deles e de toda a sociedade. Para isso, todos os programas e atividades desenvolvidas pela coordenação estão em constante revisão e aperfeiçoamento, contando com a avaliação feita pelos alunos, com o *feedback* fornecido pelos facilitadores e pela observação contínua feita pelos membros dos núcleos que compõem a Coede. Além disso, especialistas, membros de outras equipes e parceiros na condução dos programas são constantemente chamados a contribuir na elaboração de novas propostas e na reformulação das atividades existentes.

Ainda no norteamento das atividades desenvolvidas pela coordenação, várias perguntas são constantemente feitas, ainda que de forma não sistematizada, quando do desenvolvimento e do planejamento das atividades:

- O que queremos promover?
- Como fortalecer o Poder Legislativo?
- Que cidadãos queremos ajudar a formar?
- Como se comportam os cidadãos politicamente engajados?
- Que tipo de cidadão fortalece a democracia?
- De que forma podemos favorecer essa apropriação do conhecimento disponível no Parlamento?
- Que competências queremos desenvolver a fim de que os participantes tenham recursos para interferir na sociedade?
- Como ajudá-los a serem capazes de atuar na modificação da realidade a eles apresentada?
- Como instrumentalizar os participantes de forma que sejam capazes de exercer influência na esfera política?

Atualmente, vários projetos são coordenados pela Coede, em parceria com outros setores da Casa, e com outras instituições. Eles são direcionados aos servidores da Câmara, aos servidores de outras Casas Legislativas das esferas estaduais e municipais, a outras instituições públicas e à sociedade em geral.

Na modalidade de ensino a distância são desenvolvidos, com tutoria, os cursos de processo legislativo, técnica legislativa, direito constitucional e oficina de texto. Esses cursos são fechados e direcionados aos servidores da Câmara, das outras Casas Legislativas, no âmbito estadual e municipal, e de outros órgãos públicos, mediante solicitação. Os cursos têm o acompanhamento de dois tutores que tratam do conteúdo e coordenam os fóruns de discussão.

Além dos cursos com tutoria, a Coede também desenvolve, em parceria com outras coordenações do Cefor, turmas semipresenciais, ou seja, na modalidade presencial e à distância, e a criação de salas de aula virtuais, grupos de trabalhos virtuais, fóruns, ferramentas Wiki, disponibilização de ementas e cronogramas das disciplinas e Biblioteca Virtual. Dessa modalidade também participam as turmas de pós-graduação, em conformidade com as disciplinas oferecidas em cada curso.

Sem tutoria e tratando de temas de interesse mais gerais, são oferecidos os cursos abertos a toda sociedade:

- Administração do Tempo;
- Atendimento ao Público;

- Cerimonial e Protocolo;
- Educação Financeira;
- Elaboração de Projetos;
- Reforma Ortográfica;
- Técnicas de Arquivo;
- Técnicas de Reunião;

Além dos cursos acima, estão também disponíveis para toda a sociedade cursos voltados para a área de conhecimento do Legislativo, trazendo temas ligados ao processo legislativo, ao funcionamento das Casas Legislativas, à democracia e à cidadania. Esses cursos buscam proporcionar aos participantes um melhor conhecimento sobre como funciona o setor do regime democrático ligado ao Legislativo, além de fomentar a reflexão sobre a participação de cada um na sociedade. São eles:

- Papel do Cidadão;
- Papel do Legislativo;
- Parlamento Jovem Brasileiro: Como Elaborar um Projeto de Lei;
- Plenarinho para professores - Programa de Orientação didática a distância.

Para utilização nos cursos presenciais ou para tratar de temas que serão trabalhados nos cursos a distância, são feitas pelo Núcleo de Vídeo gravações de aulas e palestras, captação de imagens e gravações de áudios. Depois de editado e trabalhado esse material, é inserido nos cursos desenvolvidos pela Coede.

Além dos cursos a distância, são desenvolvidos vários programas presenciais, tendo como público-alvo, em sua maioria, alunos do ensino médio e alunos universitários. São eles: Parlamento Jovem Brasileiro, Estágio-Visita de Curta Duração, A Escola na Câmara e o Estágio-Cidadão. Também presencial, mas voltado para professores, será realizado pela primeira vez, no segundo semestre de 2011, o programa Missão Pedagógica no Parlamento.

4 Programas presenciais desenvolvidos pela Coede

4.1 Estágio-Visita de Curta Duração

O programa Estágio-Visita de Curta Duração - EV, regulamentado pelo Ato da Mesa nº 51, de 2004 (com alterações dadas pelo Ato da Mesa nº14), tem o objetivo de possibilitar ao participante o conhecimento das rotinas do processo legislativo e da atividade parlamentar, contribuindo para a democratização da Câmara dos Deputados e favorecendo a melhoria da

imagem da Casa. A Segunda-Secretaria é o órgão supervisor do programa, que é conduzido pelo Cefor, em parceria com a Secretaria de Comunicação Social – Secom e a Diretoria-Geral – DG.

O EV já havia sido realizado antes de 2003, porém não foram encontrados registros e nenhuma legislação interna que regulasse o programa, apenas a referência de sua existência em anos anteriores a 2003. A primeira regulamentação encontrada do EV foi o Ato da Mesa nº 143, de 15/01/2003, que já trazia algumas das diretrizes que ainda hoje são seguidas, como a forma de entrada no programa, qual seja a indicação por um parlamentar, a duração de cinco dias corridos e a exigência de frequência integral para o recebimento do certificado. Seguidas a essa primeira regulamentação do Ato da Mesa 143, em 2003, outras foram emitidas: o Ato da Mesa nº 22/2003 de 5 de junho de 2003 e a Portaria nº 1/2003 de 17 de outubro de 2003.

Assim, em 2003, é retomado o EV com uma programação que incluía além de uma atividade inicial de integração e uma atividade de encerramento, palestras e visitas a diversos órgãos da Casa e a órgãos externos: Senado Federal, Tribunal de Contas da União, Palácio do Itamaraty e Supremo Tribunal Federal.

ESTÁGIO-VISITA - 1º a 5/12/2003: -
Conteúdo Programático
<ul style="list-style-type: none"> • Integração <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de expectativas - Identificação da imagem da Câmara (trazida) - Aplicação de contrato psicológico - Apresentação dos objetivos do Estágio - Identificação da imagem da Câmara (após o estágio) - Avaliação do Programa - com vistas <i>a feedback</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da Estrutura da Câmara dos Deputados <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura física - Estrutura organizacional <ul style="list-style-type: none"> . Órgãos e respectivas competências: CONLE- SGM- DECOM - CEDI - CEFOR - SECOM - MUSEU - OUVIDORIA
<ul style="list-style-type: none"> • Visitas externas <ul style="list-style-type: none"> - Visita ao Tribunal de Contas da União, Senado Federal, Palácio do Itamaraty e Supremo Tribunal Federal.

Em 2004, foram realizadas seis edições, nos meses de março, abril, maio, agosto, outubro e novembro e, em 2005, também seis edições, nos meses de maio, junho, agosto,

setembro, outubro e novembro. Nesses dois anos, a programação segue basicamente o mesmo padrão da primeira edição.

Em 2006, são realizadas cinco edições, nos meses de março, abril, maio, junho e novembro. Por ser um ano eleitoral, as edições de agosto, setembro e outubro não foram realizadas devido ao envolvimento dos gabinetes parlamentares nas campanhas eleitorais e a consequente falta de inscrições para o programa. Até a edição de abril foram mantidas as visitas a alguns dos órgãos externos (Senado, Itamaraty, STJ, TCU, Palácio do Planalto e STF), após essa data são retiradas essas visitas, mantida apenas a do STF. Também em 2006, foram introduzidas as palestras sobre os mecanismos de participação do cidadão, ministradas por setores da Casa que entre suas atividades está o contato com o cidadão ou que tem como função informar o cidadão sobre as atividades legislativas. São eles: Secretaria de Comunicação Social – Secom, Ouvidoria, Comissão de Legislação Participativa – CLP e Centro de Documentação e Informação - CEDI. Com a inserção dessas palestras já se começa a buscar um maior foco em mostrar aos participantes não só as formas, mas a necessidade dos cidadãos se apropriarem de um espaço que é deles e explorá-lo buscando informações, acompanhando projetos, reclamando, enfim, participando do processo democrático.

Em 2007, são realizadas oito edições nos meses de março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro. Em 2008, ano eleitoral, são realizadas as edições de abril, maio, junho, outubro e novembro. As edições de outubro e novembro estiveram sob a coordenação do Núcleo de Formação para a Democracia, integrante da Coede, que acabava de ser criada.

Em 2009, foram realizadas sete edições e, em 2010, seis edições. Nesses anos, vários itens da programação do EV foram revistos, incorporados e retirados. Com base nas avaliações dos alunos, nos *feedbacks* dados pelos instrutores e, principalmente, na observação e percepção da equipe condutora do programa, desenvolveram-se atividades mais dinâmicas e que estimulassem não só a reflexão mas a ação. Com esse objetivo, foram inseridas as seguintes atividades:

- Oficina Juventude e Democracia, onde os alunos são convidados a formular projetos de intervenção, com as temáticas democracia, cidadania e política, para serem desenvolvidos em suas comunidades ao término de sua participação no Programa;
- Encontro com o deputado de seu Estado, ocasião em que o deputado fala e responde a perguntas sobre sua rotina para aproximar os participantes do cotidiano de um parlamentar;
- Simulação do trabalho das comissões, atividade pela qual os participantes simulam a rotina de uma comissão permanente da Câmara dos Deputados;

- Iniciação ao orçamento público mediante palestra com conceitos básicos de orçamento público, a fim de sensibilizar os participantes para o acompanhamento e fiscalização que cada cidadão pode fazer da aplicação dos recursos públicos;
- Diário de Campo Reflexivo, que consiste em um caderno distribuído aos participantes no primeiro dia. Nesse instrumento são apresentados trechos de textos para reflexão acerca de temas ligados ao Legislativo, tais como democracia, cidadania, ética e política. Os alunos são orientados a registrar diariamente o que mais os interessou, bem como suas reflexões sobre o dia.

Programação do Estágio-Visita de Curta Duração – Versão 2011	
Estágio-Visita de Curta Duração - 2011	
Horário	Atividades
SEGUNDA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h50	Café da Manhã
9h às 9h20	Boas-vindas
9h20 às 9h30	Boas-vindas e apresentação do Cefor
9h30 às 10h30	O papel institucional da Câmara no Estado Brasileiro
10h30 às 12h30	Levantamento da imagem institucional
12h30 às 14h	Almoço
14h	Traslado para o Cefor
14h15 às 16h15	Minicurso: “O Processo Legislativo” - Parte 1
16h45 às 17h45	Palestra: “Funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa e Comissões”
17h45 às 19h	Palestra “Eleições Proporcionais”
19h	Traslado para o restaurante
19h15 às 20h	Jantar
19h45	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II
TERÇA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h50	Café da Manhã
9h	Foto oficial do grupo
9h15 às 10h45	Visita Institucional
10h45 às 11h45	Encontro com o Deputado
11h45 às 13h15	Almoço
13h15	Traslado para o Cefor

13h30 às 15h30	Iniciação ao Orçamento Público
16h às 17h	Palestra: “Portal da Câmara – Mecanismos de Participação do Cidadão”
17h às 18h30	Palestra: "História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios"
18h30	Traslado para o restaurante
18h45 às 19h30	Jantar
19h30	Saída do ônibus para a ENAP - Anexo II
QUARTA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h50	Café da Manhã
9h às 10h	Visita ao gabinete parlamentar responsável pela indicação
10h às 12h	Visitas livres às Comissões
12h às 13h30	Almoço
13h30 às 14h30	Visita Livre
14h30 às 15h	Traslado para o STF
15h às 16h	Visita ao STF
16h às 16h30	Traslado à Câmara
16h30 às 18h30	Acompanhamento Plenário
18h30 às 19h30	Jantar
19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II
QUINTA-FEIRA –/11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h45	Café da Manhã
8h45	Traslado para o Cefor
9h às 12h	Simulação - Trabalho das Comissões
12h às 13h15	Almoço
13h15	Traslado Cefor
13h30 às 15h	Minicurso: “O Processo Legislativo” - Parte 2
15h30 às 17h	Educação Fiscal
17h às 18h30	Oficina “Juventude e Democracia”
18h30	Traslado para o restaurante
18h30 às 19h30	Jantar
19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II
SEXTA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h45	Café da Manhã
8:45	Traslado para o Cefor

9h às 12h30	Avaliação do Programa
12h30	Traslado para o restaurante
12h45 às 14h	Almoço
14h	Tour Cívico-Administrativo

Analizando o perfil dos participantes do Programa nas edições dos dois últimos anos, temos que a maioria é do sexo feminino, cerca de 70% do total de alunos, das regiões sudeste e nordeste, e provenientes do curso de direito, 71% dos participantes do Programa em 2009 e 77% dos participantes em 2010. Em 2010, 46% dos participantes informaram que souberam do Programa através de amigos. O *site* da Câmara e informações advindas dos próprios parlamentares corresponderam juntas a 34%.

Todas as atividades do Estágio-Visita são avaliadas pelos participantes, que realizam avaliações diárias e uma avaliação global ao final do Programa. As avaliações diárias abordam a relevância da atividade e, no caso de palestras e minicursos, avalia-se o desempenho do palestrante/instrutor. Já a avaliação global trata dos seguintes critérios: objetivo proposto, material didático, organização e satisfação com o curso. As avaliações são realizadas em uma escala de cinco pontos, na qual o número 1 (um) corresponde ao grau mínimo de satisfação e o número 5 (cinco) ao grau máximo de satisfação. Em todos os critérios da avaliação global, o Programa tem obtido ao longo dos anos média geral superior a 4,00, o que indica a satisfação dos participantes.

Nos Diários de Campo e em todas as avaliações, há espaço destinado ao registro das impressões dos participantes sobre os programas. Reproduzimos abaixo alguns trechos retirados desses instrumentos nos últimos dois anos.

Trechos de avaliações (AV) e de Diários de Campo (DC) dos anos de 2009 e 2010:

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la”. Completando a frase de Brecht, a crítica deve ser feita por quem conhece a realidade. Cheguei a Brasília com a visão negativa de descaso, de bagunça, de pouco trabalho e muito dinheiro, aquela visão publicada nos jornais, telejornais e noticiários, a visão de quem não conhece. O estágio-visita me possibilitou conhecer, e conhecendo, posso dizer que o papel, a função da Câmara dos Deputados é essencial para a continuidade da democracia brasileira. É na Câmara que se consolidam as mudanças e melhorias no país. A Câmara é o espaço de debate real das mudanças necessárias com a participação efetiva da sociedade e, com isso, resulta na elaboração de leis com eficiência prática. Enfim, o estágio-visita possibilitou uma mudança radical na minha opinião. Uma experiência inesquecível. Existe eficiência na representação atual. É possível sim que o desejo da sociedade seja levado ao Congresso por seus representantes eleitos. Agradeço imensamente a indicação feita por meu deputado, a disponibilidade do programa pela CD e o empenho dos servidores envolvidos direta e indiretamente na execução. Obrigado e parabéns!” (DC -A. S. participante da edição de maio de 2010).

“Essa experiência foi de enorme importância para meu crescimento, pois, além de conhecer realmente o funcionamento da Câmara dos Deputados, pude compartilhar experiências com pessoas de todo o Brasil, das mais variadas culturas. Obrigado pela oportunidade!” (AV - Março 2009)

“Um programa que mudou a percepção política dos estagiários, que mostrou na prática o que é estudado nos bancos da universidade.” (AV - Agosto 2009)

“A vivência na Câmara me mostrou como devemos dar importância ao nosso voto. Saio daqui com sentimento de amor a pátria e realizada por ter tido esta oportunidade.” (Setembro 2009)

“O estágio-visita foi responsável por uma quebra de paradigmas. A velha visão preconceituosa de que todos os representantes são corruptos, não trabalham e etc. Todos os conceitos já interiorizados no (in) consciente popular foram substituídos por uma nova visão. Agora, não mais a velha visão, mas sim a nova visão. A importância do Legislativo na criação das leis e, por consequência, o comprometimento de determinados parlamentares na busca por uma sociedade mais justa. Embora isso não signifique que nossos representantes estejam isentos de críticas. A crítica passa a ser fundamental para o exercício da cidadania. A crítica, quando construída e avessa a generalizações, só tende a contribuir para o processo democrático.” (DC - T. A. C. participante edição de maio de 2010).

“Fiquei muito feliz por estar aqui e conhecer melhor sobre o Legislativo. Acho que apesar do bom programa, uma semana não é suficiente para formar uma opinião consistente desse poder. O que consigo pensar é que a administração da Câmara é muito boa, porém, o Legislativo ainda é lugar de muito corrupção, desorganização e baixa produção, embora sei que não posso generalizar que todos os Deputados são incompetentes.” (AV - Setembro 2009)

“Uma oportunidade excelente para saber realmente as funções de um parlamentar, e não apenas deixar influência pelo sensacionalismo da mídia. Inclusive, penso que tal oportunidade devia ocorrer mais vezes no ano para cada vez mais pessoas.” (AV - Outubro 2009)

“O estágio-visita foi uma ótima oportunidade para botarmos a mão na consciência e repensarmos sobre o que faremos para exercer a democracia no nosso país. Muitas vezes, apesar de sabermos que temos o poder em nossas mãos, já que o povo detém o poder, tudo que sabemos é reclamar e esperar por mudanças ao invés de sermos a mudança que queremos ver no Brasil.” (DC - M.P.R.W. Participante da edição de julho de 2010).

