



CÂMARA DOS DEPUTADOS
CENTRO DE FORMAÇÃO, TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM PODER LEGISLATIVO

Hérycka Sereno Neves da Rocha

Educação para a democracia:

desafios e perspectivas a partir da análise do perfil dos participantes dos programas Estágio-
Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro da Câmara dos Deputados

Brasília

2016

Hérycka Sereno Neves da Rocha

Educação para a democracia:

desafios e perspectivas a partir da análise do perfil dos participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro da Câmara dos Deputados

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados/Cefor.

Orientador: André Rehbein Sathler Guimarães

Área de Concentração: Poder Legislativo

Linha de Pesquisa: Política Institucional do Poder Legislativo

Brasília

2016

Autorização

Autorizo a divulgação do texto completo no sítio da Câmara dos Deputados e a reprodução total ou parcial, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Rocha, Hérycka Sereno Neves da.

Educação para a democracia [manuscrito] : desafios e perspectivas a partir da análise do perfil dos participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro da Câmara dos Deputados / Hérycka Sereno Neves da Rocha. -- 2016.
83 f.

Orientador: André Rehbein Sathler Guimarães.

Impresso por computador.

Dissertação (mestrado) -- Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), 2016.

1. Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. 2. Educação política, Brasil. 3. Jovem, participação política, Brasil. 4. Democracia. 5. Cidadania. I. Título.

CDU 37.014.5(81)

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Marcella e Rafaella,
a quem eu espero deixar o amor pelo estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, André Rehbein Sathler Guimarães, que me incentivou a iniciar essa jornada e me acompanhou por todo o caminho.

Aos meus companheiros da Coordenação de Educação para a Democracia por fazerem parte do sonho de se educar para a democracia.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação do Cefor pelo apoio, pela dedicação e troca de conhecimentos que despertaram em mim o desejo de aprender cada vez mais.

A todos os colegas do Cefor, representados pelos colegas Paulo Antônio Lima Costa, Sílvia Maria Brito Costa, Marcos Alves da Silva e Márcio Martins, pelo companheirismo e pelo ambiente de constante aprendizado e crescimento.

Aos meus irmãos, à minha cunhada e aos meus sobrinhos por acreditarem em mim.

Ao meu pai por despertar em mim o amor pelo estudo.

À minha mãe por ser exemplo de força e realização.

Ao meu marido, Almachio Rocha, pela compreensão do meu desejo incessante de estudar.

Nossa humanidade se apoia em uma série de comportamentos aprendidos, agrupados em padrões que são infinitamente frágeis e nunca diretamente herdados.

Margaret Mead, *Male and Female*

Resumo

O trabalho faz uma análise da adesão a conceitos adotados de democracia e cidadania de participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro da Câmara dos Deputados e de jovens de idade e escolaridade semelhantes. Para tanto, desenvolve-se uma revisão bibliográfica a fim de demonstrar quais são os conceitos de democracia, cidadania e educação para a democracia adotados. São descritos os dois programas escolhidos, englobando-se o funcionamento e os objetivos de cada um, e é aplicado questionário estruturado, com questões objetivas, a 186 jovens de nível universitário, estando a maior parte entre 18 e 24 anos, sendo que 107 participaram do programa Estágio-Visita de Curta Duração. Também é aplicado o questionário a 175 jovens de ensino médio, sendo 76 participantes do programa Parlamento Jovem Brasileiro, estando a maior parte deles entre 16 e 17 anos. O questionário é dividido em quatro grupos: valores, processo democrático, vida política e vida pública. Para cada grupo são apresentadas perguntas que buscam identificar as atitudes dos jovens diante de situações fáticas ou hipotéticas e são atribuídos valores que vão de -2 a +2, avaliando-se com valores negativos os comportamentos não condizentes com os conceitos aqui adotados e positivos os comportamentos desejados e alinhados ao ideal democrático e de cidadania aqui defendidos. Comparados os jovens que tiveram a iniciativa de participar de um dos programas oferecidos pela Câmara dos Deputados com os que não participaram, os primeiros apresentam resultados mais positivos, demonstrando assim maior adesão aos conceitos adotados de democracia e cidadania.

Palavras-chave: Ciência Política. Democracia. Cidadania. Educação para a democracia. Educação política. Letramento político. Educação para a cidadania. Educação Legislativa.

Abstract

This work draws an analysis of adherence to adopted concepts of democracy and citizenship of participants of two programs of the Brazilian Chamber of Deputies: Short Term Internship and Brazilian Youth Parliament, and youths of the same age and education. To this end, a literature review is developed in order to demonstrate the adopted concepts of democracy, citizenship and education for democracy. The two chosen programs, covering up the operation and goals of each, are described and a structured questionnaire is applied to 186 young people at university level, with the majority between 18 and 24 years old, and to 175 high school youths, with most of them between 16 and 17 years old. The questionnaire is divided into four groups: values, democratic process, political life and public life. For each group there are questions that seek to identify the attitudes of young people before factual or hypothetical situations and are assigned values ranging from -2 to +2, being negative behaviors not consistent with the concepts of democracy and citizenship adopted here. Comparing young people who had the initiative to participate in one of the programs offered by the Chamber of Deputies with those who did not, the first group presents more positive results, thus demonstrating greater adherence to the adopted concepts of democracy and citizenship.