“A conclusão que tiro desta vivência é a de que sou capaz de melhorar minha vida como cidadão, que posso passar a adiante meus conhecimentos, que hoje tenho com propriedade, e participar melhor da vida política de meu país.” (AV - Novembro 2009)

“Deste momento para frente é preciso amadurecer tudo o que vivenciei nesta semana. Com o passar dos dias, as fichas vão caindo. A reflexão não termina aqui. Este é o início. A oportunidade de participar deste estágio deixa uma marca permanente. E o meu eu cidadão vai se desenvolver cada vez mais. A presença desta turma demonstra a esperança dos jovens no futuro do país”. (DC - P. L. S. Participante da edição de julho de 2010).

“O Estágio-Visita foi uma oportunidade única de valiosa importância para minha vida. Considero-me, hoje, um outro cidadão, uma outra pessoa com mente bem mais esclarecida. Todos esses dias aqui me proporcionaram ter uma visão do que é a realidade do nosso congresso. Eu venho de longe (RN), de um lugar onde a imagem do Congresso e dos nossos parlamentares é tida como suja, corrupta, vergonhosa, ao ponto de a maioria da população nem sequer sabe o que realmente é o papel de um senador ou de um deputado. Vivemos na total ignorância, e isso talvez seja até favorável aos nossos políticos, que, assim, conseguem manipular a consciência e o voto dos cidadãos. Mas a realidade do país está mudando, aos poucos, estamos conseguindo propagar uma outra imagem, e essa bem mais séria e digna de um país democrático. Nesse sentido, a Câmara dos Deputados está de parabéns por proporcionar aos brasileiros meios de comunicação e educação política. O Estágio Visita, o portal na Internet, a Rádio Câmara, o Parlamento Jovem e os outros meios de comunicação e programas da Câmara mostram que temos pessoas sérias a frente disso que chamamos “A Casa do Povo”. (DC - T. S. D. O. participante do mês de julho de 2010).

“As experiências do Estágio-Visita foram excepcionais para meu aperfeiçoamento profissional. Através deste programa, tive a oportunidade de consolidar os meus conhecimentos sobre o poder legislativo e aprofundar tal conhecimento com assuntos antes não conhecidos. Lamento que este Estágio tenha uma abrangência tão limitada, já que é essencial para o desenvolvimento da democracia do país. A semana, de uma forma geral, apesar de algumas palestras não tão relevantes quanto outras, foi riquíssima em conhecimento e intercâmbio entre povos de um mesmo país, mas com culturas tão diferentes e peculiares. Acredito que este estágio foi uma experiência ímpar para meu enriquecimento pessoal devido a essa constante comunicação entre indivíduos. Desse modo, acho extremamente válido esse programa da CD, sendo um mecanismo excelente para a participação do cidadão nos locais políticos. Sou extremamente a favor da ampliação deste programa, tal como me esforçarei para passar adiante as informações adquiridas ao longo desta semana para sensibilizar amigos e familiares, visando uma maior participação política da sociedade e a manifestação constante da cidadania e dos princípios da solidariedade”. (DC - V. C. F. participante da edição de outubro de 2010).

“Como foi dito por alguns palestrantes, hoje enxergo os governantes do meu país como um reflexo do seu povo. A Câmara dos Deputados, bem como os demais órgãos representativos, é um microcosmo da nossa nação. Acredito que todos os perfis brasileiros levam à política que se estabelece hoje no país. Falta maturidade tanto da população, quanto de líderes que a representam. Nós precisamos buscar qualificação e entendimento para votar e exercer a cidadania, tão quanto exigirmos isso de nossos representantes. Temos uma democracia recente, porém já consolidada. Os desafios que se apresentam são muitos, tanto para o povo, quanto para as instituições governamentais e seus governantes. Mas minha crença é de que caminhamos para um progresso contínuo, o qual pode ser alcançado pelo trabalho em conjunto das instituições articulado com ações individuais. Nesse sentido, o programa estágio-visita cumpre sua missão de suscitar reflexão e interesse nos jovens, mas soube trabalhar também para estimular que seus participantes entendam os benefícios recebidos em ações individuais ou em grupos de disseminação do conhecimento.” (DC - M. M. A. participante da edição de outubro de 2010).

4.2 Parlamento Jovem Brasileiro

Regulamentado pelo Ato da Mesa 49/04, o Parlamento Jovem Brasileiro - PJB é promovido pelo Cefor e pela Secretaria de Comunicação Social da Câmara dos Deputados – Secom. O Programa tem o objetivo de propiciar a estudantes do Ensino Médio de todos os estados brasileiros a vivência do processo político e democrático. O Programa tem a duração de uma semana e consiste em uma jornada parlamentar, atividade na qual os alunos selecionados são diplomados, tomam posse e exercem o mandato legislativo de parlamentar jovem por uma semana.

Diferentemente do EV, o PJB promove também uma simulação, que consiste em convidar os alunos a vivenciarem a experiência dos parlamentares no tocante a etapas e ritos para aprovação ou rejeição de um projeto de lei. Além das parcerias internas, o Programa conta com a colaboração do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed no sentido de disseminar as informações para os estados e para o Distrito Federal e receber as inscrições via Secretarias de Educação - SE. As inscrições dos alunos são garantidas mediante a apresentação de um projeto de lei de sua autoria.

São recebidos 78 parlamentares jovens, de acordo com a tabela de proporcionalidade a seguir:

Unidade Federativa	Bancada Estadual	Deputados Jovens
AC	8	1
AL	9	1
AM	8	1
AP	8	1
BA	39	6
CE	22	3
DF	8	1
ES	10	2
GO	17	3
MA	18	3
MG	53	8
MS	8	1
MT	8	1
PA	17	3
PB	12	2
PE	25	4
PI	10	2
PR	30	5
RJ	46	7
RN	8	1
RO	8	1

Unidade Federativa	Bancada Estadual	Deputados Jovens
RR	8	1
RS	31	5
SC	16	2
SE	8	1
SP	70	11
TO	8	1
Total	513	78

O Programa é realizado uma vez por ano e inicia com a divulgação, pelo Consed e pelas SE, do calendário e das diretrizes para a apresentação dos projetos, os quais deverão ser apresentados na escola onde o aluno estuda, e esta encaminhará a SE do seu Estado. Após o término do prazo para o recebimento de projetos, a SE fará uma pré-seleção dos projetos recebidos encaminhando ao Consed apenas o número de projetos correspondente a quatro vezes o número de vagas do seu Estado.

Na seleção dos projetos feita na Câmara, um grupo de servidores analisa os projetos recebidos, considerando os critérios: tema/assunto (originalidade, pertinência, contextualidade, relevância), justificativa, clareza, redação (pontuação, gramática, vício de linguagem, defeito ou erro manifesto), técnica legislativa, constitucionalidade, juridicidade, legalidade, regimentalidade, competência (Federal) e adequação financeira e orçamentária.

Por ser um projeto direcionado a todo o País e envolvendo vários parceiros, algumas ações, como, por exemplo, a seleção dos projetos feita nos Estados, ainda não tem uma padronização ou um direcionamento único. Nos últimos três anos, buscando uma integração maior entre as várias instituições envolvidas no Programa, tem sido realizada uma reunião de preparação, no início de cada ano. Nessa reunião é lançada a campanha do PJB daquele ano e são discutidas ações e compartilhadas experiências a fim de buscar uma homogeneização nos procedimentos e práticas e uma melhoria constante do Programa.

O conteúdo programático do PJB inclui palestras sobre processo legislativo, Adequação Orçamentária e Financeira e O Papel Institucional da Câmara dos Deputados no Estado Brasileiro. O foco do Programa, porém, estabeleceu-se sobre as dinâmicas de simulação das atividades parlamentares realizadas no decorrer do Programa, envolvendo, além da diplomação e posse dos jovens parlamentares no Plenário Ulysses Guimarães, as análises e votações dos projetos nas Comissões, constituídas de acordo com quatro áreas temáticas: Agricultura e Meio Ambiente; Saúde e Segurança Pública; Economia, Emprego e Defesa do Consumidor; Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Para auxiliar os parlamentares jovens nas atividades de análise dos projetos, técnicos da Câmara dão suporte nas comissões, e dois consultores, um na

área orçamentária e um na área constitucional, também ficam à disposição dos alunos para consultas.

Todos os dias e ao final de cada edição, são aplicadas avaliações abordando tópicos sobre a organização do evento, atuação dos instrutores e facilitadores, grau de satisfação com o evento, expectativas e conteúdo apreendido. Seguem alguns trechos retirados das avaliações das edições de 2009 e 2010:

- “O Parlamento Jovem Brasileiro nos deu mais uma oportunidade de integração no da casa.”
- “Foi a melhor semana de conhecimento que já vivenciei, amizades conjuntas ficarão para sempre.”
- “Minha expectativa era conhecer o processo legislativo do Brasil e acho que aprendi muito.”
- “Eu pude de verdade vivenciar e sentir a força de um parlamentar.”
- “Aprendi que a vida de parlamentar não é fácil tendo que colocar em pauta os diversos trabalhos do dia.”
- “Consegui mudar minha opinião sobre a política, obter novos conhecimentos.”
- “Aprendi coisas que não sabia, também conheci o lado do Parlamento que não conhecia.”
- “Deveria ter mais liberdade de atitudes, como falar com os deputados federais, senadores, visitar seus gabinetes; afinal, viemos aprender e conhecer.”
- “O evento causa em nós um enorme impacto, nos mostrando que nem tudo é como pensamos, as coisas não são tão simples, amplia nossa visão.”
- “O meu projeto foi um bom incentivo para um bom começo, mas achei bom que apareceram melhores projetos que pretendem melhorar o nosso país.”

Nas tabelas seguintes, seguem os projetos aprovados na Ordem do Dia pelos Parlamentares Jovens nas edições de 2009 e 2010:

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VI Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2009		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
08/2009	SORAYA NASCIMENTO - BA	Dispõe sobre o trabalho de detentos, para fins auxiliares à sua família” tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo.
16/2009	LEANDRO FERREIRA - ES	Dispõe sobre a substituição de copo descartável por canecas personalizadas em todas as repartições públicas do país” tendo parecer da Comissão de Agricultura e Meio Ambiente pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação
25/2009	DANILO FONSECA - MG	Dispõe sobre a implementação de ações educativas que abordem o desenvolvimento sustentável nos estabelecimentos comerciais no que tange à substituição de sacolas plásticas por alternativas de menor impacto ambiental” tendo parecer da Comissão de Agricultura e Meio Ambiente pela

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VI Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2009		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
		constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, com emenda
48/2009	IÚRI CASTILHOS - RJ	Dispõe sobre medidas para melhoria da educação” tendo parecer da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos da CÂMARA DOS DEPUTADOS PARLAMENTO JOVEM 2009 Em 13 de novembro de 2009 (sexta-feira) substitutivo
53/2009	ELENICE WEILER - RS	Dispõe sobre a criação de normas e procedimentos para o serviço de coleta, reciclagem e disposição do lixo eletrônico” tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo
56/2009	THALISSON GOMES - RS	Dispõe sobre a obrigatoriedade de implantação de projeto sustentável, captação de águas pluviais em novas instituições de ensino público” tendo parecer da Comissão de Economia, Emprego e Defesa do Consumidor pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo
58/2009	PRISCILA OGG -SC	Dispõe sobre as responsabilidades das indústrias em relação aos danos ambientais causados pelas embalagens de seus produtos”, tendo parecer da Comissão de Economia, Emprego e Defesa do Consumidor pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VII Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2010		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
15/2010	Rayanne Cavalari – PR	“Abre linha de crédito para agricultores migrarem da agricultura convencional para a agricultura orgânica”, tendo parecer da Comissão de Agricultura e Meio Ambiente, pela aprovação. (Relatora: Dep. Jovem PATRÍCIA MATTANA – SC)

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VII Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2010		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
32/2010	Jean Carlos dos Santos – PR	“Dispõe sobre abono de falta para prestar exame vestibular, e dá outras providências”, tendo parecer da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem EDINALDO DE OLIVEIRA – RO).
65/2010	Rafael Aragão – BA	Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia nas escolas públicas de educação básica”, tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública, pela aprovação com emenda. (Relator: Dep. Jovem JHONATHAS CASTRO – RJ).
38/2010	Alan Cezar – GO	“Dispõe sobre a exigência de experiência para o ingresso no mercado de trabalho”, tendo parecer da Comissão de Economia, Emprego e Defesa do Consumidor, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem FÁBIO SANTOS – PB).
67/2010	Willians de Souza – RJ	“Visa incentivar o jovem do ensino médio a concluir seus estudos através do ensino federal. O governo federal em parcerias com empresas nacionais e multinacionais fornecendo suporte para a criação de cursos, estágios e o encaminhamento para universidade” tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem ALLAN SANTANA – PE)
36/2010	Victor Fernandes – RS	“Altera a lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências”, tendo parecer da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem WALLISON DE ASSIS – TO).

4.3 A Escola na Câmara

O Programa A Escola na Câmara foi iniciado pelo Cefor no segundo semestre de 2009, em parceria com a Secom. O programa é dirigido a alunos do Ensino Médio da rede de ensino do DF e propõe uma atividade pedagógica (aula de cidadania) integrada a uma visita institucional à Câmara dos Deputados.

O objetivo maior do evento é aproximar os jovens da Câmara dos Deputados, propiciar-lhes conhecimento da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo, bem como despertá-los para a reflexão crítica e participação política.

As inscrições são feitas pela página da Câmara, na área de Educação Legislativa, onde está disponível um formulário eletrônico. Após o envio do formulário é feito um contato com a escola a fim de agendar a atividade.

O programa A Escola na Câmara, em seu planejamento, prevê a realização de outras atividades de cunho pedagógico a serem desenvolvidas no ambiente escolar pelos professores, a fim de que a vinda do aluno seja mais significativa. Para isso, está em andamento a elaboração de um material de suporte a essas atividades, direcionados aos professores, com a abordagem dos temas: Poder Legislativo, democracia, ética, cidadania e política.

Em 2009, o Programa atendeu 97 alunos, na faixa etária de 16 a 22 anos, e, em 2010, 478 alunos, de 15 a 20 anos.

Seguem trechos das avaliações de alunos que participaram das edições de 2009 e 2010:

“Nos inspira a buscar uma vida melhor. Nos ensina politicamente.”

“Aprendi muitas coisas sobre a Câmara e gostei muito de conhecê-la, continuem sempre assim dando oportunidade aos alunos de escolas que nunca foram. Agradeço a oportunidade.”

“Foi esclarecedor e o palestrante mostrou que tinha conhecimento para passar para os alunos.”

“Excelente, bem explicado e focado no entendimento da Câmara e da população.”

“Foi ótima, tiramos nossas dúvidas, e mudamos nossa opinião sobre as votações e aprendemos que um cidadão deve agir e participar das votações, pois é importante.”

“Foi bastante proveitoso essa visita, pois permitiu conhecimento, intimidade com o poder legislativo.”

“O conteúdo foi ótimo e essencial para formar nossa consciência política.”

“Muito explicativa tirando as dúvidas, e explicando também o que é cidadão, nossos deveres e direitos.”

4.4 Estágio-Cidadão

Direcionado a estudantes universitários que fazem estágio na Câmara, O programa Estágio-Cidadão foi realizado pela primeira vez no início de 2011.

Com duração de cinco dias, o Programa intenciona/pretende/tem por finalidade mostrar o funcionamento da Câmara e do processo legislativo, valorizar os jovens que colaboram com as atividades desenvolvidas pela instituição e contribuir para a formação de uma visão crítica do mundo político. Para isso, o curso abordou, por meio de palestras, visitas, simulações, debates e oficinas, temas como o papel institucional da Câmara dos Deputados e a relação entre democracia e política; a produção das leis; os mecanismos de participação popular; possíveis caminhos para atuação política e participação cidadã; simulação do trabalho das comissões; e análise do comportamento da juventude em relação à democracia.

Seguem depoimentos de alguns participantes do Programa:

"Foi relevante o Estágio-Cidadão, a possibilidade de conhecer melhor o funcionamento do Poder Legislativo, em particular, a elaboração de leis e o papel desempenhado pelas Comissões Técnicas." (Estagiária do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento - Cefor),

"Excepcional. Você passa a ver a Câmara com outros olhos, como a Casa do Povo mesmo, lugar de gente trabalhadora. Gostei muito de ter essa oportunidade e poder me sentir parte disso tudo não só como estagiária, mas como cidadã. Sem falar que uma grande tendência dos jovens é passar o que

aprendem adiante. Com isso, aos poucos, podemos mudar a visão ruim que a sociedade tem da Câmara”. (Estagiária do Centro de Informática - Cenin). “Faltava oportunidade para que os estagiários conhecessem a Câmara como um todo. O que acontece, como e onde nos encaixamos nesse sistema. São questões que ficaram muito claras no decorrer do curso”, (Estagiária do Fundo Rotativo do Departamento de Finanças, Orçamento e Contabilidade - Defin).