Keywords: Political Science. Democracy. Citizenship. Education for democracy. Political education. Political literacy. Education for citizenship. Legislative Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta 3 PJB	49
Gráfico 2 – Pergunta 3 GC-PJB.....	49
Gráfico 3 – Pergunta 4 PJB	50
Gráfico 4 – Pergunta 4 GC-PJB.....	50
Gráfico 5 – Pergunta 5 PJB	52
Gráfico 6 – Pergunta 5 GC-PJB.....	52
Gráfico 7 – Pergunta 6 PJB	53
Gráfico 8 – Pergunta 6 GC-PJB.....	53
Gráfico 9 – Pergunta 10 PJB.....	55
Gráfico 10 – Pergunta 10 GC-PJB	55
Gráfico 11 – Pergunta 12 PJB.....	56
Gráfico 12 – Pergunta 12 GC-PJB	57
Gráfico 13 – Pergunta 3 EV	60
Gráfico 14 – Pergunta 3 GC-EV.....	60
Gráfico 15 – Pergunta 7 EV	61
Gráfico 16 – Pergunta 7 GC-EV.....	62
Gráfico 17 – Pergunta 10 EV	63
Gráfico 18 – Pergunta 10 GC-EV	63
Gráfico 19 – Pergunta 12 EV	65
Gráfico 20 – Pergunta 12 GC-EV	65
Gráfico 21 – Análise conjunto dos grupos PJB/GC-PJB/EV/GC-EV.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Idade PJB/GC-PJB	47
Tabela 2. Sexo PJB/GC-PJB	47
Tabela 3. Instituição PJB/GC-PJB	48
Tabela 4. Idade EV/GC-EV	58
Tabela 5. Sexo EV/GC-EV	58
Tabela 6. Instituição EV/GC-EV	59
Tabela 7. Valores PJB/GC-PJB/EV/GC-EV	69
Tabela 8. Processo democrático PJB/GC-PJB/EV/GC-EV	69
Tabela 9. Vida política PJB/GC-PJB/EV/GC-EV	69
Tabela 10. Vida pública PJB/GC-PJB/EV/GC-EV	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFOR	Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados
COEDE	Coordenação de Educação para a Democracia
EPD	Educação para a Democracia
EV	Estágio-Visita de Curta Duração
GC-EV	Grupo Controle Estágio-Visita de Curta Duração
GC- PJB	Grupo Controle Parlamento Jovem Brasileiro
PJB	Parlamento Jovem Brasileiro

Sumário

Introdução	13
Apresentação	13
Justificativa	15
1 Educar para viver na pólis.....	17
1.1 Democracia	17
1.2 Cidadania.....	25
1.3 Educação para a democracia	29
2 Educação legislativa e a vida na pólis: a experiência do Cefor	35
2.1 Educação legislativa: as escolas do Legislativo e a experiência do Cefor.....	35
2.2 A experiência do Cefor	36
2.2.1 Breve histórico do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento – Cefor e da Coordenação de Educação para a Democracia – Coede.....	37
2.2.2 Os programas educativos	39
3 Metodologia.....	44
4 Análise dos resultados	47
4.1 Parlamento Jovem Brasileiro – PJB e grupo de controle – GC-PJB	47
4.2 Estágio-Visita de Curta Duração – EV e grupo de controle – GC-EV	58
4.3 Análises conjuntas dos quatro grupos	66
Conclusões	71
Referências	74
Anexos.....	78
Anexo A — Questionário.....	78
Anexo B — Questionário por grupo de perguntas e com pontuações	81

INTRODUÇÃO

Apresentação

Este trabalho tem o objetivo de analisar a adesão a conceitos adotados de democracia e cidadania por parte dos participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro, a partir de mensuração de suas atitudes diante de situações fáticas ou hipotéticas de promoção da cidadania e do processo democrático. A partir daí, pretende-se verificar de que maneira a educação para a democracia pode auxiliar nesse processo.

Desenvolvidos com os objetivos, entre outros, de aproximar os jovens do parlamento, fortalecer a democracia e estimular a participação, esses programas atendem ao estabelecido no Ciclo de Gestão Estratégica 2012-2023, da Câmara dos Deputados, no tema cidadania, que traz a diretriz de “fomentar a educação política e a cidadania ativa”. O parlamento brasileiro, assim como outros ao redor do mundo, tem entendido como uma de suas funções a educação para a democracia (COSSON, 2015).

A fim de se realizar a análise descrita, no capítulo 1, faz-se um exame dos conceitos de democracia, cidadania e educação para a democracia, para determinar, de acordo com as premissas envolvidas nos conceitos adotados, qual é o nível de adesão a esses conceitos por parte dos participantes dos programas citados. No item 1.1, é realizado um breve apanhado teórico sobre democracia, trazendo-se as visões de autores como Sartori (1965) e Kelsen (1993), que abordam a democracia moderna como forma de operacionalização da soberania popular, com os cidadãos adotando a ideia de liberdade coletiva ao concordar com as decisões tomadas pela maioria. Trata-se da relação da democracia com o liberalismo, na perspectiva de que o cidadão deve ser protegido do poder arbitrário do Estado. Também são trazidos aspectos da abordagem da democracia deliberativa, por meio de autores como Manin e Benhabib. Ainda, aborda-se ainda a visão de autores como Urbinati, Avritzer e Avelar, para os quais o ideal democrático é fortalecido, e não ameaçado, com uma maior participação da sociedade.