4.5 Missão Pedagógica no Parlamento

Em sua primeira edição, será realizado no segundo semestre de 2011 o Programa Missão Pedagógica no Parlamento, voltado para professores do sistema público de ensino público. O Programa propiciará a vinda de dois professores de cada estado para uma semana de formação na Câmara dos Deputados. O objetivo é contribuir com a valorização da escola como espaço privilegiado para a vivência de valores democráticos, é fornecer aos professores subsídios didáticos para a inserção de temas relativos à democracia, à cidadania e à política no cotidiano escolar e de cooperar para o fortalecimento da imagem institucional da Câmara dos Deputados como guardiã e defensora da democracia brasileira. Além disso, espera-se obter, como produtos do Programa, uma rede nacional de professores sensibilizados com a importância da inserção da educação para a democracia nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras e um banco de projetos pedagógicos na área de educação para democracia, que será disponibilizado para a sociedade.

5 Considerações Finais

O Mapa Corporativo da Câmara dos Deputados estabelece como objetivos institucionais “promover a cidadania e o processo democrático” e “interagir com a sociedade para a promoção da cidadania”. Por ser a educação uma estratégia para o alcance desses objetivos, cabe à Coede, embora não somente a ela, o desenvolvimento de projetos e ações de formação que visem à consecução desses objetivos.

À Coede já estão postos grandes desafios, por meio de seus programas e cursos: aproximar a população do Parlamento, instrumentalizar os participantes para que possam transformar a experiência e os conhecimentos adquiridos em atuação política e exercício da cidadania, contribuir para a consciência do Parlamento como pilar do regime democrático no Brasil.

Para isso, além de repensar e aperfeiçoar constantemente seus programas e implementar novos, precisa investir no uso da Web como espaço privilegiado para o desenvolvimento de temas ligados ao Parlamento, à democracia e à cidadania, tendo como incentivadores o baixo custo e a possibilidade de se ampliar o alcance das atividades desenvolvidas pela coordenação.

Além disso, caberá à Coede acompanhar a evolução do regime democrático representativo, que parece caminhar para um sistema de democracia combinada, e atuar na formação dos cidadãos para que tenham participação direta nesse novo modelo.

O novo modelo de democracia combinada conserva a dimensão representativa e os seus componentes tradicionais (partidos políticos, eleições periódicas, mandatários parlamentares, competência legislativa etc.). Entretanto, as instituições da democracia representativa, progressivamente, devem ser organizadas com a finalidade de ampliar oportunidades de participação direta dos cidadãos nos processos decisórios governamentais. A consolidação da democracia combinada, em determinado Estado nacional, tem no envolvimento político da sociedade civil seu fator determinante. (Valente, 2006, p. 129).

Referências

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento – Cefor. Coordenação de Educação para a Democracia – Coede. **Relatório de Atividades 2009**. Cefor – Coede, 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento – Cefor. Coordenação de Educação para a Democracia – Coede. **Relatório de Atividades 2010**. Cefor – Coede, 2011.

COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo, escolas de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

COSSON, Rildo. Educação política: reflexões e práticas democráticas. **Cadernos Adenauer**, v. XI, n. 3, p. 25-36, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento político**. Disponível em:

<http://letramento politico.blogspot.com/2011/02/letramento-politico-e-legislativo.html> Acesso em: 5 set. 2011.

_____. **Olhares sobre o Parlamento: incursões acadêmicas no território político**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

RIBEIRO, Guilherme. A Educação Legislativa é uma resposta à crise do Parlamento? **E-legis**, n. 6, p. 96-103, Brasília: 1º semestre 2011.

VALENTE, Manoel Adam Lacayo. **Democracia enclausurada: um debate crítico sobre a democracia representativa contemporânea**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

Artigo recebido em: 13/09/2011

Artigo aceito para publicação em: 14/10/2011



O LEGISLATIVO VAI À ESCOLA: AS INSTITUIÇÕES POLÍTICAS E O PODER LEGISLATIVO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO REGULAR

Marta Mendes da Rocha¹

Renata dos Santos Vieira²

Resumo: O artigo discute a participação política de jovens e a sua relação com a educação formal. Argumentando a favor do maior conhecimento e envolvimento dos jovens na política institucionalizada, buscou-se analisar as oportunidades abertas pelas normativas da educação e pelas inovações produzidas nos legislativos do país para a inclusão, no contexto da educação escolar, da temática das instituições políticas e do Poder Legislativo.

Palavras-chave: Participação política, Juventude, Instituições Políticas, Poder Legislativo, Educação para a Cidadania

Abstract: The article discusses the political participation of young people and their relationship with the formal education. Arguing in favor of greater knowledge and involvement of young people in institutionalized politics, the article aims to analyze the opportunities opened by education laws and by innovations produced by the legislatures of the country for inclusion, in the context of school education, of the theme of political institutions and Legislative Power.

Keywords: Political participation, Youth, Political institutions, Legislative Power, Education for Citizenship.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a participação política de jovens, seu envolvimento com as instituições formais da Democracia e o papel da educação formal para o

¹ Doutora e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora, membro do Conselho Técnico-Científico do Centro de Estudos Legislativos da UFMG (CEL-DCP). (mendes_rocha@yahoo.com.br)

² Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Aluna do curso de Especialização em Políticas Públicas na mesma instituição. Trabalha com projetos voltados para a defesa de direitos de crianças e adolescentes e pesquisa métodos e estratégias educacionais a serem aplicadas fora do contexto da educação formal (renatasv77@yahoo.com.br).

desenvolvimento juvenil das capacidades requeridas para o exercício da cidadania. Além disso, busca apontar algumas sugestões didático-pedagógicas para a inclusão, no contexto da educação escolar, da temática das instituições políticas, sobretudo do Poder Legislativo.

Os estudos sobre a participação política e social da juventude, no período posterior à redemocratização brasileira, são ainda recentes e escassos. Até a realização de pesquisas mais sistemáticas sobre o tema, a juventude brasileira tendia a ser classificada como apática, despolitizada e incapaz de reflexão crítica sobre seu ambiente político e social, em contraposição às gerações anteriores, marcadas por maior engajamento cívico (Florentino, 2008; Castro, 2009). Segundo Florentino, ter-se-ia produzido um modelo de comportamento juvenil baseado nos movimentos da década de 1960, segundo os quais os jovens carregariam consigo o potencial para a crítica e a transformação da realidade (2008, p. 209). Tal compreensão, no entanto, não levava em consideração as diferenças contextuais que marcaram a socialização e a atuação política da juventude da década de 1960 e as que caracterizam as gerações atuais.

Um ponto importante destacado por Florentino é o de que a geração atual de jovens nasceu e cresceu “num regime assumidamente democrático, que oferece certas vivências e oportunidades de socialização política distintas”, ou seja, em um contexto radicalmente diferente do observado na década de 1960 (Florentino, 2008, p. 216). Como destaca a autora, a geração atual conta com uma legislação que garante os direitos individuais, entre eles, de expressão, reunião e de associação (inclusive, para organizações estudantis) e com a inexistência de censura dos meios de comunicação e da produção cultural (Florentino, 2008, p. 216-17). Os estudos mais recentes, considerando as especificidades do atual contexto, buscam compreender qual é a inserção real dos jovens nas sociedades contemporâneas, o que eles pensam, quais são suas expectativas e, em que medida, sua aparente indiferença e alienação podem ser compreendidas como desinteresse geral pela política. Nesse contexto, destacam-se duas pesquisas: a realizada em 2004 pelo Instituto Cidadania, e a pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Econômicas e Sociais (IBASE) e pelo Instituto Pólis, no ano de 2005.³

Ambas as pesquisas mostram que apenas uma minoria dos entrevistados considera-se politicamente ativa ou envolve-se em atividades coletivas no bairro e na cidade. A maioria não confia nos partidos e acredita que os políticos não representam o interesse da população. Por outro lado, as pesquisas não autorizam a conclusão de que exista um desinteresse geral pela política entre os jovens, ao mostrar que a maioria deles busca se informar sobre política e mais

³ A pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia” (IBASE/POLIS) ouviu uma amostra de 8000 jovens com idade entre 15 e 24 anos, de oito Regiões Metropolitanas do país (Belém, Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador).

de 1/3 reconhece que a política “influi muito” em suas vidas (Abramo; Branco, 2005; Castro, 2008; Florentino, 2008). Segundo Castro (2008), a pesquisa do Instituto PÓLIS/IBASE evidencia também a ênfase dos entrevistados nas ações voluntárias e comunitárias, vistas como formas importantes e mais acessíveis de participação dos jovens.

Informações sobre alistamento eleitoral também não permitem concluir que haja uma indiferença geral dos jovens em relação à política. Dados do Tribunal Superior Eleitoral mostram que, entre 2002 e 2006, houve um aumento considerável no alistamento eleitoral em todos os estados da Federação. Florentino, considerando a relação entre o número de títulos de eleitor emitidos e o número de jovens que estavam em condições de requerer o título, observou que, em 2002, do total de jovens que podiam obter o título de eleitor, 31,6% o fizeram; em 2006, 44% da população jovem na faixa etária na qual o voto é facultativo recorreram aos TREs para obter o título de eleitor. Em apenas quatro Estados, houve redução do percentual de 2002 para 2006 (Florentino, 2008). De 2006 para 2010, houve uma redução de 6,18% no número de eleitores entre 16 e 18 anos cadastrados no TSE. Esta foi a primeira vez que se registrou tal redução desde as eleições de 1998. Entretanto, não há como saber se a redução corresponde à realidade, já que o TSE não apresentou uma análise dos dados proporcionalmente ao número de jovens nessa faixa etária que poderiam requerer o título de eleitor.

Nas próximas seções, pretende-se discutir alguns achados de pesquisas mais recentes sobre juventude e participação política com o propósito de argumentar a favor do envolvimento dos jovens na política, por intermédio das instituições políticas formais. Além disso, objetiva-se discutir formas pelas quais a educação regular pode contribuir para aproximar os jovens das instituições políticas formais, sobretudo, do Poder Legislativo. Enfatiza-se a importância desse Poder na própria trajetória do Estado de Direito e da Democracia. Além disso, buscar-se-á mostrar como mudanças recentes na estrutura dos parlamentos abrem espaços para o envolvimento direto dos cidadãos na organização da agenda pública e no processo de tomada de decisões.

2 Juventude e participação política

Para os estudiosos do tema, as pesquisas mais recentes mostram que a propalada indiferença dos jovens em relação à política é, na verdade, uma negação das instituições formais, como parlamentos e partidos, e dos modos tradicionais de se fazer política (Castro,

2008; Florentino, 2008). Por outro lado, evidenciam a valorização das formas mais espontâneas e informais de participação e de organização coletiva.⁴ (Florentino, 2008, p. 206).

A ênfase no voto como mecanismo central de participação política, a quebra dos vínculos partidários tradicionais e os frequentes escândalos de corrupção passariam aos jovens a ideia de um sistema político fechado em si mesmo, pouco aberto aos interesses, identidades e problemas característicos da juventude e pouco passível de modificação a partir da ação política da sociedade (Abramo; Venturi, 2000, p. 5; Castro, 2008).

A questão, portanto, estaria em explicar por que os jovens sentem-se tão distantes da política institucionalizada, vendo o sistema político fechado aos seus interesses, às questões e aos problemas que os afetam. Tradicionalmente, a não-participação tem sido compreendida, em diversas correntes da teoria democrática, como decorrente da falta de informação (Schumpeter, 1983), da ausência de recursos e de capacidades (Dahl, 1997; Santos, 2006), da frustração com os resultados produzidos pela Democracia, do sentimento de impotência (Pateman, 1981), e, mesmo, da satisfação em relação ao funcionamento do sistema (Huntington, 1968).

Além dessas variáveis, os estudiosos da relação entre juventude e participação política buscam compreender os fatores que explicariam a não participação especificamente entre os jovens. Nesse sentido, destacam a falta de identificação das novas gerações com organizações hierarquizadas e burocratizadas e a preferência dos jovens por experiências mais espontâneas, informais e não-convencionais (Inglehart, 1997), e a concepção diferente, entre a juventude, da própria política entendida como “política do cotidiano, de pequenas organizações, de grupos informais, especialmente ligados à área cultural” (Florentino, 2008, p. 232-233).

Como resultado da realização de pesquisas mais sistemáticas sobre o tema, observa-se, também, a defesa de uma nova forma de se compreender a aparente indiferença da juventude pela política. Para Florentino (2008), é necessário distinguir entre a apatia na forma de passividade e a apatia que expressa, na verdade, uma atitude crítica em relação às instituições políticas clássicas da Democracia e uma opção consciente por não participar pelas vias tradicionais (Florentino, 2008, p. 207).

Não se pretende negar que a política, da forma como é tradicionalmente praticada pelos partidos e políticos profissionais, possa parecer complexa e burocratizada aos olhos dos jovens e distante de seu dia-a-dia. Os frequentes escândalos de corrupção, no caso do Brasil, e a persistência de problemas históricos em áreas que afetam diretamente a juventude contribuem para disseminar a frustração e a decepção de jovens e adultos em relação ao sistema político e

⁴ Evidencia essa postura o crescimento das organizações juvenis ligadas à cultura, esporte, meio ambiente, partidos políticos e outros. No Brasil, tais organizações já se mostraram capazes de incluir temas e reivindicações na agenda política e impactar a própria organização do Estado e o cardápio de políticas públicas ofertadas.

aos agentes públicos. Pesquisas realizadas com a população brasileira mostram que, a despeito do crescimento da adesão incondicional à Democracia, a desconfiança em relação às suas instituições basilares é disseminada entre todas as parcelas da população, incluindo os mais escolarizados (Moisés; Carneiro, 2008; Moisés, 2010).

Ao longo do século XX, foi tornando-se cada vez mais claro que a representação não é uma resposta suficiente para o problema da participação nas sociedades democráticas. É necessário, para se assegurar a representatividade e a responsividade dos governantes, criar formas alternativas de envolvimento dos cidadãos na política para além das eleições. Em resposta, observou-se, sobretudo nas últimas três décadas, a multiplicação de inovações no campo da participação política que buscam torná-la mais acessível ao cidadão, abrir novas oportunidades para a vocalização de suas preferências e para o monitoramento de seus representantes (Pateman, 1970; Sader, 1988; Dagnino, 1994; Alvarez, Dagnino; Escobar, 1998; Young, 2000; Santos; Avritzer, 2000; Fung; Wright, 2002).

Sem negar as enormes contribuições que tais inovações têm oferecido para ampliar a participação política entre parcelas da população, até então excluídas, pretende-se, neste artigo, argumentar a favor do envolvimento dos cidadãos, sobretudo, dos jovens, na política que se faz por intermédio das instituições políticas formais. A própria Teoria Participativa da Democracia que, em momentos anteriores, tendeu a enfatizar a participação fora do sistema político, tem compreendido, mais recentemente, que o sucesso de alguns meios de participação direta dos cidadãos depende de determinada forma de interação com a representação política (Fung; Wright, 2003; Wampler; Avritzer, 2004; Avritzer, 2008). Ao rejeitarem e se retirarem da política produzida no âmbito das instituições formais, os jovens não estariam contribuindo para a alteração dos padrões que eles criticam, mas, ao contrário, para a sua consolidação. Além disso, ao se enfatizar a participação extrainstitucional em detrimento da participação via partidos e parlamentos, corre-se o risco de contribuir para a consolidação de uma estrutura marcada por dois espaços que não interagem e não se comunicam. Por isso, sem descartar a importância e a legitimidade da inovação e da participação fora das estruturas institucionais, aspira-se, neste artigo, ressaltar a necessidade de que os jovens conheçam e se envolvam também na política institucionalizada, como condição para que seus interesses, valores e demandas sejam inseridos na agenda pública e considerados por aqueles que tomam as decisões.

3 Educação no Brasil: oportunidades e desafios da educação cidadã

Os estudos sobre participação política tenderam, tradicionalmente, a enfatizar a escolarização como uma variável central para explicar os diferentes níveis de participação

eleitoral e envolvimento dos cidadãos nas questões públicas. O argumento central é o de que as sociedades e os extratos sociais mais escolarizados tenderiam a mostrar maior interesse pelos assuntos públicos e maior disposição para a participação (Downs, 1957; Almond; Verba, 1965; Lipset, 1987).

Sem descartar completamente tal associação, estudos recentes chamam a atenção também para a importância de se avaliar a qualidade da participação, mostrando que o crescimento generalizado da adesão dos brasileiros à Democracia não tem sido acompanhado do crescimento da confiança em relação às suas instituições basilares em todos os níveis de escolaridade (Moisés; Carneiro, 2008; Moisés, 2010).⁵ Parece, portanto, que a exposição permanente a informações e muitos anos de frequência à escola não são suficientes para despertar nos indivíduos a consciência da importância da participação política e do envolvimento nas questões públicas. Uma variável fundamental a ser considerada seria a própria natureza da educação e dos conhecimentos e informações construídos e das práticas vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se os princípios que orientam a educação no Brasil, questiona-se em que medida se pode afirmar que o sistema de ensino abre espaços e oportunidades para uma educação que combine os objetivos de informação e de formação, contribuindo para dotar crianças e jovens das capacidades requeridas para o exercício da cidadania. Indaga-se de que maneira as normativas educacionais permitem a inclusão da temática das instituições políticas na educação regular, mais especificamente, da estrutura, organização, funções e desempenho do Poder Legislativo.

As diretrizes para a elaboração da política nacional de educação estão estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada no ano de 1996. Em decorrência dos desdobramentos dessas diretrizes, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pela primeira vez em 1997, e o Plano Nacional de Educação, cuja última revisão data de 2010⁶. Juntos, esses documentos apresentam os principais princípios e diretrizes a serem observados na educação pública e privada do País e os objetivos e metas a serem perseguidos conjuntamente por Estado e sociedade.

⁵ Pesquisa desenvolvida entre os anos de 2005 e 2009 pelo Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da USP (NUPPS) e pelo Centro de Estudos de Opinião Pública da UNICAMP (CESOP), a partir de uma amostra representativa da população brasileira.

⁶ O PNE encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados em uma Comissão Especial formada exclusivamente para a sua apreciação. A última ação registrada referente ao PL No 8.035/2010 foi a aprovação, em Plenário, de um requerimento de realização de audiência pública para debater a regulamentação do ensino privado com representantes de instituições ligadas à educação.

A LDBEN define como educação os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º, Título 1). De saída, portanto, estabelece uma visão ampla da educação que não se restringe ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da escola.

No artigo 2º da LDBEN, ressalta-se que um dos objetivos da educação é contribuir para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, assegurando a vinculação da educação escolar com a prática social. O artigo 26 abre a oportunidade para a inclusão de novos temas no currículo escolar ao esclarecer que, apesar de os currículos do Ensino Fundamental e Médio terem uma base nacional comum, poderão ser complementados por uma parte diversificada, que deve levar em consideração as especificidades locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDBEN, 2010). Ainda no parágrafo primeiro do referido artigo, a lei aponta que o ensino da língua portuguesa e o da matemática deverão compor o currículo obrigatório, acompanhado do conhecimento do mundo físico e natural, e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

O artigo 27 da referida Lei registra que os conteúdos da Educação Básica deverão assegurar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (LDBEN, 2010). No que tange ao Ensino Fundamental, o artigo 32 aponta, entre outras ações, a compreensão do sistema político como uma estratégia para a formação básica do cidadão. Esse objetivo é reafirmado nos PCNs, entretanto, não há menção explícita à inclusão do conhecimento do sistema e das instituições políticas no currículo escolar.

Em vários momentos, a LDBEN define como objetivo orientador do processo educacional, a formação de sujeitos críticos e autônomos, conhecedores da realidade política do País (Art. 26, LDBEN, 2010). Dessa forma, não apenas abre espaço para o tratamento das instituições políticas e do Poder Legislativo no contexto da educação regular, mas afirma ser essa dimensão, ainda que de forma implícita, fundamental para o alcance daquele objetivo. Entretanto, em nenhum momento, a LDBEN faz referência explícita ao Poder Legislativo ou à outras instituições políticas.

A LDBEN oferece as bases para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, orientam a elaboração do Guia Nacional do Livro Didático. Todas essas normativas encontram-se alinhadas com a compreensão de que a educação deve promover o desenvolvimento integral do educando e prepará-lo para o exercício da cidadania. O processo de elaboração dos PCNs envolveu ampla discussão, em âmbito nacional, na década de 1990, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares de vários estados brasileiros,

técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, fundações e centros de pesquisas. Sujeitos a revisões constantes, os Parâmetros apontam diretrizes para estados e municípios elaborarem suas propostas curriculares, dentro das normativas nacionais estabelecidas pela LDBEN.

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares que tratam da inclusão de temas transversais que perpassam todas as disciplinas. Na abertura do documento, apontam-se, como objetivos da educação, a compreensão da cidadania, definida como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Além disso, foram elencados seis temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Pautada no princípio democrático, a política nacional de educação reconhece a heterogeneidade do território brasileiro e concede aos entes federativos autonomia para a inclusão de propostas educativas coerentes com as particularidades locais. Esse princípio proporciona, portanto, a oportunidade para a inclusão de outros temas, que podem ser tratados de forma interdisciplinar nas escolas, a partir da iniciativa dos docentes e da própria instituição de ensino, que possui autonomia para incluir e priorizar no currículo outros assuntos pertinentes.

A partir das diretrizes da LDBEN e com a articulação entre Ministério da Educação e educadores de todo o País, o currículo escolar adquiriu novo perfil, pautado na intersectorialidade e na interdisciplinaridade, além da inclusão de conteúdos considerados fundamentais para o desenvolvimento do educando. Tais princípios proporcionaram a inclusão da obrigatoriedade do estudo da cultura africana no Ensino Fundamental e Médio por meio da Lei n. 10.639, de janeiro de 2003. Outra evidência da flexibilidade, afirmada na LDBEN e nos PCNs, ocorreu por meio das Leis ns. 11.684 e 11.769, ambas de 2008, que estabeleceram a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, e da Música, em toda a educação básica.

A breve análise dessas duas normativas evidencia que o conhecimento da realidade política e social do Brasil e a compreensão dos processos históricos de transformação da sociedade são vistos como cruciais para a formação integral do educando. O preparo do educando para o exercício da cidadania aparece, em diversas passagens de ambos os documentos, como um objetivo prioritário a ser atingido. Curiosamente, há poucas referências, tanto na LDBEN quanto nos PCNs, às instituições políticas do País. Além disso, essa temática não aparece como um dos temas transversais afirmados nos PCNs.⁷

⁷ O novo Plano Nacional de Educação (PL No 8.035/2010) em apreciação em Comissão Especial da Câmara dos Deputados apresenta vinte metas a serem executadas no decênio 2011 a 2020 relacionadas à

Sabe-se que o exercício da cidadania passa pela compreensão e pelo conhecimento do sistema e das instituições políticas e, também, dos espaços e mecanismos legítimos de representação e participação. Por essa razão, a temática das instituições, com destaque para o Poder Legislativo, deveria estar melhor explicitada como componente dos currículos escolares e como estratégia precípua ao alcance dos objetivos afirmados.

Uma oportunidade aberta pela LDBEN encontra-se na autonomia das escolas para desenvolverem projetos sobre temas e assuntos diversos e na possibilidade de inclusão de temas transversais nos currículos. Obviamente, a inclusão e o tratamento efetivo da temática das instituições políticas na educação regular, assim como dos demais temas transversais, são dificultados pelos problemas vivenciados pelos profissionais da educação. A despeito dos vários esforços feitos nas últimas décadas para universalizar a educação básica, superar a distorção idade-série e ampliar a qualidade da educação, ainda há muitos obstáculos a serem transpostos.

Entre esses obstáculos, que não são recentes na educação brasileira, os estudiosos destacam os seguintes: (a) a ausência de uma política de valorização do professor focada na melhoria dos salários, das condições de trabalho e em uma política de formação continuada; (b) os baixos salários que obrigam os docentes a enfrentar jornadas duplas ou triplas e, dessa forma, reduzem as possibilidades para formação e atualização desses profissionais; (c) a escassez de verbas para programas de formação de educadores e a desarticulação intra e interinstitucional nos programas de formação; (d) a desarticulação entre Ensino Superior, Fundamental e Médio; entre teoria e prática; entre conteúdo e método de ensino; (e) o predomínio da dimensão técnica em detrimento da humana e política; (f) o desprestígio dos cursos de licenciatura, considerados pouco relevantes ou secundários, o que redundava na desvalorização da profissão docente; (g) a inadequação e/ou insuficiência dos recursos físicos, materiais, técnicos e didático-pedagógicos (biblioteca, computadores com internet, material didático, etc.) (Paini, Greco; Amblard, 2009; Gouvêa, 2006; Saviani, 2009; Fernandes; Paludeto, 2010).

Todos esses fatores geram empecilhos para que gestores e professores exerçam maior protagonismo na prática educacional, concebendo e implementando projetos inovadores que incluam novas temáticas, como as das instituições políticas, no processo de ensino-aprendizagem. A deficiência na formação continuada, a escassez de tempo e, sobretudo, a falta de motivação contribuem para difundir, entre os próprios docentes, a insatisfação e a desconfiança em relação às instituições democráticas. Diante desse quadro, reduzem-se os

universalização do ensino em todas as instâncias, ao aumento da dotação orçamentária obrigatória para a educação de 5 para 7%, à valorização do magistério com metas para elaboração de plano de cargos e salários, entre outros assuntos. Entretanto, não trata dos conteúdos curriculares e dos temas que poderiam ser incorporados pelas escolas.

incentivos para que os profissionais da educação se engajem em ações que possam atenuar essas impropriedades entre os jovens educandos.

4 Inovações institucionais no Legislativo: possibilidades de interlocução com a escola

Uma das características mais marcantes da Constituição de 1988 refere-se ao surgimento das instituições participativas. No Parágrafo Único do artigo 1º, afirma-se que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Tal aspecto reflete a grande efervescência associativa que marcou a década de 1970 durante o movimento pela democratização do País e a participação da sociedade no processo constituinte (Rocha; Prata, 2009).

Desde então, assistiu-se ao surgimento de uma série de novas formas de participação política destinadas a permitir aos cidadãos maiores oportunidades para a vocalização de suas preferências, para o monitoramento do comportamento de seus representantes e para o tratamento de questões da esfera privada na arena pública, nos interstícios eleitorais. Para muitos, tais inovações apontam um novo conceito de Democracia e de participação que recupera a dimensão do engajamento cívico, como condição fundamental para o aperfeiçoamento e consolidação da Democracia (Santos; Avritzer, 2002). Os inúmeros estudos empíricos, produzidos nas últimas décadas, sugerem que as inovações institucionais apresentam um enorme potencial de transformação da estrutura política, de democratização das relações sociais e de disseminação de uma cultura de tolerância. Os estudos mostram que pelo envolvimento direto na política, os cidadãos podem influenciar a agenda pública, motivar a inversão de prioridades e promover maior justiça distributiva (Avritzer, 2003; Wampler; Avritzer, 2004). Entretanto, cada vez mais cientes das dificuldades enfrentadas nas arenas participativas, sejam elas institucionalizadas ou não, os estudiosos do tema vêm buscando, por meio de estudos comparados, investigar as condições que favorecem seu êxito e as que explicam o seu fracasso (Avritzer; Navarro, 2003; Fuks; Perissinotto, 2006; Faria, 2006; Avritzer, 2008; Coelho, 2007; 2010;).

Além das instituições participativas, destacam-se outras inovações que visam aproximar o cidadão da política, disseminar informações e dar mais transparência às ações dos agentes públicos de modo a ampliar a influência do cidadão comum e de capacitá-lo para o exercício de seus direitos. Nesse tocante, merecem destaque as inovações produzidas no âmbito do Poder Legislativo. Os legislativos brasileiros, com variações associadas ao grau de modernização e desenvolvimento institucional das casas legislativas, têm sido responsáveis pela realização de uma série de eventos abertos à participação da sociedade, entre os quais se destacam os

seminários temáticos, os fóruns, as audiências públicas de comissões e a própria comissão de participação popular, presente em várias casas legislativas do País (Anastasia, 2001; 2009; Assis, 1997). Embora se diferenciem no tocante à sua periodicidade e institucionalização, todas essas instituições incluem entre seus objetivos permitir maior influência dos cidadãos e da sociedade organizada no processo de formulação, implementação e fiscalização das políticas públicas.

Uma das mais importantes prerrogativas das comissões permanentes é a de convocar audiências públicas para ouvir a opinião dos cidadãos, grupos e organizações da sociedade civil sobre assuntos de interesses próprios, relacionados ou não a algum projeto de lei. Essa prerrogativa, fixada nos regimentos internos de várias casas legislativas, ainda que não esteja diretamente relacionada ao processo decisório, funciona como uma forma de aproximar representantes e representados e, de dotar os legisladores de informações importantes sobre os interesses, as necessidades e objetivos dos diferentes grupos da sociedade civil.

A compreensão do real impacto da incorporação dos cidadãos e grupos da sociedade civil no processo decisório, entretanto, depende de um número maior de estudos comparados sobre a implementação de tais mecanismos de participação. A maioria dos estudos, produzidos até o momento, investiga a relação entre participação, representação e informação no processo legislativo a partir do estudo de um ou dois casos de realização de fóruns, seminários e audiências públicas (Morello, 1999; Prata, 2007; Correa, 2008).

As escolas do legislativo (EL), hoje presentes em todas as assembleias estaduais do Brasil e em várias câmaras municipais brasileiras, vêm constituindo-se em um espaço de formação política, não apenas para os servidores e parlamentares, mas para a sociedade como um todo. Os programas de educação para a cidadania, comuns em várias ELs, promovem cursos, palestras e seminários sobre as regras de escolha dos membros do Legislativo, o processo de produção das leis, a estrutura organizacional do Legislativo, o processo orçamentário, entre outros. Além disso, realizam visitas guiadas às casas legislativas nas quais os cidadãos têm a oportunidade de conhecer a estrutura física do parlamento e presenciar o dia-a-dia dos deputados e dos trabalhos legislativos. Aos propósitos deste artigo, interessa destacar que, em várias casas legislativas, jovens e professores de instituições de ensino privadas e públicas aparecem como público prioritário de tais ações (Cosson, 2008; Marques Júnior, 2008; Ribeiro, 2010).

Várias outras iniciativas de casas legislativas, associações da sociedade civil e outros órgãos públicos buscam ampliar a interlocução entre a sociedade e o Poder Legislativo e levar

até alunos e professores informações importantes sobre a organização e o funcionamento deste Poder, além da vivência de experiências relacionadas ao mundo da política⁸.

Vale destacar o projeto Parlamento Jovem executado pela Câmara dos Deputados e por várias assembleias estaduais brasileiras, em parceria com universidades, escolas e outros órgãos responsáveis pela educação (Cosson, 2008). Embora possa variar quanto às regras para participação e dinâmica, a ideia inerente ao Parlamento Jovem é permitir aos estudantes de escolas públicas e privadas vivenciar o processo legislativo, a representação política e a liderança, oferecendo oportunidades para os jovens conhecerem a rotina dos trabalhos legislativos. Em geral, o Parlamento Jovem é direcionado a alunos do Ensino Médio. Seu correspondente para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental é a Câmara Mirim, também em operação na Câmara dos Deputados desde 2006 e em outras casas legislativas pelo País. O desenvolvimento de tais propostas, com frequência, se apoia em materiais didáticos ricos em informação, elaborados em uma linguagem acessível e lúdica.

Além do Parlamento Jovem, a Câmara dos Deputados executa vários outros programas na área de Educação para a Cidadania como o denominado Missão Pedagógica no Parlamento, que visa oferecer aos educadores formação em educação para Democracia. Realiza, ainda, o Escola na Câmara, que consiste em uma visita guiada à Câmara dos Deputados, integrada a uma aula interativa com um especialista da Casa, dirigida a alunos do Ensino Médio das escolas da rede de ensino pública e particular do Distrito Federal. Viabiliza, também, o programa Estágio-Visita de Curta Duração, que oferece a universitários de todo o país o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara e a à forma de atuação de seus representantes⁹.

Como destaca Marques Júnior (2008), a educação para a cidadania pode ser compreendida como:

Ação consciente e organizada do parlamento no sentido da capacitação e qualificação dos diversos agentes envolvidos no exercício da democracia. Parte, para tanto, do reconhecimento da exigência de determinadas capacidades e competências para o melhor desempenho dos atores na arena democrática, (...), mas de necessária convivência entre representação, participação e deliberação política. Aponta as distinções e a complementaridade entre informação e educação na construção dessas capacidades e competências, bem como o papel a ser desempenhado por

⁸ Exemplos de tais projetos são o “Legislativo na Sala”, lançado em 2011 por iniciativa da Câmara de Vereadores na cidade de Canguçu (RS); o projeto de extensão universitária “Política na Escola”, desenvolvido pelo Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília desde 2003; O Projeto Escola, executado pelo Tribunal Regional Eleitoral no Mato Grosso do Sul.

⁹ Mais informações podem ser obtidas no *site* da Câmara dos Deputados: <http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/edulegislativa>

todos os poderes e órgãos públicos na promoção de um esforço educativo, compartilhado e articulado, em prol da cidadania e da democracia (Marques Júnior, 2008, p. 3).

Por último, é importante citar a experiência dos portais das casas legislativas na internet por meio dos quais se busca divulgar uma série de informações sobre a organização da Casa, o processo legislativo e o dia-a-dia dos parlamentares. Além disso, os *sites* têm sido utilizados como instrumento para disseminar informações sobre a educação para a cidadania. O portal da Câmara dos Deputados, que divulga textos sobre política, cidadania, democracia, processo legislativo e atuação parlamentar, com ilustrações em cores, recebe em média oito mil visitas por dia (www.plenarinho.gov.br). O reconhecimento da qualidade do trabalho foi obtido com a inscrição para o prêmio IBEST¹⁰ nas categorias infantil e educacional logo nos primeiros anos de sua criação. O portal também recebeu o reconhecimento internacional da rede Direitos Humanos e Cultura (DHNET), que premia as melhores páginas da internet em língua portuguesa. O sucesso da iniciativa inspirou outras casas legislativas brasileiras a investirem em seus portais na internet como forma de promover a educação para a cidadania e a aproximação entre as escolas e os Legislativos.