O conceito de cidadania é tratado no item 1.2 com um breve histórico, chegando-se ao conceito mais abrangente e atual, em que a cidadania é considerada em seus aspectos político, econômico, social e cultural. Já no item 1.3, é trabalhado o tópico da educação para a democracia, trazendo-se definições de alguns autores, como Gutmann (1993), Crick (1998) e Cosson (2008; 2010; 2015), bem como os elementos que constituem a

educação para a democracia.

O capítulo 2 trata da educação legislativa e traz um pequeno histórico do Centro de Formação da Câmara dos Deputados, da Coordenação de Educação para a Democracia, hoje responsável pelo desenvolvimento de grande parte dos programas de educação política da Câmara dos Deputados, e descreve os programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro, trazendo as características de cada programa e também o perfil do seu público.

O problema de pesquisa, portanto, consiste em, a partir dos conceitos adotados de democracia e cidadania, analisar a adesão a esses conceitos por parte dos participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro em comparação a outros jovens de idade e escolaridade semelhantes.

Diante da proposta, o objetivo geral é identificar a adesão a conceitos estabelecidos de democracia e cidadania por parte dos participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro. Os objetivos específicos são:

- apresentar e discutir os conceitos de democracia e cidadania ativa que servirão de base para a análise;
- comparar o nível de concordância com os conceitos adotados entre os participantes do Estágio-Visita de Curta Duração e do Parlamento Jovem Brasileiro e outros jovens em situações etária e escolar similares;
- apresentar o conceito de educação para a democracia;
- verificar quais aspectos das práticas da educação para a democracia desenvolvida na Câmara dos Deputados por meio de ações e programas como o Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro demandam maior atenção.

Justificativa

Segundo Castro (2009), especialistas e leigos observam comportamentos de apatia e descrédito com relação à política institucionalizada, o que poderia ameaçar o futuro das democracias. Assim, há uma necessidade de aproximação entre a juventude e a política, favorecendo a mobilização e o investimento necessários para manter a vitalidade das instituições que garantem a manutenção da democracia. Ainda segundo a autora, não só os jovens, mas o cidadão comum está afastado de questões que atingem a todos, sendo estas questões delegadas aos políticos profissionais.

Diante disso, ressalta-se o papel educativo-civilizatório do parlamento para o qual a educação se dá por meio do *parlare*, ou seja, por meio da fala, do discurso. O costume é um processo educativo tradicional, mediante o qual as pessoas se acostumam a viver em sociedade. A lei, antes de ser um mando, era um costume. Sendo, então, o parlamento um local de solução de conflitos sem recurso à força, ele ensina às pessoas a arte da política — que, em essência, é a arte de solução pacífica de controvérsias.

Também o parlamento possui outra função educativa, uma vez que os legisladores, usando seus recursos e sua experiência, filtram informações de fontes diversas, apresentando aos eleitores opções simplificadas. Segundo Ornstein (1992), essa função educativa é a cada dia mais importante, tendo em vista que a sociedade tem se tornado mais complexa, a atuação do governo tem sido mais ampla e o público tem ganhado mais acesso ao Legislativo e a seus procedimentos.

A Coordenação de Educação para a Democracia, do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, por meio de atividades que propiciam a aquisição de conhecimentos e de práticas e valores democráticos, procura estimular a participação democrática e cidadã, tendo como público majoritário os jovens. Assim, analisar se os jovens que buscam participar dos programas de educação para a democracia estão alinhados a essas noções de democracia e cidadania, bem como investigar em que aspectos se dá esse alinhamento servirá para referenciar esses programas.

Justifica-se, assim, a presente proposta de pesquisa pelo fato de a Câmara dos Deputados ter como compromisso, explicitado em seu planejamento estratégico, promover a cidadania e a educação para a democracia. E sendo a juventude, em qualquer sociedade, um fator dinâmico e dinamizador, é importante mensurar o quanto os jovens estão se envolvendo nas questões políticas e adotando práticas cidadãs.

Segundo Castro (2009, p. 481), “Poder avaliar o potencial e as predisposições juvenis para o associacionismo, a cooperação e a solidariedade permite dimensionar o quanto uma sociedade acumula para a consolidação dos valores democráticos e a confiança nas suas instituições”.

Conclui-se que tentar mensurar esse potencial e essa disposição é, portanto, fundamental para a verificação das possibilidades de futuro de qualquer comunidade política. Baqueiro e Baqueiro (2014) afirmam que a grande proporção de jovens no Brasil coloca a educação política e a formação de valores democráticos como prioridade na construção de uma cidadania ativa. Além disso, ainda segundo os autores, a socialização política¹ é um processo que ocorre ao longo da vida, mas é na juventude que esse processo é mais impactante e produz maiores resultados.

Para Souza (2014), uma democracia consolidada precisa estar associada a uma cultura política, sendo a participação política essencial na construção dessa democracia. Para o autor, a democracia vai além da eleição periódica de representantes, considerando que, na prática, o ciclo eleitoral mantém o cidadão afastado de importantes processos decisórios.