A percepção dos jovens de que o sistema político e a política tradicional não sejam espaços abertos à participação e à incorporação de novos temas desconsidera os esforços realizados na última década, no âmbito do Poder Legislativo, com o objetivo de aproximar a sociedade do processo legislativo, ampliar a influência dos cidadãos no processo decisório e disseminar informações sobre a organização e o funcionamento dos parlamentos. Acredita-se que tais ações, sobretudo aquelas que fazem da escola e dos professores parceiros fundamentais para envolver os jovens estudantes, sejam uma interessante oportunidade para levar para a sala de aula a temática das instituições políticas e do parlamento. Divulgar tais ações entre jovens e adultos é uma forma de levá-los a questionar arraigados preconceitos e equívocos associados ao Legislativo, geralmente visto como um espaço fechado às inovações e dominado por antigos padrões e formas tradicionais de se fazer política. Nos dias atuais, talvez seja mais correto ver essas arenas como espaços dominados por lógicas distintas que remetem simultaneamente ao novo e ao velho, ao obsoleto e ao inovador.

5 Sugestões para o tratamento da temática das instituições e do Poder Legislativo no contexto escolar

¹⁰ Prêmio criado em 1995 para destacar trabalhos na rede mundial de computadores. Estabelece o *ranking* dos melhores *sites* em 40 categorias.

Segundo Castro (2009), o fato de que os jovens, até atingirem a sua maioria, estão alijados dos direitos políticos contribuiu para que a reflexão sobre política e juventude se orientasse apenas em direção à maneira como os jovens se prepararam para a atividade política na idade adulta. A autora critica esse conceito de socialização política que o situa na esfera do privado e percebe as experiências políticas vivenciadas na juventude como uma mera simulação. Castro sugere, ao contrário, que a juventude seja pensada como uma fase da vida, na qual o jovem vivencia a política de forma real, nas experiências coletivas, na família, na vizinhança, na escola, no grupo de amigos, etc. A socialização política, nesse sentido, não deveria ser vista como algo pré-político, mas como processo pelo qual os jovens constroem o próprio sentido da política.

A escola e a sala de aula, ao reproduzirem em seu interior os vários conflitos e embates próprios da vida em sociedade, podem permitir aos jovens educandos experiências significativas associadas à temática das instituições políticas. Com essa orientação, enfatiza-se uma das principais diretrizes que deveria nortear o tratamento do tema das instituições e do Poder Legislativo na escola: que as estratégias didático-pedagógicas envolvam a vivência de práticas reais, ao invés de simples transmissão de informações. Os espaços abertos, seja pelas normativas que regem a educação, seja pelas inovações institucionais das casas legislativas, podem converter-se em interessantes alavancas para fazer da escola e da sala de aula laboratórios de aprendizagem sobre as instituições políticas do País. É bom lembrar que a interdisciplinaridade é um dos princípios centrais da política educacional do Brasil. Sabe-se que sua efetividade, no entanto, depende de uma mudança na formação e na cultura dos professores e na criação de momentos de interação entre os professores de diferentes áreas do conhecimento.

As sugestões apresentadas, neste artigo, pretendem dar enfoque ao Poder Legislativo, por várias razões. Primeiro, percebe-se que o Legislativo e seus membros são os principais afetados pela crise de credibilidade que atinge várias instituições políticas. Muitas vezes, o Poder Legislativo é visto mais como um empecilho do que como uma garantia da liberdade e dos direitos. Dissemina-se na sociedade a ideia de que o Legislativo é a arena na qual a corrupção é mais frequente e que os parlamentos e seus membros não são importantes para a definição dos rumos futuros do país¹¹. Tal percepção corresponde apenas em parte à realidade e

¹¹ Segundo uma pesquisa desenvolvida pelo Centro de Referência do Interesse Público da UFMG (CRIP) na qual foram ouvidas 2421 pessoas com 16 anos ou mais, no ano de 2008, as câmaras dos vereadores, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal são vistas, respectivamente, em primeiro, segundo e quinto lugares como as arenas onde a corrupção é mais frequente. Pesquisa desenvolvida entre os anos de 2005 e 2009 pelo Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da USP (NUPPS) e pelo Centro de Estudos de Opinião Pública da UNICAMP (CESOP), a partir de uma amostra representativa da população brasileira, mostra que 62% dos entrevistados afirmaram ter pouca ou nenhuma confiança no Congresso Nacional. Os

desconsidera a grande importância histórica do Poder Legislativo, seja para a constituição do Estado de Direito, seja para a própria existência e sobrevivência da Democracia.

Os grandes avanços alcançados nas últimas décadas na área dos estudos legislativos no Brasil podem ser de grande valia na formação dos professores. Daí a importância de se reduzir o hiato entre o conhecimento produzido nas universidades e centros de pesquisa do País e o conhecimento construído (ou simplesmente transmitido) aos alunos em sala de aula. Além disso, destaca-se a necessidade de se disponibilizar aos professores materiais didáticos adequados e uma formação continuada que os permita desenvolver competências, habilidades e capacidades para o tratamento do tema.

Uma condição prévia, entretanto, é a de que entre os atores responsáveis pela educação sejam superados os equívocos e preconceitos relacionados à atuação do Poder Legislativo e seja reconhecida sua importância como arena representativa, garantia fundamental do exercício da liberdade e da democracia, e espaço considerado espaço privilegiado para o tratamento dos problemas e das questões sociais.

Como gestores educacionais e professores das diversas áreas do conhecimento podem se preparar para levar até a sala de aula e além de seus limites, conhecimentos, informações e experiências com foco no Poder Legislativo, sua organização e dinâmica? Para mostrar ser possível incluir a temática em todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, são apresentadas algumas sugestões a seguir.

No ensino de História é possível encontrar oportunidades claras para tratar o tema. O estudo das revoluções burguesas deixa evidente a importância dos parlamentos na derrocada das monarquias absolutistas e na constituição do Estado de Direito, no reconhecimento dos direitos fundamentais e na afirmação do princípio da igualdade política. Dentro dessa temática, é possível discutir a relação entre lei/regra, de um lado, e virtude, do outro. Uma forma de tornar a experiência mais significativa para os educandos é levá-los a estabelecer comparações entre a organização do Legislativo no passado e em nossos dias. Confrontar os métodos, antigo e atual, de escolha dos representantes e suas implicações no que se referem à inclusão e representatividade e comparar as prerrogativas dos parlamentos no passado, quando eram apenas órgãos consultivos, com os poderes que possuem na atualidade. Trata-se de uma oportunidade de discutir e diferenciar as funções dos parlamentares nas diferentes esferas de governo no Brasil. Os programas desenvolvidos pelas casas legislativas, em forma de visitas

deputados e senadores foram assinalados apenas por 1,8% e os partidos políticos apenas por 1,4% como instituições mais importantes “para o país seguir em frente”.

guiadas e palestras, são uma alternativa para tornar o tratamento da temática mais significativa para os alunos, levando-os a presenciar o processo decisório no plenário e nas comissões.

No ensino de Geografia, outra alternativa para se falar sobre o Poder Legislativo, é mostrar como a própria organização do território é objeto de luta política e tem no Legislativo uma arena privilegiada de decisão. Como exemplo, basta citar o debate atual em torno da reorganização do Estado do Pará. No tratamento das questões ligadas à ecologia e ao meio ambiente, pode-se mostrar como o Legislativo, nos últimos anos, em vários países, vem abrigando importantes debates em torno das formas de se conciliar desenvolvimento e preservação ambiental. A participação nas reuniões das comissões, voltadas para a apreciação de projetos de lei relacionados ao meio ambiente pode ser uma alternativa interessante para articular os currículos de Geografia, Ciências (no Ensino Fundamental) e Biologia (no Ensino Médio) e mostrar a importância crescente dessa agenda no Legislativo, nos últimos anos.

Temática importante no ensino de Geografia, cada vez mais em pauta no Legislativo, diz respeito às energias alternativas, ao uso dos recursos naturais e suas implicações para a preservação do meio ambiente. Levar para a sala de aula o debate, travado no Poder Legislativo, em torno da exploração do petróleo da camada do pré-sal e sobre as regras de ocupação e uso do solo, é uma forma interessante de demonstrar os efeitos das decisões políticas na regulação da relação entre o homem e seu ambiente.

Na Física também é possível abordar temáticas relacionadas ao sistema político, às instituições e ao Poder Legislativo. Uma discussão conceitual pode surgir da própria noção de “lei”, que designa fenômenos diferentes na Física e no Direito, mas guarda semelhanças nos aspectos da regularidade e da previsibilidade. Não é coincidência o fato de que um dos principais momentos de ruptura na história da Física (o século XVI) também tenha sido um momento importante na constituição do Estado de Direito. A afirmação do humanismo e do racionalismo, em contraposição ao teocentrismo dos séculos anteriores, esteve na base dos dois processos. Tem-se mais uma oportunidade de tratamento conjunto de temas próprios da Física e da História e da trajetória do Poder Legislativo.

Na Química e em outras disciplinas da área das ciências da natureza é possível discutir a relação entre Ética e Ciência e a questão da regulação das pesquisas. As comissões de ciência e tecnologia, em várias casas legislativas do País, têm abrigado debates sobre tais questões e produzido regulação que orienta o desenvolvimento da pesquisa e a atuação dos pesquisadores.

Na Biologia, as noções de órgão e sistema e de relação do todo com as partes podem servir de base para abordar conceitos como “sistema político” e “órgãos decisórios”.

Inclusive na Matemática, disciplina na qual aparentemente seria difícil encontrar laços com o tema do Poder Legislativo, é possível apontar várias alternativas. Encontra-se ali a

oportunidade de discutir as diferentes acepções do termo maioria, empregadas nos processos decisórios no parlamento e suas implicações. Pode-se tratar dos diferentes métodos de transformação de votos em cadeiras legislativas e de distribuição de restos (assunto que poderia ser relacionado à noção de proporção). Ainda nesse âmbito, seria permitido discutir os métodos empregados para se definir a relação entre tamanho da população e número de membros das casas legislativas. O entendimento dos conceitos de maioria e de minoria empregados nas casas legislativas para designar agrupamentos políticos, pode ser confrontado com o dos preceitos matemáticos. As noções de limite, união e interseção podem ser utilizadas para se compreender a distribuição de atribuições e competências exclusivas e concorrentes entre os Poderes Executivo e Legislativo, a ideia de separação de poderes, o sistema de freios e contrapesos e a distribuição de competências e prerrogativas entre os entes federados. Por fim, as noções de receita, despesa e juros podem ser empregadas na compreensão do orçamento público.

No Português, pode-se discutir o novo acordo ortográfico que passou a vigorar no Brasil e em todos os países de língua portuguesa, em janeiro de 2009, com o objetivo de mostrar que as convenções linguísticas também são objeto de decisão política. A discussão em torno do uso de estrangeirismos e a tentativa de aboli-los por meio de um projeto de lei são outro exemplo de que as questões relacionadas à língua podem suscitar polêmicos debates. Os alunos poderiam, ainda, ser convidados a conhecer a estrutura de uma minuta de projeto de lei, a fim de conhecer a técnica legislativa empregada na elaboração de leis.

Por último, outra atividade, a ser desenvolvida em qualquer disciplina, é a comparação da organização legislativa com a própria organização escolar. Tal atividade poderia ser uma forma de empregar os conceitos de organização e instituição e alguns de seus atributos, tais como regras, postos de liderança, arenas decisórias, etc.

É claro que a prática das sugestões aqui apresentadas depende de motivação e capacitação dos docentes e dos gestores escolares e da presença de outras condições, que os permitam ir além da função informativa da escola. Implica em transformar em prática efetiva os princípios da interdisciplinaridade e a abordagem dos temas transversais presentes nas normativas que regem a educação no Brasil. Não se ignoram os inúmeros obstáculos vivenciados por gestores e professores em seu dia-a-dia. O que se pretende é contrapor a tais dificuldades as potencialidades oferecidas, seja pela autonomia dada às escolas pela LDBEN e pelos PCNs, seja pelas próprias inovações criadas no âmbito das casas legislativas em várias regiões do País. Acredita-se estar diante de uma interessante oportunidade de reinventar a prática pedagógica, em termos mais significativos para os alunos e com a incorporação de temas e problemas fundamentais à sua formação como cidadão.

6 Considerações finais

O presente artigo pretendeu mostrar que as normas que orientam a educação no Brasil e as inovações promovidas pelos legislativos, nos últimos anos, abrem um caminho para o tratamento do tema das instituições políticas e do Poder Legislativo no âmbito da educação regular. Buscou-se apresentar algumas sugestões de como questões e temas próprios do dia-a-dia dos legislativos poderiam ser abordados na sala de aula, em várias disciplinas e áreas do conhecimento. Sem desconsiderar os vários obstáculos enfrentados pelos gestores educacionais e pelos docentes em seu dia-a-dia, acredita-se que uma maior interlocução entre Legislativo e escola poderia contribuir para o alcance dos objetivos afirmados na LDBEN e nos PCNs. Quanto ao papel social das casas legislativas, seria importante investir na divulgação dos projetos e mecanismos destinados a ampliar a interlocução com a sociedade e priorizar, cada vez mais, a escola, os gestores educacionais e os professores, como parceiros estratégicos para uma maior aproximação dos jovens. Em relação à função das escolas, além dos esforços no sentido de superar os problemas e obstáculos assinalados, é necessário criar condições para aumentar a criatividade dos docentes e investir cada vez mais em uma cultura de trabalho conjunto.

Acredita-se que uma maior interlocução entre o Legislativo e a escola pode contribuir para disseminar informações e conhecimentos importantes para fomentar a crítica produtiva e uma nova visão sobre o Legislativo, mais apurada e complexa. Para os jovens, é uma oportunidade de conhecer melhor as diferentes formas pelas quais é possível participar e influenciar o processo decisório. Dotados de tais informações e tendo desenvolvido certas capacidades necessárias ao exercício de seus direitos, os estudantes estarão mais aptos a, inclusive, apontar os limites das instituições formais e contribuir para a inovação política e a incorporação de novas questões à agenda pública.

Referências

- ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, H.; VENTURI, G. Juventude, política e cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. **Revista Teoria e Debate**, n. 45, 2000.
- ALMOND, G.; VERBA, S. **The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations**. Boston, Little. XEROX, 1965.
- ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; SCOBAR, A. **Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements**. Boulder: Westview Press, 1998.
- ANASTASIA, Fátima. Desenvolvimento institucional e representação democrática na ALMG. In: OLIVEIRA, Myriam Costa de (Org.) **A Assembleia de Minas e a construção coletiva de**

políticas públicas: eventos institucionais, 1990-2009. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2009. 200 p.

ANASTASIA, Fátima. Transformando o Legislativo: a experiência da Assembléia Legislativa de Minas Gerais. In: SANTOS, Fabiano (Org.). **O Poder Legislativo nos Estados:** divergência e convergência. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2001.

ANASTASIA, Fátima; INÁCIO, Magna. Democracia, Poder Legislativo, Interesses e Capacidades In: **Câmaras Municipais e Prefeituras:** Transparência, Controle e Participação Popular. Brasília: Câmara dos Deputados. (no prelo), 2006.

ASSIS, Luiz F. Educando para a cidadania: a experiência da escola do Legislativo. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, PP. 367-385. 1997

AVRITZER, L. **Sociedade Civil, Espaço Público e Poder Local:** uma análise do Orçamento Participativo em Belo Horizonte e Porto Alegre. Relatório final do projeto Civil Society and Governance. DCP/FAFICH/UFMG, Mimeografado, 2000.

AVRITZER, L. O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico. In: AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. (Orgs.). **A inovação democrática no Brasil:** o orçamento participativo. São Paulo: Cortez, p. 13-60, 2003.

AVRITZER, L. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**, v.14 n.1 Campinas, junho, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2011.

CASTRO, Lúcia R. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente a destino comum. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008.

CASTRO, Lucia R. Juventude e Socialização Política: Atualizando o Debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Out-Dez, Vol. 25 n. 4, pp. 479-487, 2009.

COELHO, Vera Schattan P. et al. Mobilização e participação: um jogo de soma zero? Um estudo sobre as dinâmicas de conselhos de saúde da cidade de São Paulo. **Novos estud. - CEBRAP**, n. 86, p.121-139, 2010.

COELHO, Vera Schattan P. A democratização dos Conselhos de Saúde: o paradoxo de atrair não aliados. **Novos estud. - CEBRAP**, n. 78, p.77-92, 2007.

CORREA, Izabela Moreira . Entre a representação e a participação: coordenação e competição na implementação da participação popular no ciclo orçamentário em Belo Horizonte e em Minas Gerais. **Teoria e Sociedade**, n. 16.2, julho-dezembro, p. 34-71, 2008.

COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo, escolas de democracia.** Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: **Os anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAHL, Robert A. **Poliarquia:** participação e oposição. São Paulo: EDUSP, 1997.

DOWNS, A. **An economic Theory of Democracy.** New York: Harper Collins Publishers, 1957.

- FARIA, Cláudia Feres. Fóruns participativos, controle democrático e a qualidade da democracia no Rio Grande do Sul: a experiência do governo Olívio Dutra (1999-2002). **Opin. Publica**, vol.12, n. 2, p.378-406, 2006.
- FERNANDES, Angela Viana M.; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago., 2010.
- FLORENTINO, Renata. Democracia Liberal: uma novidade já desbotada entre jovens. **Opinião Pública**. Campinas, vol. 14, n. 1, junho, p.205-235, 2008.
- FUKS, Mario; PERISSINOTTO, Renato Monseff; RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. Cultura política e desigualdade: o caso dos conselhos municipais de Curitiba. **Rev. Sociol. Polit.** n. 21, pp. 125-145, 2003.
- FUNG, Archon & WRIGHT, E. O. (eds.). **Deepening democracy: institutional innovations in empowered participatory governance** (Real Utopias Project). London: Verso, 2003.
- GOUVÊA, Giana R. R. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar, Curitiba**, n. 27, p. 163-179, Editora UFPR, 2006.
- HUNTINGTON, S. P. **Political Order in Changing Societies**. New Haven: Yale University Press, 1968.
- INGLEHART, R. **Modernization and Postmodernization**. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton: Princeton University, 1997.
- LIPSET, S. **El hombre político: las bases sociales de la política**. Madrid: Tecnos, 1987.
- MARQUES JÚNIOR, Alaôr M. **Educação Legislativa: as Escolas do Legislativo e a função educativa do Parlamento**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.
- MOISES, José Álvaro; CARNEIRO, Gabriela Piquet. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime: o caso do Brasil. **Opin. Publica**, vol.14, n.1, p. 1-42, 2008.
- MOISES, José Álvaro. Os significados da democracia segundo os brasileiros. **Opin. Publica**., vol.16, n.2, p. 269-309, 2010.
- MORELO, Jaqueline. **Audiências Públicas Regionais: institucionalizando a participação no processo orçamentário de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1999. 122 p.
- NAVARRO, Zander. O Orçamento Participativo de Porto Alegre (1989-2002): um conciso comentário crítico. In: AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. (Orgs.). **A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo**. São Paulo: Cortez, p. 89-128, 2003.
- PAINI, Leonor D., GRECO, Eliana A. & AMBLARD, Viviane M. L. A Formação de Professores no Brasil: Problemas e Perspectivas. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. 2009. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/543>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- PATEMAN, C. **Participation and Democratic Theory** . Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- PATEMAN, C. The Civic Culture: A Philosophic Critique. In: ALMOND, G.; VERBA, S. **The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations**. Boston, Little. XEROX, 1965.
- POLIS-IBASE. **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. São Paulo: Instituto Pólis-Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, 2006. Disponível em: http://www.ibase.br/userimages/dialogo_juv_final21.pdf. Acesso em: 18 ago. 2011.

PRATA, Nilson Vidal. **Informação e democracia deliberativa**: um estudo de caso de participação política na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007, 162 p.

RIBEIRO, Guilherme W. **Informação, aprendizagem e inovação nas Câmaras Municipais de Minas Gerais**. Belo Horizonte. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

ROCHA, M. M.; PRATA, Nilson Vidal. O Legado constitucional. **Revista do Legislativo** (Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais), v. 42, p. 25-34, 2009.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 39-82, 2002.

SANTOS, Wanderley G. **Horizonte do Desejo**: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14. n. 40, 2009.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

WAMPLER, B.; AVRITZER, L. Públicos Participativos: sociedade civil e novas instituições no Brasil democrático. In: SCHATTAN, V.; NOBRE, M. (Orgs.). **Participação e Deliberação**: Teoria Democrática e Experiências Institucionais no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Editora 34, p. 210-238, 2004.

YOUNG, I. M. **Inclusion and Democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Artigo recebido em: 05/09/2011

Artigo aceito para publicação em: 19/10/2011



EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: A CÂMARA DOS DEPUTADOS NO CENTRO DA QUESTÃO

Hérycka Sereno Neves da Rocha¹

Resumo: O ensaio tem o objetivo de mostrar o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação para a Democracia, criada pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados para desenvolver ações sistematizadas dentro de um projeto de letramento político. Para isso, são mostrados os programas desenvolvidos e suas dinâmicas.

Palavras-chave: democracia, Parlamento, educação legislativa.

Abstract: The essay aims to show the work of the Coordination of Education for Democracy, created by the Center for Education, Training and Improvement of the House of Representatives to develop actions in a systematic project of political literacy. Therefore, the programs developed and their dynamics are displayed.

Keywords: democracy, Parliament, legislative education

“A sabedoria não nos é dada, é preciso descobri-la por nós mesmos depois de uma viagem que ninguém nos pode poupar ou fazer por nós.” (Marcel Proust)

1 Introdução

Educação para a democracia, letramento político, educação para a cidadania, educação política, educação cidadã, são vários termos, vários programas, mas todos com um objetivo principal: o de se educar a população para o exercício da democracia, para o exercício da vida em sociedade, ainda que tal proposta signifique uma ameaça ao próprio regime. Como afirma Cosson, essa necessidade não é nova e Aristóteles já alertava para isso em *Política*, quando

¹ Analista Legislativo da Câmara dos Deputados. Diretora da Coordenação de Educação para a Democracia do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados - Cefor. Graduada em Estudos Sociais. Especialista em Gestão Estratégica pela UFMG e em Psicopedagogia Reeducativa pela UniEvangélica.

afirmou que os cidadãos precisariam ser preparados e educados dentro do espírito da constituição (Cosson, 2008). Wolfgang Kersting afirmava existir uma relação de interdependência entre educação política e regime democrático:

Quem lamentar a desmotivação política, a crescente falta de senso comunitário e a desertificação social do sistema de vida, não deveria calar a respeito da educação política. E quem quiser calar a respeito da educação política, não deveria fazer exigências de democratização, pleitear por engajamento da sociedade civil e cobrar mais oportunidade de participação. (Kersting apud Cosson, 2008, p. 187).

Ainda na ideia de que a manutenção da democracia depende do Parlamento e de sua atuação educativa, o jornalista inglês Walter Bagehot vai mais longe e afirma que seria a educativa a sua principal função e não a de legislar como normalmente se supõe:

um grande conselho formado por homens importantes, e cujas deliberações são públicas, não pode existir em uma nação sem influir nas ideias desta nação. Seu dever é modificá-las em um bom sentido. A Câmara pode, pois, instruir o país. (...) Há a função legislativa, cuja importância seria pueril negar, mas, em meu sentir, não é em verdade tão grande como a função que faz do Parlamento um foco de educação política para o país. (Bagehot apud Ribeiro, 2011, p. 99).

É mundial a preocupação com a educação para a democracia e, tendo em vista o número crescente de países se transformando em democracias, ela tem adquirido um sentido de importância e urgência crescentes (Cosson, 2008). Com essa visão, escolas, empresas, instituições sem fins lucrativos e parlamentos ao redor do mundo têm trabalhado em favor de estabelecer programas voltados ao letramento político e ao fortalecimento do regime democrático.

No Legislativo brasileiro, o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados – Cefor, o Instituto do Legislativo brasileiro do Senado Federal - ILB e as Escolas do Legislativo, instituídas pelas várias Assembleias Estaduais e pelas Câmaras Municipais, cada vez mais sensibilizados pela necessidade de desenvolver projetos dirigidos à educação para a democracia, têm instituído programas para a sociedade de forma a envolver a população e permitir a elas uma visão mais completa do Legislativo e do processo legislativo.

No âmbito da Câmara dos Deputados, além das atividades sistematizadas conduzidas pelo Cefor, são desenvolvidas por diversos setores da instituição atividades dirigidas à educação para a democracia. Como exemplos, temos o *site* Plenarinho, dirigido ao público infantil e que, utilizando uma linguagem acessível, informa sobre o Poder Legislativo, política, democracia, organização do Estado e a Edições Câmara que publica vários títulos visando à educação para a cidadania e à disseminação do conhecimento gerado na Câmara.

2 O Centro de Formação, Treinamento e Desenvolvimento da Câmara dos Deputados: um rápido olhar na sua evolução.

O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento - Cefor foi criado em 1997, pelo Ato da Mesa nº 69, de 1997, e abarcou as atividades de treinamento e realização de concursos públicos que antes eram realizados pela Coordenação de Seleção e Treinamento.

O Centro foi criado com uma visão ampla a respeito de sua atuação, permitindo a ele atuar não só no treinamento e na capacitação do seu quadro de servidores, mas também junto à comunidade. Também foi vislumbrada a possibilidade de firmar convênios com outras entidades e instituições públicas a fim de promover intercâmbio de informações e cooperação técnica.

Após sua criação, ao longo desses últimos anos, o Cefor tem sido constantemente repensado e suas atividades têm sido ampliadas. Os processos de treinamento e desenvolvimento foram desenvolvidos e intensificados, foram estabelecidos vários programas voltados para a sociedade, a modalidade de educação a distância se fortaleceu, cursos de Pós-Graduação foram oferecidos em parceria com renomadas universidades e, em 2005, estabeleceu seu próprio programa de Pós-Graduação com a oferta de cursos de Especialização em Processo Legislativo, Especialização em Instituições e Processos Políticos Processos Políticos e Orçamento Público, este último em parceria com ISC-TCU.

Hoje, o Centro é composto pelo gabinete da direção e por cinco coordenações: a Coordenação de Apoio Técnico-Administrativo, a Coordenação de Recrutamento e Seleção, a Coordenação de Treinamento, a Coordenação de Pós-Graduação e a Coordenação de Educação para a Democracia.

3 A Coordenação de Educação para a Democracia e seu papel na construção de uma democracia participativa

No segundo semestre de 2008, foi criada a Coordenação de Educação para a Democracia - Coede com o objetivo estabelecer um olhar mais atento para as atividades relacionadas à Educação para a Democracia que antes eram organizadas por diversos núcleos da Coordenação de Treinamento do Cefor.

Em sua estrutura, a Coede foi, inicialmente, concebida com quatro núcleos: o Núcleo de Educação à Distância – Nuead, inserido no âmbito da Coede pelas possibilidades que oferece essa modalidade de ensino, o Núcleo de Formação para a Democracia – Nudem, responsável por coordenar os programas presenciais já existentes na Câmara e trabalhar no planejamento de novas atividades, o Núcleo de Criação - Nucri, com o objetivo de desenvolver materiais didáticos e de divulgação, e o Núcleo de Vídeo, com a missão de iniciar um trabalho de

produção de vídeos voltados ao letramento político. Posteriormente, o Nucri deixa de integrar a coordenação e passa a ser parte da estrutura do gabinete da direção do Cefor, e, já em 2010, é criado, no âmbito da Coede, o Núcleo de Interação Cidadã, com foco nos setores organizados da sociedade e em outras instâncias do Poder Legislativo.

Mas como a Coordenação se enxerga? Qual seu papel? Que propósitos movem a Coede e seus servidores?

Em primeiro lugar, é preciso que se tenha claro que o fortalecimento das práticas e das instituições democráticas é uma questão determinante para a própria existência do Parlamento. A equação é simples: o Legislativo, mais que qualquer outro poder, precisa de democracia para funcionar, para existir enquanto um poder independente. Sem democracia, o Parlamento é apenas um aparato formal que homologa as decisões tomadas em outro lugar. Logo, defender e promover a democracia deve ser uma das suas funções primordiais, pois quanto mais consolidada for a democracia em uma sociedade, mais forte será o seu Parlamento. Por isso, o Legislativo, seja no nível municipal, estadual ou federal, tem não apenas a legitimidade de promover o letramento político, mas também e, sobretudo, a necessidade de fazê-lo, se não quiser ser considerado por muitos como uma instituição ineficaz e, no seu limite, dispensável (Cosson, 2008, p. 200).

Em consonância com o que afirma Cosson, a Coede nasce ciente de sua responsabilidade e do seu papel na construção e no fortalecimento de uma democracia participativa. Cabe, então, a ela, sistematizar ações e programas com o objetivo de letrar politicamente os cidadãos brasileiros.

Mas o que vem a ser letramento político? Nas palavras de Cosson (2008), letramento político é o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia. Em seu livro, Cosson traz também referências da expressão *political literacy*, utilizada na língua inglesa, que “trata da competência de compreender e participar conscientemente da vida política” (Cassel e Lo; Dudley e Gitelson apud Cosson, 2008, p. 2008, p. 193) e da definição de Crick que fala de “aprendizagem sobre e como nos fazer atuantes na vida pública por meio de conhecimento, habilidades e valores” (Crick apud Cosson, 2008, p. 193).

Dessa forma, não basta transmitir informações, é preciso antes promover a reflexão e o debate, numa atuação dialógica, problematizadora e conscientizadora, levando os participantes dos programas e das atividades promovidas pela Coede a se apropriarem das informações que de forma tão transparente estão colocadas à disposição deles e de toda a sociedade. Para isso, todos os programas e atividades desenvolvidas pela coordenação estão em constante revisão e aperfeiçoamento, contando com a avaliação feita pelos alunos, com o *feedback* fornecido pelos facilitadores e pela observação contínua feita pelos membros dos núcleos que compõem a Coede. Além disso, especialistas, membros de outras equipes e parceiros na condução dos programas são constantemente chamados a contribuir na elaboração de novas propostas e na reformulação das atividades existentes.

Ainda no norteamento das atividades desenvolvidas pela coordenação, várias perguntas são constantemente feitas, ainda que de forma não sistematizada, quando do desenvolvimento e do planejamento das atividades:

- O que queremos promover?
- Como fortalecer o Poder Legislativo?
- Que cidadãos queremos ajudar a formar?
- Como se comportam os cidadãos politicamente engajados?
- Que tipo de cidadão fortalece a democracia?
- De que forma podemos favorecer essa apropriação do conhecimento disponível no Parlamento?
- Que competências queremos desenvolver a fim de que os participantes tenham recursos para interferir na sociedade?
- Como ajudá-los a serem capazes de atuar na modificação da realidade a eles apresentada?
- Como instrumentalizar os participantes de forma que sejam capazes de exercer influência na esfera política?

Atualmente, vários projetos são coordenados pela Coede, em parceria com outros setores da Casa, e com outras instituições. Eles são direcionados aos servidores da Câmara, aos servidores de outras Casas Legislativas das esferas estaduais e municipais, a outras instituições públicas e à sociedade em geral.

Na modalidade de ensino a distância são desenvolvidos, com tutoria, os cursos de processo legislativo, técnica legislativa, direito constitucional e oficina de texto. Esses cursos são fechados e direcionados aos servidores da Câmara, das outras Casas Legislativas, no âmbito estadual e municipal, e de outros órgãos públicos, mediante solicitação. Os cursos têm o acompanhamento de dois tutores que tratam do conteúdo e coordenam os fóruns de discussão.

Além dos cursos com tutoria, a Coede também desenvolve, em parceria com outras coordenações do Cefor, turmas semipresenciais, ou seja, na modalidade presencial e à distância, e a criação de salas de aula virtuais, grupos de trabalhos virtuais, fóruns, ferramentas Wiki, disponibilização de ementas e cronogramas das disciplinas e Biblioteca Virtual. Dessa modalidade também participam as turmas de pós-graduação, em conformidade com as disciplinas oferecidas em cada curso.

Sem tutoria e tratando de temas de interesse mais gerais, são oferecidos os cursos abertos a toda sociedade:

- Administração do Tempo;
- Atendimento ao Público;

- Cerimonial e Protocolo;
- Educação Financeira;
- Elaboração de Projetos;
- Reforma Ortográfica;
- Técnicas de Arquivo;
- Técnicas de Reunião;

Além dos cursos acima, estão também disponíveis para toda a sociedade cursos voltados para a área de conhecimento do Legislativo, trazendo temas ligados ao processo legislativo, ao funcionamento das Casas Legislativas, à democracia e à cidadania. Esses cursos buscam proporcionar aos participantes um melhor conhecimento sobre como funciona o setor do regime democrático ligado ao Legislativo, além de fomentar a reflexão sobre a participação de cada um na sociedade. São eles:

- Papel do Cidadão;
- Papel do Legislativo;
- Parlamento Jovem Brasileiro: Como Elaborar um Projeto de Lei;
- Plenarinho para professores - Programa de Orientação didática a distância.

Para utilização nos cursos presenciais ou para tratar de temas que serão trabalhados nos cursos a distância, são feitas pelo Núcleo de Vídeo gravações de aulas e palestras, captação de imagens e gravações de áudios. Depois de editado e trabalhado esse material, é inserido nos cursos desenvolvidos pela Coede.

Além dos cursos a distância, são desenvolvidos vários programas presenciais, tendo como público-alvo, em sua maioria, alunos do ensino médio e alunos universitários. São eles: Parlamento Jovem Brasileiro, Estágio-Visita de Curta Duração, A Escola na Câmara e o Estágio-Cidadão. Também presencial, mas voltado para professores, será realizado pela primeira vez, no segundo semestre de 2011, o programa Missão Pedagógica no Parlamento.