Assim, por meio de um maior aprofundamento teórico e da aplicação de questionário estruturado, espera-se compreender melhor se os participantes dos programas apresentados e outros jovens de perfis semelhantes estão atuando politicamente e baseados em quais conceitos o estão fazendo, bem como busca-se identificar o papel dos programas de educação para a democracia desenvolvidos pela Câmara dos Deputados. Com isso, espera-se, por fim, contribuir para o fortalecimento da democracia em nosso país.

¹ Partindo da perspectiva de Gabriel Almond e outros autores, Baquero e Baquero (2014) afirmam que a socialização política se refere ao processo por meio do qual os jovens internalizam normas e valores políticos na formação de sua personalidade política. Afirmam, ainda, que a socialização política é a consequência de experiências constantes que modificam as atitudes políticas (BAQUERO; BAQUERO, 2014, p. 62).

1 EDUCAR PARA VIVER NA PÓLIS

1.1 Democracia

Democracia, em sentido amplo, é uma forma de convivência social na qual todos os participantes são livres e detentores de igual poder de decisão. No âmbito do grupo, as relações sociais se estabelecem como se houvesse mecanismos contratuais e a tomada de decisões corresponde à vontade coletiva dos participantes, uma vez que é feita por meio do voto. Essa é a concepção minimalista ou econômica de democracia, conforme expressa, por exemplo, por Schumpeter (1976).

Do ponto de vista político-institucional, democracia é um método de escolha dos governantes pelo conjunto da população. Segundo Schumpeter (1976, p. 269), “o método democrático é aquele arranjo institucional para se chegar a decisões políticas em que os indivíduos adquirem o poder de decidir por meio de uma luta competitiva pelo voto da população”. Ou seja, no caso do sistema político, a democracia é um método específico de organização, baseado em regras e procedimentos que garantem a escolha de líderes por meio da competição política e da livre participação popular. Nessa visão, o significado de democracia está centrado no processo, no método de escolha dos governantes, que, por conseguinte, se tornam a elite que governa.

No significado trazido da Grécia, democracia é o governo do povo. Tal definição vem da etimologia da palavra e, segundo Sartori (1965), é a maneira mais comum de se definir democracia, o que o autor chama de democracia etimológica. Essa definição, entretanto, proporciona apenas um ponto de partida, ela estabelece “um princípio concernente às fontes e à legitimidade do poder” (SARTORI, 1965, p. 41), isto é, o poder só é legítimo se emanado da vontade popular e se é atribuído livremente (SARTORI, 1965). Essa ideia, vinda desde a antiguidade, permanece como central em grande parte das conceituações de democracia feitas ao longo dos anos.

Modernamente, duas ideias fundamentais estão ligadas ao conceito de democracia: liberdade e igualdade. Ao se falar da liberdade que está associada à democracia, não se está falando numa perspectiva individual, mas em uma liberdade social e política, no que Kelsen (1993, p. 30) considera “um novo progresso da metamorfose da ideia de liberdade”, em que a liberdade do indivíduo passa a dar espaço à liberdade da coletividade. Assim, considera-se politicamente livre aquele que, embora submetido a uma vontade que não a sua, tem a prerrogativa de fazê-lo por vontade própria (KELSEN, 1993).

Para Kelsen (1993, p. 179), “Liberdade política significa conformidade entre a

vontade individual e a vontade coletiva expressa na ordem social”. Dessa forma, a metamorfose descrita por ele fala justamente da transformação de que, ao se falar em liberdade, fala-se em uma concordância com as decisões tomadas pela maioria, sem prejuízo do entendimento de que, ainda assim, há autonomia, e de que cada um está submisso à sua própria vontade, é a “liberdade sob uma ordem social” (KELSEN, 1993, p. 168).

Outro aspecto importante trazido por Sartori (1965) sobre a liberdade política é o fato de que ela é reclamada na relação entre o cidadão e o Estado. Ela é reclamada do ponto de vista do cidadão, de forma que ele esteja resguardado contra o poder arbitrário do Estado e de forma de que ele possa fazer oposição aos abusos de poder cometidos pelos governantes.

Quanto à igualdade, Kelsen (1993, p. 99) ressalta que “é o valor de liberdade e não o de igualdade que determina, em primeiro lugar, a ideia de democracia”. Segundo ele, “a luta pela democracia é uma luta pela liberdade política” (KELSEN, 1993, p. 99), ou seja, pelo direito do povo de participar do governo. A igualdade na democracia é a igualdade de direitos políticos, diferente da igualdade material, que poderia se dar em qualquer regime. Já Sartori (1965), considera que o pensamento democrático não pende para nenhum dos lados, mas “procura equilibrar a liberdade com a igualdade, não para renunciar à primeira a fim de atingir a última” (SARTORI, 1965, p. 351).

Ao longo dos anos, no entanto, o conceito de democracia vem sofrendo alterações. Na visão de Kelsen (1993), o termo “governo do povo”, traz a ideia de um governo do qual o povo participa direta ou indiretamente, por meio de uma assembleia popular, um grupo de indivíduos ou por uma única pessoa eleita pelo povo, ou seja, seus representantes. A participação na formação do governo constitui a “característica essencial da democracia” (KELSEN, 1993, p. 143); se tal participação se dá de forma direta ou indireta, é apenas uma questão de processo, próprio do sistema político chamado democracia. Assim, para Kelsen (1993, p. 43):

A democracia do Estado moderno é a democracia indireta, parlamentar, em que a vontade geral diretiva só é formada por uma maioria de eleitos pela maioria dos titulares dos direitos políticos. Os direitos políticos — isto é, a liberdade — reduzem-se a um simples direito de voto.

Percebe-se, portanto, que a visão de Kelsen, normativa e formalista, dada sua vinculação ao Direito, equipara-se à visão econômica.

Kelsen (1993) argumenta que a democracia é um regime que assegura a paz interna, assegurando direitos e liberdades fundamentais, que garantem que os direitos das minorias sejam respeitados. Ainda para o autor, essa “permanente tensão entre maioria e

minoria, governo e oposição, resulta no processo dialético tão característico da formação democrática da vontade do Estado, pode-se afirmar com razão: democracia é discussão” (KELSEN, 1993, p. 183).

Tilly (2013, p. 28), numa perspectiva simplificada, alega que “um regime é democrático na medida em que as relações políticas entre o Estado e seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes”. Assim, mais uma vez, a ideia de governo do povo está ligada ao conceito de democracia e, além dos conceitos de liberdade política e igualdade, há a noção contratual e de igualdade formal.

Na democracia moderna ou liberal, prevalente no mundo ocidental, há uma tendência a se restringir o poder do povo, no sentido de se resguardar a liberdade do indivíduo. Sob essa influência, a garantia de certas liberdades intelectuais, em especial a liberdade de consciência, foi incluída no conceito de democracia, de tal modo que uma ordem social que não contenha tal garantia não seria considerada democrática mesmo que o seu processo de criação e aplicação garantisse a participação dos governados no governo (KELSEN, 1993, p. 143)

Sob esse aspecto, Kelsen (1993) demonstra que, embora influenciada pelo liberalismo², a democracia e o liberalismo não são idênticos, existindo certo antagonismo entre eles, já que o liberalismo pressupõe uma restrição ao poder governamental, ou seja, ao poder do povo, implicando assim uma restrição do poder democrático. Já a democracia possui a característica de ser o governo do povo. Ainda que faça parte do conceito moderno de democracia, o componente liberal fica em segundo plano, trazendo, além da ideia de autonomia política, elementos importantes, como autonomia intelectual e da razão.

Ainda sobre a relação entre liberalismo e democracia, destaca-se que o primeiro se preocupa com a liberdade e o segundo com a igualdade, “o primeiro está mais interessado pelos problemas da escravidão política, da iniciativa individual, e da forma do Estado; ao passo que o segundo é sensível quanto aos problemas de igualdade, de coesão social, e da política do bem-estar” (SARTORI, 1965, p. 385). Compreender as relações entre democracia e liberalismo é um primeiro pano para se deixar o campo dos que veem o aspecto puramente procedimental da democracia e ingressar em discussões axiológicas do termo.

Ao tratar do significado de democracia, Sartori (1965) destaca que a diferença

² Sartori define o liberalismo “como a teoria e a prática da liberdade individual, da proteção jurídica e do Estado constitucional” (SARTORI, 1965, p. 379). Ele traz ainda a ideia dos que ele considera os pais e fundadores do liberalismo clássico, Locke, Blackstone, Montesquieu, Constant, “para eles liberalismo representava a norma da lei e o Estado constitucional, e a liberdade era a liberdade política, não o princípio econômico de livre comércio ou a lei da sobrevivência do mais apto” (SARTORI, 1965, p. 376).

entre as antigas e as modernas democracias está além da dimensão democrática das sociedades modernas, mas repousa nos fins e valores desejados atualmente. O ideal democrático não é o mesmo da antiguidade, tendo em vista o longo caminho percorrido pela civilização ocidental.

O significado de modernas democracias não só é, realmente, relacionado com a descoberta de que a dissidência, a diversidade opinativa e o contraste não são incompatíveis com a ordem social e a autoridade, como também é condicionado a essa descoberta. A gênese ideal de nossas democracias reside no princípio de que a diferença, e não a uniformidade, é o fermento e o alimento de Estados: um ponto de vista que ganhou corpo com o surgir da Reforma, após o século XVII (SARTORI, p. 280).

Na definição de democracia trazida por Sartori (1965), surge ainda outro aspecto, que é a obrigatoriedade de existência de dois ou mais partidos, possibilitando que haja alternativas eleitorais que possibilitem ao povo o exercício genuíno de escolha. Além disso, destaca-se também nessa definição a garantia dos direitos das minorias. Assim, considerando-se esses aspectos e segundo uma visão anglo-americana, democracia é “um sistema multipartidário em que a maioria no governo respeita os direitos das minorias” (SARTORI, 1965, p. 254) ou, ainda, numa outra definição, “democracia é o poder de minorias democráticas ativas; que o significado da palavra ‘democrática’ é o de que o recrutamento dessas minorias deve ser franco, e que elas devem competir de acordo com as regras de um sistema multipartidário” (SARTORI, 1965, p. 105). Kelsen (1993) também trata da questão da minoria ao dizer que o domínio da maioria presente na democracia pressupõe, necessariamente, uma oposição, que é a minoria. Mais do que isso, essa minoria é reconhecida e protegida por meio dos direitos e das liberdades fundamentais.