4 Programas presenciais desenvolvidos pela Coede

4.1 Estágio-Visita de Curta Duração

O programa Estágio-Visita de Curta Duração - EV, regulamentado pelo Ato da Mesa nº 51, de 2004 (com alterações dadas pelo Ato da Mesa nº14), tem o objetivo de possibilitar ao participante o conhecimento das rotinas do processo legislativo e da atividade parlamentar, contribuindo para a democratização da Câmara dos Deputados e favorecendo a melhoria da

imagem da Casa. A Segunda-Secretaria é o órgão supervisor do programa, que é conduzido pelo Cefor, em parceria com a Secretaria de Comunicação Social – Secom e a Diretoria-Geral – DG.

O EV já havia sido realizado antes de 2003, porém não foram encontrados registros e nenhuma legislação interna que regulasse o programa, apenas a referência de sua existência em anos anteriores a 2003. A primeira regulamentação encontrada do EV foi o Ato da Mesa nº 143, de 15/01/2003, que já trazia algumas das diretrizes que ainda hoje são seguidas, como a forma de entrada no programa, qual seja a indicação por um parlamentar, a duração de cinco dias corridos e a exigência de frequência integral para o recebimento do certificado. Seguidas a essa primeira regulamentação do Ato da Mesa 143, em 2003, outras foram emitidas: o Ato da Mesa nº 22/2003 de 5 de junho de 2003 e a Portaria nº 1/2003 de 17 de outubro de 2003.

Assim, em 2003, é retomado o EV com uma programação que incluía além de uma atividade inicial de integração e uma atividade de encerramento, palestras e visitas a diversos órgãos da Casa e a órgãos externos: Senado Federal, Tribunal de Contas da União, Palácio do Itamaraty e Supremo Tribunal Federal.

ESTÁGIO-VISITA - 1º a 5/12/2003: -
Conteúdo Programático
<ul style="list-style-type: none"> • Integração <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de expectativas - Identificação da imagem da Câmara (trazida) - Aplicação de contrato psicológico - Apresentação dos objetivos do Estágio - Identificação da imagem da Câmara (após o estágio) - Avaliação do Programa - com vistas <i>a feedback</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da Estrutura da Câmara dos Deputados <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura física - Estrutura organizacional <ul style="list-style-type: none"> . Órgãos e respectivas competências: CONLE- SGM- DECOM - CEDI - CEFOR - SECOM - MUSEU - OUVIDORIA
<ul style="list-style-type: none"> • Visitas externas <ul style="list-style-type: none"> - Visita ao Tribunal de Contas da União, Senado Federal, Palácio do Itamaraty e Supremo Tribunal Federal.

Em 2004, foram realizadas seis edições, nos meses de março, abril, maio, agosto, outubro e novembro e, em 2005, também seis edições, nos meses de maio, junho, agosto,

setembro, outubro e novembro. Nesses dois anos, a programação segue basicamente o mesmo padrão da primeira edição.

Em 2006, são realizadas cinco edições, nos meses de março, abril, maio, junho e novembro. Por ser um ano eleitoral, as edições de agosto, setembro e outubro não foram realizadas devido ao envolvimento dos gabinetes parlamentares nas campanhas eleitorais e a consequente falta de inscrições para o programa. Até a edição de abril foram mantidas as visitas a alguns dos órgãos externos (Senado, Itamaraty, STJ, TCU, Palácio do Planalto e STF), após essa data são retiradas essas visitas, mantida apenas a do STF. Também em 2006, foram introduzidas as palestras sobre os mecanismos de participação do cidadão, ministradas por setores da Casa que entre suas atividades está o contato com o cidadão ou que tem como função informar o cidadão sobre as atividades legislativas. São eles: Secretaria de Comunicação Social – Secom, Ouvidoria, Comissão de Legislação Participativa – CLP e Centro de Documentação e Informação - CEDI. Com a inserção dessas palestras já se começa a buscar um maior foco em mostrar aos participantes não só as formas, mas a necessidade dos cidadãos se apropriarem de um espaço que é deles e explorá-lo buscando informações, acompanhando projetos, reclamando, enfim, participando do processo democrático.

Em 2007, são realizadas oito edições nos meses de março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro. Em 2008, ano eleitoral, são realizadas as edições de abril, maio, junho, outubro e novembro. As edições de outubro e novembro estiveram sob a coordenação do Núcleo de Formação para a Democracia, integrante da Coede, que acabava de ser criada.

Em 2009, foram realizadas sete edições e, em 2010, seis edições. Nesses anos, vários itens da programação do EV foram revistos, incorporados e retirados. Com base nas avaliações dos alunos, nos *feedbacks* dados pelos instrutores e, principalmente, na observação e percepção da equipe condutora do programa, desenvolveram-se atividades mais dinâmicas e que estimulassem não só a reflexão mas a ação. Com esse objetivo, foram inseridas as seguintes atividades:

- Oficina Juventude e Democracia, onde os alunos são convidados a formular projetos de intervenção, com as temáticas democracia, cidadania e política, para serem desenvolvidos em suas comunidades ao término de sua participação no Programa;
- Encontro com o deputado de seu Estado, ocasião em que o deputado fala e responde a perguntas sobre sua rotina para aproximar os participantes do cotidiano de um parlamentar;
- Simulação do trabalho das comissões, atividade pela qual os participantes simulam a rotina de uma comissão permanente da Câmara dos Deputados;

- Iniciação ao orçamento público mediante palestra com conceitos básicos de orçamento público, a fim de sensibilizar os participantes para o acompanhamento e fiscalização que cada cidadão pode fazer da aplicação dos recursos públicos;
- Diário de Campo Reflexivo, que consiste em um caderno distribuído aos participantes no primeiro dia. Nesse instrumento são apresentados trechos de textos para reflexão acerca de temas ligados ao Legislativo, tais como democracia, cidadania, ética e política. Os alunos são orientados a registrar diariamente o que mais os interessou, bem como suas reflexões sobre o dia.

Programação do Estágio-Visita de Curta Duração – Versão 2011	
Estágio-Visita de Curta Duração - 2011	
Horário	Atividades
SEGUNDA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h50	Café da Manhã
9h às 9h20	Boas-vindas
9h20 às 9h30	Boas-vindas e apresentação do Cefor
9h30 às 10h30	O papel institucional da Câmara no Estado Brasileiro
10h30 às 12h30	Levantamento da imagem institucional
12h30 às 14h	Almoço
14h	Traslado para o Cefor
14h15 às 16h15	Minicurso: “O Processo Legislativo” - Parte 1
16h45 às 17h45	Palestra: “Funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa e Comissões”
17h45 às 19h	Palestra “Eleições Proporcionais”
19h	Traslado para o restaurante
19h15 às 20h	Jantar
19h45	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II
TERÇA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h50	Café da Manhã
9h	Foto oficial do grupo
9h15 às 10h45	Visita Institucional
10h45 às 11h45	Encontro com o Deputado
11h45 às 13h15	Almoço
13h15	Traslado para o Cefor

13h30 às 15h30	Iniciação ao Orçamento Público
16h às 17h	Palestra: “Portal da Câmara – Mecanismos de Participação do Cidadão”
17h às 18h30	Palestra: "História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios"
18h30	Traslado para o restaurante
18h45 às 19h30	Jantar
19h30	Saída do ônibus para a ENAP - Anexo II
QUARTA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h50	Café da Manhã
9h às 10h	Visita ao gabinete parlamentar responsável pela indicação
10h às 12h	Visitas livres às Comissões
12h às 13h30	Almoço
13h30 às 14h30	Visita Livre
14h30 às 15h	Traslado para o STF
15h às 16h	Visita ao STF
16h às 16h30	Traslado à Câmara
16h30 às 18h30	Acompanhamento Plenário
18h30 às 19h30	Jantar
19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II
QUINTA-FEIRA –/11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h45	Café da Manhã
8h45	Traslado para o Cefor
9h às 12h	Simulação - Trabalho das Comissões
12h às 13h15	Almoço
13h15	Traslado Cefor
13h30 às 15h	Minicurso: “O Processo Legislativo” - Parte 2
15h30 às 17h	Educação Fiscal
17h às 18h30	Oficina “Juventude e Democracia”
18h30	Traslado para o restaurante
18h30 às 19h30	Jantar
19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II
SEXTA-FEIRA – /11	
7h30	Saída do ônibus da ENAP
8h às 8h45	Café da Manhã
8:45	Traslado para o Cefor

9h às 12h30	Avaliação do Programa
12h30	Traslado para o restaurante
12h45 às 14h	Almoço
14h	Tour Cívico-Administrativo

Analisando o perfil dos participantes do Programa nas edições dos dois últimos anos, temos que a maioria é do sexo feminino, cerca de 70% do total de alunos, das regiões sudeste e nordeste, e provenientes do curso de direito, 71% dos participantes do Programa em 2009 e 77% dos participantes em 2010. Em 2010, 46% dos participantes informaram que souberam do Programa através de amigos. O *site* da Câmara e informações advindas dos próprios parlamentares corresponderam juntas a 34%.

Todas as atividades do Estágio-Visita são avaliadas pelos participantes, que realizam avaliações diárias e uma avaliação global ao final do Programa. As avaliações diárias abordam a relevância da atividade e, no caso de palestras e minicursos, avalia-se o desempenho do palestrante/instrutor. Já a avaliação global trata dos seguintes critérios: objetivo proposto, material didático, organização e satisfação com o curso. As avaliações são realizadas em uma escala de cinco pontos, na qual o número 1 (um) corresponde ao grau mínimo de satisfação e o número 5 (cinco) ao grau máximo de satisfação. Em todos os critérios da avaliação global, o Programa tem obtido ao longo dos anos média geral superior a 4,00, o que indica a satisfação dos participantes.

Nos Diários de Campo e em todas as avaliações, há espaço destinado ao registro das impressões dos participantes sobre os programas. Reproduzimos abaixo alguns trechos retirados desses instrumentos nos últimos dois anos.

Trechos de avaliações (AV) e de Diários de Campo (DC) dos anos de 2009 e 2010:

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la”. Completando a frase de Brecht, a crítica deve ser feita por quem conhece a realidade. Cheguei a Brasília com a visão negativa de descaso, de bagunça, de pouco trabalho e muito dinheiro, aquela visão publicada nos jornais, telejornais e noticiários, a visão de quem não conhece. O estágio-visita me possibilitou conhecer, e conhecendo, posso dizer que o papel, a função da Câmara dos Deputados é essencial para a continuidade da democracia brasileira. É na Câmara que se consolidam as mudanças e melhorias no país. A Câmara é o espaço de debate real das mudanças necessárias com a participação efetiva da sociedade e, com isso, resulta na elaboração de leis com eficiência prática. Enfim, o estágio-visita possibilitou uma mudança radical na minha opinião. Uma experiência inesquecível. Existe eficiência na representação atual. É possível sim que o desejo da sociedade seja levado ao Congresso por seus representantes eleitos. Agradeço imensamente a indicação feita por meu deputado, a disponibilidade do programa pela CD e o empenho dos servidores envolvidos direta e indiretamente na execução. Obrigado e parabéns!” (DC -A. S. participante da edição de maio de 2010).

“Essa experiência foi de enorme importância para meu crescimento, pois, além de conhecer realmente o funcionamento da Câmara dos Deputados, pude compartilhar experiências com pessoas de todo o Brasil, das mais variadas culturas. Obrigado pela oportunidade!” (AV - Março 2009)

“Um programa que mudou a percepção política dos estagiários, que mostrou na prática o que é estudado nos bancos da universidade.” (AV - Agosto 2009)

“A vivência na Câmara me mostrou como devemos dar importância ao nosso voto. Saio daqui com sentimento de amor a pátria e realizada por ter tido esta oportunidade.” (Setembro 2009)

“O estágio-visita foi responsável por uma quebra de paradigmas. A velha visão preconceituosa de que todos os representantes são corruptos, não trabalham e etc. Todos os conceitos já interiorizados no (in) consciente popular foram substituídos por uma nova visão. Agora, não mais a velha visão, mas sim a nova visão. A importância do Legislativo na criação das leis e, por consequência, o comprometimento de determinados parlamentares na busca por uma sociedade mais justa. Embora isso não signifique que nossos representantes estejam isentos de críticas. A crítica passa a ser fundamental para o exercício da cidadania. A crítica, quando construída e avessa a generalizações, só tende a contribuir para o processo democrático.” (DC - T. A. C. participante edição de maio de 2010).

“Fiquei muito feliz por estar aqui e conhecer melhor sobre o Legislativo. Acho que apesar do bom programa, uma semana não é suficiente para formar uma opinião consistente desse poder. O que consigo pensar é que a administração da Câmara é muito boa, porém, o Legislativo ainda é lugar de muito corrupção, desorganização e baixa produção, embora sei que não posso generalizar que todos os Deputados são incompetentes.” (AV - Setembro 2009)

“Uma oportunidade excelente para saber realmente as funções de um parlamentar, e não apenas deixar influência pelo sensacionalismo da mídia. Inclusive, penso que tal oportunidade devia ocorrer mais vezes no ano para cada vez mais pessoas.” (AV - Outubro 2009)

“O estágio-visita foi uma ótima oportunidade para botarmos a mão na consciência e repensarmos sobre o que faremos para exercer a democracia no nosso país. Muitas vezes, apesar de sabermos que temos o poder em nossas mãos, já que o povo detém o poder, tudo que sabemos é reclamar e esperar por mudanças ao invés de sermos a mudança que queremos ver no Brasil.” (DC - M.P.R.W. Participante da edição de julho de 2010).

“A conclusão que tiro desta vivência é a de que sou capaz de melhorar minha vida como cidadão, que posso passar a adiante meus conhecimentos, que hoje tenho com propriedade, e participar melhor da vida política de meu país.” (AV - Novembro 2009)

“Deste momento para frente é preciso amadurecer tudo o que vivenciei nesta semana. Com o passar dos dias, as fichas vão caindo. A reflexão não termina aqui. Este é o início. A oportunidade de participar deste estágio deixa uma marca permanente. E o meu eu cidadão vai se desenvolver cada vez mais. A presença desta turma demonstra a esperança dos jovens no futuro do país”. (DC - P. L. S. Participante da edição de julho de 2010).

“O Estágio-Visita foi uma oportunidade única de valiosa importância para minha vida. Considero-me, hoje, um outro cidadão, uma outra pessoa com mente bem mais esclarecida. Todos esses dias aqui me proporcionaram ter uma visão do que é a realidade do nosso congresso. Eu venho de longe (RN), de um lugar onde a imagem do Congresso e dos nossos parlamentares é tida como suja, corrupta, vergonhosa, ao ponto de a maioria da população nem sequer sabe o que realmente é o papel de um senador ou de um deputado. Vivemos na total ignorância, e isso talvez seja até favorável aos nossos políticos, que, assim, conseguem manipular a consciência e o voto dos cidadãos. Mas a realidade do país está mudando, aos poucos, estamos conseguindo propagar uma outra imagem, e essa bem mais séria e digna de um país democrático. Nesse sentido, a Câmara dos Deputados está de parabéns por proporcionar aos brasileiros meios de comunicação e educação política. O Estágio Visita, o portal na Internet, a Rádio Câmara, o Parlamento Jovem e os outros meios de comunicação e programas da Câmara mostram que temos pessoas sérias a frente disso que chamamos “A Casa do Povo”. (DC - T. S. D. O. participante do mês de julho de 2010).

“As experiências do Estágio-Visita foram excepcionais para meu aperfeiçoamento profissional. Através deste programa, tive a oportunidade de consolidar os meus conhecimentos sobre o poder legislativo e aprofundar tal conhecimento com assuntos antes não conhecidos. Lamento que este Estágio tenha uma abrangência tão limitada, já que é essencial para o desenvolvimento da democracia do país. A semana, de uma forma geral, apesar de algumas palestras não tão relevantes quanto outras, foi riquíssima em conhecimento e intercâmbio entre povos de um mesmo país, mas com culturas tão diferentes e peculiares. Acredito que este estágio foi uma experiência ímpar para meu enriquecimento pessoal devido a essa constante comunicação entre indivíduos. Desse modo, acho extremamente válido esse programa da CD, sendo um mecanismo excelente para a participação do cidadão nos locais políticos. Sou extremamente a favor da ampliação deste programa, tal como me esforçarei para passar adiante as informações adquiridas ao longo desta semana para sensibilizar amigos e familiares, visando uma maior participação política da sociedade e a manifestação constante da cidadania e dos princípios da solidariedade”. (DC - V. C. F. participante da edição de outubro de 2010).

“Como foi dito por alguns palestrantes, hoje enxergo os governantes do meu país como um reflexo do seu povo. A Câmara dos Deputados, bem como os demais órgãos representativos, é um microcosmo da nossa nação. Acredito que todos os perfis brasileiros levam à política que se estabelece hoje no país. Falta maturidade tanto da população, quanto de líderes que a representam. Nós precisamos buscar qualificação e entendimento para votar e exercer a cidadania, tão quanto exigirmos isso de nossos representantes. Temos uma democracia recente, porém já consolidada. Os desafios que se apresentam são muitos, tanto para o povo, quanto para as instituições governamentais e seus governantes. Mas minha crença é de que caminhamos para um progresso contínuo, o qual pode ser alcançado pelo trabalho em conjunto das instituições articulado com ações individuais. Nesse sentido, o programa estágio-visita cumpre sua missão de suscitar reflexão e interesse nos jovens, mas soube trabalhar também para estimular que seus participantes entendam os benefícios recebidos em ações individuais ou em grupos de disseminação do conhecimento.” (DC - M. M. A. participante da edição de outubro de 2010).