É importante destacar que Sartori (1965), ao tratar da definição de democracia e da imprescindível possibilidade de alternância de poder, ressalta serem as eleições momentos importantes: é quando o povo é chamado a ser soberano, sendo este momento a ponte entre governantes e governados. Mas Sartori (1965, p. 141) traz ainda outra definição: “Democracia é um sistema político no qual a influência da maioria é assegurada por minorias eletivas e concorrentes às quais ela é confiada”. O autor ressalta que essa é uma definição descritiva, que não contradiz a teoria clássica — teoria do mandato — nem procura substituí-la, sendo, ao contrário, um complemento. Também fala da existência da teoria da competição, desenvolvida, especialmente por Schumpeter (1976).

Parte da ideia de democracia desenvolvida até aqui trata da soberania popular exercida por meio de representantes. Depois de eleitos, há diferentes visões de como esses

representantes devem conduzir seus mandatos. As teorias elitista e pluralista da democracia, defendidas por autores como Schumpeter (1976) e Dahl (2001), entendem que a participação deve se limitar ao momento eleitoral e que “a característica fundamental da democracia não é a participação, mas a competição das elites pelo poder político” (COSTA, 2007, p. 219). Dessa forma, a participação além da via eleitoral é vista como um aspecto negativo, pois é entendido que o povo não é capaz de ter uma participação de qualidade, sendo a eleição o melhor caminho para escolher a elite que o governará. Segundo a teoria elitista, a representação política constitui uma atividade especializada, que requer amplo conhecimento dos processos políticos. Assim, os parlamentares exerceriam funções peritas, enquanto os cidadãos seriam leigos no que se refere às dinâmicas e aos procedimentos típicos das atividades relativas à representação.

A teoria das elites pode ser considerada um desdobramento natural das visões econômicas de democracia, como a de Schumpeter (1976), pois, ao focar na competição pelo voto, assume um jogo em que haverá vencedores e perdedores. Os vencedores, as elites, governarão da melhor forma, pois, se venceram, são peritos na política. Nessa visão e tendo a complexidade da sociedade como mais uma justificativa para esse modelo, a democracia representativa é apontada como a única alternativa viável de organização.

No entanto, essa mesma complexidade parece apontar para uma direção contrária à dessas teorias. O distanciamento entre o representante e o representado e a negação da representação nos leva à discussão sobre a adequação do atual modelo de democracia representativa e nos remete a uma necessidade de criação de espaços de participação política que, na acepção de Avelar (2004), pode ser entendida como “a ação de indivíduos e grupos com o objetivo de influenciar o processo político” (AVELAR, 2004, p. 225).

Não se trata de negar as concepções econômicas e minimalistas de democracia e suas consequências para a compreensão do modelo representativo. Toda democracia pressupõe a escolha popular e a concorrência por essa escolha. Contudo, ao se validar a justificativa da complexidade das sociedades atuais, percebe-se que essa visão atende, sim, a essa complexa sociedade, apesar de ser insuficiente. Não se pode evitar que canais participativos sejam criados e incentivados. Esses canais, em vez de serem uma ameaça, podem legitimar e enriquecer a representação, segundo a lógica de representação circular³ ou dialógica defendida por Urbinati (2006). Avritzer (2007), ao tratar de aspectos ligados a

³ No modelo da representação circular, a comunicação constante entre a sociedade política e a civil é essencial, o representante não se desconecta dos eleitores, que se utilizam de variadas formas de comunicação e influência, como a mídia, os partidos políticos e os movimentos sociais (URBINATI, 2006).

participação, corrobora a linha defendida por Urbinati (2006), acreditando que a autora dá um passo à frente ao afirmar que o problema da representação contemporânea “está ligado à evolução das práticas políticas que tornam sua modalidade eleitoral uma maneira relevante, mas incapaz de dar conta da totalidade das relações de representação entre os atores sociais e o Estado” (AVRITZER, 2007, p. 452). Essa totalidade, referida pelo autor, abrange, para além do voto, valores e práticas de ação política, adotadas pela juventude.

A despeito de que o que se prega não seja o deslocamento do poder, não se pode mais considerar que a população, ao ampliar sua noção de cidadania, limite-se a dar seu voto e não queira participar das discussões e das formulações de políticas que afetam diretamente a sua vida. A conscientização da coisa pública e o crescente entendimento do poder soberano do povo têm deixado expressivos segmentos da população inquietos ao ver o mau uso pelos representantes dos mandatos conseguidos nas urnas.

A visão da democracia participativa entende que a participação é fundamental para a construção de um Estado democrático. Para essa linha, o grau de participação está ligado à qualidade da democracia. Avelar (2004) defende que a participação política é um instrumento de legitimação e fortalecimento das instituições democráticas, além de favorecer a ampliação dos direitos de cidadania. Importante ressaltar que muitos teóricos que defendem a participação política, como Avelar (2004) e Avritzer (2007), não a contrapõem à representação; o que se busca é a ampliação das formas de representação, trazendo-se para a discussão novas formas e maneiras de institucionalizá-las.

Alguns dos argumentos contra instâncias participativas dizem do perigo de se estabelecerem novas relações de poder, em que grupos mais organizados ou com melhores condições de vida passem a controlar esses espaços, levando a uma oligarquização da participação. No entanto, é possível minimizar essa questão primando pela representatividade da população envolvida. Segundo Fung (2004, p. 177), “Injetar a participação pode favorecer as vozes daqueles em desvantagem e assim oferecer um antídoto procedimental que aumenta a equidade da legislação e da elaboração de políticas”. Entretanto, ao se considerarem alguns modelos de participação, conforme os quais uma organização age em nome de seus representados, cabe refletir se essa forma não favorece a participação seletiva, que pode agravar a desigualdade no âmbito da representação política (AVELAR, 2004).

Como se vê, importantes discussões têm sido realizadas sobre participação e uma possível ameaça ao sistema representativo. A esse respeito, Avritzer (2007) entende que não há ameaça, havendo, na verdade, uma superposição de representações. Segundo ele (AVRITZER, 2007, p. 444),

As instituições participativas que emergiram no Brasil democrático, implicaram em um aumento da representação, seja pelo fato de que os próprios atores sociais passaram a se denominar representantes da sociedade civil, seja porque o Estado passou a lidar institucionalmente com uma representação oficial da sociedade civil.

Cabe ainda mencionar a teoria da democracia deliberativa, cujo principal expoente é Habermas (1995), em que a discussão é que legitima o processo. Nessa teoria, busca-se o ideal do diálogo racional, cuja característica é ser desinteressado, voltado para o consenso e pressupõe igualdade de condições (habilidade, informação, poder) para o debate. Nesse ideal, impossível de ser conseguido, é que reside sua maior crítica. Todavia, não se pode deixar de perceber que há possibilidades de ganhos nesse modelo, tendo em vista que o debate pode levar a uma maior conscientização política. Para Habermas (1995), a esfera pública propicia uma situação ideal de diálogo, que torna necessário, mesmo para os atores egoístas e calculadores de utilidade (da versão minimalista de democracia), argumentar em termos universalistas, e não particularistas. Com o tempo, a deliberação e os argumentos ponderados e racionalizados vão se tornando habituais e normativamente aceitos, transformando os “egoístas” em cidadãos.

Gutmann (1993, p. 23) ressalta que “a exigência de prestação de contas (accountability), e não a participação direta é a chave da democracia deliberativa”, sendo assim, o foco não está na participação de todos nas decisões, mas pressupõe modelos institucionais que propiciem a prestação de contas e uma cultura política voltada para a discussão, o entendimento e a cobrança daqueles que agem em nome dos cidadãos (GUTMANN, 1993). Uma das premissas do conceito de democracia deliberativa é que as identidades — a partir das quais vai se dar o engajamento político — são reflexivas, não herdadas ou pré-políticas. As instituições são concebidas para propiciar um quadro mental de formação de democratas por meio do desenvolvimento e da transmissão de crenças democráticas.

Segundo Audard (2006), o modelo da democracia deliberativa se aproxima bastante do modelo da democracia participativa, uma vez que dá destaque ao engajamento dos cidadãos e à deliberação, em contraponto às democracias parlamentaristas clássicas que enxergam o voto e a negociação dos interesses como o fim da política.

Manin (2007), tratando também do princípio deliberativo, traz que esse princípio é tanto individualista como democrático. Individualista, porque a decisão por uma ou outra opção deriva da liberdade dos indivíduos e democrática, porque todos possuem o mesmo direito de participar na deliberação. O autor trata ainda da contribuição dos partidos

políticos, considerados por ele essenciais para a democracia, uma vez que permitem a deliberação de todos sobre matérias já tratadas: “Os partidos se enfrentam, e o processo de argumentação é submetido ao arbítrio de todos” (MANIN, 2007, p. 38).

No entanto, há um alerta importante feito por Benhabib (2007) que destaca que, para se alcançar a legitimidade desejada no modelo da democracia deliberativa, é preciso que haja uma adequação das instituições, possibilitando que a deliberação coletiva seja conduzida de forma racional e equitativa, favorecendo a formação de opinião, o debate e a contestação entre cidadãos livres e iguais, entre grupos e organizações. Diante dessa necessidade, a autora relata que a recente literatura sobre a institucionalização democrática sugere que o modelo de democracia deliberativa, longe de ser irrelevante para as sociedades complexas contemporâneas, tem inspirado uma série de teóricos políticos e sociais a imaginar novos desenhos institucionais no interior do contexto de tais sociedades.

Ainda que certas experiências, quando manipuladas e esvaziadas de poderes efetivos, possam ser encaradas com descrédito, é importante encarar esses espaços e essas experiências como educativas. Nesse sentido, a teoria da democracia deliberativa entende que as deliberações levam os cidadãos a desenvolverem e aprimorarem qualidades desejáveis para a vida coletiva, pois aperfeiçoam a compreensão dos cidadãos sobre sua sociedade, ajudam a esclarecer informações e pontos de vista divergentes e a refinar as preferências políticas, além de incentivarem a *accountability* política.

Discutida em alguns dos seus vários aspectos até aqui e sendo esse o conceito adotado, a democracia, além do seu caráter procedimental e de organização da sociedade, está ligada à condição do homem como ser social e se sustenta também na participação política dos cidadãos na vida social e política do Estado (CRUZ, 2004). Sartori (1965, p. 387), ao interpretar a solicitação por “mais democracia”, entende que o significado é de que

a democracia não representa apenas uma forma política. Expressa, em primeiro lugar, que a igualdade social e o bem-estar econômico são desejáveis. Significa também que, em suas raízes, a vida democrática agita-se em torno de pequenos grupos, relações frente a frente e “governo privado”⁴.