4.2 Parlamento Jovem Brasileiro

Regulamentado pelo Ato da Mesa 49/04, o Parlamento Jovem Brasileiro - PJB é promovido pelo Cefor e pela Secretaria de Comunicação Social da Câmara dos Deputados – Secom. O Programa tem o objetivo de propiciar a estudantes do Ensino Médio de todos os estados brasileiros a vivência do processo político e democrático. O Programa tem a duração de uma semana e consiste em uma jornada parlamentar, atividade na qual os alunos selecionados são diplomados, tomam posse e exercem o mandato legislativo de parlamentar jovem por uma semana.

Diferentemente do EV, o PJB promove também uma simulação, que consiste em convidar os alunos a vivenciarem a experiência dos parlamentares no tocante a etapas e ritos para aprovação ou rejeição de um projeto de lei. Além das parcerias internas, o Programa conta com a colaboração do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed no sentido de disseminar as informações para os estados e para o Distrito Federal e receber as inscrições via Secretarias de Educação - SE. As inscrições dos alunos são garantidas mediante a apresentação de um projeto de lei de sua autoria.

São recebidos 78 parlamentares jovens, de acordo com a tabela de proporcionalidade a seguir:

Unidade Federativa	Bancada Estadual	Deputados Jovens
AC	8	1
AL	9	1
AM	8	1
AP	8	1
BA	39	6
CE	22	3
DF	8	1
ES	10	2
GO	17	3
MA	18	3
MG	53	8
MS	8	1
MT	8	1
PA	17	3
PB	12	2
PE	25	4
PI	10	2
PR	30	5
RJ	46	7
RN	8	1
RO	8	1

Unidade Federativa	Bancada Estadual	Deputados Jovens
RR	8	1
RS	31	5
SC	16	2
SE	8	1
SP	70	11
TO	8	1
Total	513	78

O Programa é realizado uma vez por ano e inicia com a divulgação, pelo Consed e pelas SE, do calendário e das diretrizes para a apresentação dos projetos, os quais deverão ser apresentados na escola onde o aluno estuda, e esta encaminhará a SE do seu Estado. Após o término do prazo para o recebimento de projetos, a SE fará uma pré-seleção dos projetos recebidos encaminhando ao Consed apenas o número de projetos correspondente a quatro vezes o número de vagas do seu Estado.

Na seleção dos projetos feita na Câmara, um grupo de servidores analisa os projetos recebidos, considerando os critérios: tema/assunto (originalidade, pertinência, contextualidade, relevância), justificativa, clareza, redação (pontuação, gramática, vício de linguagem, defeito ou erro manifesto), técnica legislativa, constitucionalidade, juridicidade, legalidade, regimentalidade, competência (Federal) e adequação financeira e orçamentária.

Por ser um projeto direcionado a todo o País e envolvendo vários parceiros, algumas ações, como, por exemplo, a seleção dos projetos feita nos Estados, ainda não tem uma padronização ou um direcionamento único. Nos últimos três anos, buscando uma integração maior entre as várias instituições envolvidas no Programa, tem sido realizada uma reunião de preparação, no início de cada ano. Nessa reunião é lançada a campanha do PJB daquele ano e são discutidas ações e compartilhadas experiências a fim de buscar uma homogeneização nos procedimentos e práticas e uma melhoria constante do Programa.

O conteúdo programático do PJB inclui palestras sobre processo legislativo, Adequação Orçamentária e Financeira e O Papel Institucional da Câmara dos Deputados no Estado Brasileiro. O foco do Programa, porém, estabeleceu-se sobre as dinâmicas de simulação das atividades parlamentares realizadas no decorrer do Programa, envolvendo, além da diplomação e posse dos jovens parlamentares no Plenário Ulysses Guimarães, as análises e votações dos projetos nas Comissões, constituídas de acordo com quatro áreas temáticas: Agricultura e Meio Ambiente; Saúde e Segurança Pública; Economia, Emprego e Defesa do Consumidor; Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Para auxiliar os parlamentares jovens nas atividades de análise dos projetos, técnicos da Câmara dão suporte nas comissões, e dois consultores, um na

área orçamentária e um na área constitucional, também ficam à disposição dos alunos para consultas.

Todos os dias e ao final de cada edição, são aplicadas avaliações abordando tópicos sobre a organização do evento, atuação dos instrutores e facilitadores, grau de satisfação com o evento, expectativas e conteúdo apreendido. Seguem alguns trechos retirados das avaliações das edições de 2009 e 2010:

- “O Parlamento Jovem Brasileiro nos deu mais uma oportunidade de integração no da casa.”
- “Foi a melhor semana de conhecimento que já vivenciei, amizades conjuntas ficarão para sempre.”
- “Minha expectativa era conhecer o processo legislativo do Brasil e acho que aprendi muito.”
- “Eu pude de verdade vivenciar e sentir a força de um parlamentar.”
- “Aprendi que a vida de parlamentar não é fácil tendo que colocar em pauta os diversos trabalhos do dia.”
- “Consegui mudar minha opinião sobre a política, obter novos conhecimentos.”
- “Aprendi coisas que não sabia, também conheci o lado do Parlamento que não conhecia.”
- “Deveria ter mais liberdade de atitudes, como falar com os deputados federais, senadores, visitar seus gabinetes; afinal, viemos aprender e conhecer.”
- “O evento causa em nós um enorme impacto, nos mostrando que nem tudo é como pensamos, as coisas não são tão simples, amplia nossa visão.”
- “O meu projeto foi um bom incentivo para um bom começo, mas achei bom que apareceram melhores projetos que pretendem melhorar o nosso país.”

Nas tabelas seguintes, seguem os projetos aprovados na Ordem do Dia pelos Parlamentares Jovens nas edições de 2009 e 2010:

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VI Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2009		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
08/2009	SORAYA NASCIMENTO - BA	Dispõe sobre o trabalho de detentos, para fins auxiliares à sua família” tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo.
16/2009	LEANDRO FERREIRA - ES	Dispõe sobre a substituição de copo descartável por canecas personalizadas em todas as repartições públicas do país” tendo parecer da Comissão de Agricultura e Meio Ambiente pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação
25/2009	DANILO FONSECA - MG	Dispõe sobre a implementação de ações educativas que abordem o desenvolvimento sustentável nos estabelecimentos comerciais no que tange à substituição de sacolas plásticas por alternativas de menor impacto ambiental” tendo parecer da Comissão de Agricultura e Meio Ambiente pela

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VI Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2009		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
		constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, com emenda
48/2009	IÚRI CASTILHOS - RJ	Dispõe sobre medidas para melhoria da educação” tendo parecer da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos da CÂMARA DOS DEPUTADOS PARLAMENTO JOVEM 2009 Em 13 de novembro de 2009 (sexta-feira) substitutivo
53/2009	ELENICE WEILER - RS	Dispõe sobre a criação de normas e procedimentos para o serviço de coleta, reciclagem e disposição do lixo eletrônico” tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo
56/2009	THALISSON GOMES - RS	Dispõe sobre a obrigatoriedade de implantação de projeto sustentável, captação de águas pluviais em novas instituições de ensino público” tendo parecer da Comissão de Economia, Emprego e Defesa do Consumidor pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo
58/2009	PRISCILA OGG -SC	Dispõe sobre as responsabilidades das indústrias em relação aos danos ambientais causados pelas embalagens de seus produtos”, tendo parecer da Comissão de Economia, Emprego e Defesa do Consumidor pela constitucionalidade e juridicidade, adequação financeira e orçamentária e, no mérito, pela aprovação, nos termos do substitutivo

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VII Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2010		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
15/2010	Rayanne Cavalari – PR	“Abre linha de crédito para agricultores migrarem da agricultura convencional para a agricultura orgânica”, tendo parecer da Comissão de Agricultura e Meio Ambiente, pela aprovação. (Relatora: Dep. Jovem PATRÍCIA MATTANA – SC)

Projetos aprovados na Ordem do Dia da VII Sessão do Parlamento Jovem Brasileiro - 2010		
PROJETO DE LEI	NOME ALUNO / UF	EMENTA
32/2010	Jean Carlos dos Santos – PR	“Dispõe sobre abono de falta para prestar exame vestibular, e dá outras providências”, tendo parecer da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem EDINALDO DE OLIVEIRA – RO).
65/2010	Rafael Aragão – BA	Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia nas escolas públicas de educação básica”, tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública, pela aprovação com emenda. (Relator: Dep. Jovem JHONATHAS CASTRO – RJ).
38/2010	Alan Cezar – GO	“Dispõe sobre a exigência de experiência para o ingresso no mercado de trabalho”, tendo parecer da Comissão de Economia, Emprego e Defesa do Consumidor, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem FÁBIO SANTOS – PB).
67/2010	Willians de Souza – RJ	“Visa incentivar o jovem do ensino médio a concluir seus estudos através do ensino federal. O governo federal em parcerias com empresas nacionais e multinacionais fornecendo suporte para a criação de cursos, estágios e o encaminhamento para universidade” tendo parecer da Comissão de Saúde e Segurança Pública, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem ALLAN SANTANA – PE)
36/2010	Victor Fernandes – RS	“Altera a lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências”, tendo parecer da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, pela aprovação. (Relator: Dep. Jovem WALLISON DE ASSIS – TO).

4.3 A Escola na Câmara

O Programa A Escola na Câmara foi iniciado pelo Cefor no segundo semestre de 2009, em parceria com a Secom. O programa é dirigido a alunos do Ensino Médio da rede de ensino do DF e propõe uma atividade pedagógica (aula de cidadania) integrada a uma visita institucional à Câmara dos Deputados.

O objetivo maior do evento é aproximar os jovens da Câmara dos Deputados, propiciar-lhes conhecimento da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo, bem como despertá-los para a reflexão crítica e participação política.

As inscrições são feitas pela página da Câmara, na área de Educação Legislativa, onde está disponível um formulário eletrônico. Após o envio do formulário é feito um contato com a escola a fim de agendar a atividade.

O programa A Escola na Câmara, em seu planejamento, prevê a realização de outras atividades de cunho pedagógico a serem desenvolvidas no ambiente escolar pelos professores, a fim de que a vinda do aluno seja mais significativa. Para isso, está em andamento a elaboração de um material de suporte a essas atividades, direcionados aos professores, com a abordagem dos temas: Poder Legislativo, democracia, ética, cidadania e política.

Em 2009, o Programa atendeu 97 alunos, na faixa etária de 16 a 22 anos, e, em 2010, 478 alunos, de 15 a 20 anos.

Seguem trechos das avaliações de alunos que participaram das edições de 2009 e 2010:

“Nos inspira a buscar uma vida melhor. Nos ensina politicamente.”

“Aprendi muitas coisas sobre a Câmara e gostei muito de conhecê-la, continuem sempre assim dando oportunidade aos alunos de escolas que nunca foram. Agradeço a oportunidade.”

“Foi esclarecedor e o palestrante mostrou que tinha conhecimento para passar para os alunos.”

“Excelente, bem explicado e focado no entendimento da Câmara e da população.”

“Foi ótima, tiramos nossas dúvidas, e mudamos nossa opinião sobre as votações e aprendemos que um cidadão deve agir e participar das votações, pois é importante.”

“Foi bastante proveitoso essa visita, pois permitiu conhecimento, intimidade com o poder legislativo.”

“O conteúdo foi ótimo e essencial para formar nossa consciência política.”

“Muito explicativa tirando as dúvidas, e explicando também o que é cidadão, nossos deveres e direitos.”

4.4 Estágio-Cidadão

Direcionado a estudantes universitários que fazem estágio na Câmara, O programa Estágio-Cidadão foi realizado pela primeira vez no início de 2011.

Com duração de cinco dias, o Programa intenciona/pretende/tem por finalidade mostrar o funcionamento da Câmara e do processo legislativo, valorizar os jovens que colaboram com as atividades desenvolvidas pela instituição e contribuir para a formação de uma visão crítica do mundo político. Para isso, o curso abordou, por meio de palestras, visitas, simulações, debates e oficinas, temas como o papel institucional da Câmara dos Deputados e a relação entre democracia e política; a produção das leis; os mecanismos de participação popular; possíveis caminhos para atuação política e participação cidadã; simulação do trabalho das comissões; e análise do comportamento da juventude em relação à democracia.

Seguem depoimentos de alguns participantes do Programa:

"Foi relevante o Estágio-Cidadão, a possibilidade de conhecer melhor o funcionamento do Poder Legislativo, em particular, a elaboração de leis e o papel desempenhado pelas Comissões Técnicas." (Estagiária do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento - Cefor),

"Excepcional. Você passa a ver a Câmara com outros olhos, como a Casa do Povo mesmo, lugar de gente trabalhadora. Gostei muito de ter essa oportunidade e poder me sentir parte disso tudo não só como estagiária, mas como cidadã. Sem falar que uma grande tendência dos jovens é passar o que

aprendem adiante. Com isso, aos poucos, podemos mudar a visão ruim que a sociedade tem da Câmara”. (Estagiária do Centro de Informática - Cenin). “Faltava oportunidade para que os estagiários conhecessem a Câmara como um todo. O que acontece, como e onde nos encaixamos nesse sistema. São questões que ficaram muito claras no decorrer do curso”, (Estagiária do Fundo Rotativo do Departamento de Finanças, Orçamento e Contabilidade - Defin).

4.5 Missão Pedagógica no Parlamento

Em sua primeira edição, será realizado no segundo semestre de 2011 o Programa Missão Pedagógica no Parlamento, voltado para professores do sistema público de ensino público. O Programa propiciará a vinda de dois professores de cada estado para uma semana de formação na Câmara dos Deputados. O objetivo é contribuir com a valorização da escola como espaço privilegiado para a vivência de valores democráticos, é fornecer aos professores subsídios didáticos para a inserção de temas relativos à democracia, à cidadania e à política no cotidiano escolar e de cooperar para o fortalecimento da imagem institucional da Câmara dos Deputados como guardiã e defensora da democracia brasileira. Além disso, espera-se obter, como produtos do Programa, uma rede nacional de professores sensibilizados com a importância da inserção da educação para a democracia nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras e um banco de projetos pedagógicos na área de educação para democracia, que será disponibilizado para a sociedade.

5 Considerações Finais

O Mapa Corporativo da Câmara dos Deputados estabelece como objetivos institucionais “promover a cidadania e o processo democrático” e “interagir com a sociedade para a promoção da cidadania”. Por ser a educação uma estratégia para o alcance desses objetivos, cabe à Coede, embora não somente a ela, o desenvolvimento de projetos e ações de formação que visem à consecução desses objetivos.

À Coede já estão postos grandes desafios, por meio de seus programas e cursos: aproximar a população do Parlamento, instrumentalizar os participantes para que possam transformar a experiência e os conhecimentos adquiridos em atuação política e exercício da cidadania, contribuir para a consciência do Parlamento como pilar do regime democrático no Brasil.

Para isso, além de repensar e aperfeiçoar constantemente seus programas e implementar novos, precisa investir no uso da Web como espaço privilegiado para o desenvolvimento de temas ligados ao Parlamento, à democracia e à cidadania, tendo como incentivadores o baixo custo e a possibilidade de se ampliar o alcance das atividades desenvolvidas pela coordenação.

Além disso, caberá à Coede acompanhar a evolução do regime democrático representativo, que parece caminhar para um sistema de democracia combinada, e atuar na formação dos cidadãos para que tenham participação direta nesse novo modelo.

O novo modelo de democracia combinada conserva a dimensão representativa e os seus componentes tradicionais (partidos políticos, eleições periódicas, mandatários parlamentares, competência legislativa etc.). Entretanto, as instituições da democracia representativa, progressivamente, devem ser organizadas com a finalidade de ampliar oportunidades de participação direta dos cidadãos nos processos decisórios governamentais. A consolidação da democracia combinada, em determinado Estado nacional, tem no envolvimento político da sociedade civil seu fator determinante. (Valente, 2006, p. 129).

Referências

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento – Cefor. Coordenação de Educação para a Democracia – Coede. **Relatório de Atividades 2009**. Cefor – Coede, 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento – Cefor. Coordenação de Educação para a Democracia – Coede. **Relatório de Atividades 2010**. Cefor – Coede, 2011.

COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo, escolas de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

COSSON, Rildo. Educação política: reflexões e práticas democráticas. **Cadernos Adenauer**, v. XI, n. 3, p. 25-36, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento político**. Disponível em:

<http://letramento politico.blogspot.com/2011/02/letramento-politico-e-legislativo.html> Acesso em: 5 set. 2011.

_____. **Olhares sobre o Parlamento: incursões acadêmicas no território político**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

RIBEIRO, Guilherme. A Educação Legislativa é uma resposta à crise do Parlamento? **E-legis**, n. 6, p. 96-103, Brasília: 1º semestre 2011.

VALENTE, Manoel Adam Lacayo. **Democracia enclausurada: um debate crítico sobre a democracia representativa contemporânea**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

Artigo recebido em: 13/09/2011

Artigo aceito para publicação em: 14/10/2011