Assim, entende-se que a democracia é um sistema em construção e se vê constantemente desafiada entre o que é e o que deveria ser, “se o que deve ser não se transforma em realidade, não nos deixemos ficar sempre a censurar a realidade. Os ideais, por

⁴ O autor faz referência ao conceito de governo privado de C. E. Merriam, *Public and Private Government* (NEW HAVEN, 1944), como um autogoverno de associações voluntárias fora do governo.

causa de sua natureza excessiva e absoluta, não são feitos para serem convertidos em fatos, mas para desafiá-los” (SARTORI, 1965, p. 80).

A compreensão do que é democracia é importante para o presente trabalho, porque se propõe uma mensuração do “compromisso” da juventude com princípios e valores democráticos. Por um lado, concepção econômica-minimalista está presente e será avaliada por meio de questões que busquem medir a aceitação da juventude das regras do jogo democrático, como decisões por maioria, uso do voto para tomada de decisões etc. Por outro lado, as concepções participativa e deliberativa também serão mensuradas por meio de questões que medem o engajamento político e cidadão dos jovens.

1.2 Cidadania

O termo *cidadania* tem sido considerado sob várias perspectivas ao longo da história. Na cidadania Greco-Romana, os cidadãos eram os homens que participavam do funcionamento da cidade, diretamente, votando as leis e exercendo funções públicas. Konder (1993) traz que, na democracia ateniense, “a prerrogativa essencial do cidadão foi a isegoria, ou seja, a igual liberdade de palavra nas assembleias do povo, muito mais do que a isonomia ou submissão às mesmas leis” (KONDER, 1993, p. 85). Na Grécia, algumas poucas pessoas eram consideradas cidadãos, sendo excluídos os estrangeiros, as mulheres e os escravos, e o indivíduo não gozava de liberdade privada, ficando totalmente sujeito ao Estado.

Em Hobbes (2014) é possível falar de cidadania ao se considerar o momento em que o homem sai do estado de natureza e aceita viver sob a proteção do Estado, tornando-se, assim, um cidadão. Segundo Silveira e Campello (2013), a partir do século XVII, a cidadania se volta para a formação da comunidade política e a participação nessa comunidade, em razão da mudança na visão do contrato social de Hobbes (apud SILVEIRA; CAMPELLO, 2013), que se baseava na submissão, e passa à ideia trazida por Rousseau, conforme a qual, “com razões iluministas, havia um consenso entre indivíduos livres e iguais, que se conformava na forma de Estado” (SILVEIRA; CAMPELLO, 2013, p. 110). Com as revoluções burguesas, o conceito de cidadania sofre modificações e à ideia de cidadania, enfatizada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1798, é atribuída uma conotação jurídico-política ao afirmar que “os indivíduos nascem livres e iguais em direitos e assim permanecem no que tange à liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão”, é a “cidadania liberal” (SILVEIRA; CAMPELLO, 2013, p. 110).

No século XIX, a cidadania era conferida pelo Estado na forma do direito de votar e ser votado, não se levando em conta os valores sociais e tendo caráter individualista.

Ou seja, a perspectiva da cidadania, de um ponto de vista político, dialogava com a concepção minimalista de democracia, que resumia a questão da participação do cidadão ao voto. No século XX, surge um novo conceito, passando cidadania a ser entendida como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais: “vislumbra-se a cidadania não apenas no âmbito da individualidade, mas ampliada pelas necessidades da pessoa no desenvolvimento pleno da sua personalidade dentro da coletividade” (SILVEIRA; CAMPELLO; 2013, p. 110). O “cidadão”, portanto, passa a ser compreendido como portador de um conjunto de direitos e deveres, os quais não lhe podem ser subtraídos sem seu consentimento e os quais não pode deixar de cumprir.

Atualmente, incluem-se novas questões à questão da cidadania, tendo em vista os novos desafios do século XX, sejam esses desafios sociais, como a pobreza e a exclusão, ou culturais, como a diversidade e o pluralismo. Para Silveira e Campello (2013, p. 111)

Por outro lado consagraram-se valores que, encadeados, conformam um conjunto indivisível de direitos humanos que abarcam os direitos civis e políticos, cujos titulares são os indivíduos; os direitos sociais, econômicos e culturais, cuja titularidade é da coletividade; e, atualmente, os direitos de solidariedade, cuja titularidade é da humanidade numa perspectiva difusa e universal.

Nessa perspectiva, a cidadania não está mais restrita ao seu aspecto político e pessoal, tratando-se agora de uma série de direitos, incluídos os econômicos e culturais, gerando uma realidade ainda mais complexa e multifacetada, tendo em vista a sociedade de massa, o mundo interligado, a complexidade cultural e as grandes diferenças econômico-sociais.

Segundo Comparato (1993), com a sociedade de massa e um predomínio de relações impessoais alterando a lógica dos mecanismos de representação social, a ideia principal da nova cidadania está centrada na participação, na ação do povo como protagonista de seu desenvolvimento e da promoção social. Segundo o autor, a cidadania deve se instaurar em cinco níveis: “na distribuição dos bens, materiais e imateriais, indispensáveis a uma existência socialmente digna; na proteção dos interesses difusos ou transindividuais⁵; no controle do poder político; na administração da coisa pública e na proteção dos interesses transnacionais⁶” (COMPARATO, 1993, p. 90).

⁵ Segundo Comparato (1993, p. 98): “O conceito técnico de interesses difusos ou transindividuais foi adequadamente expresso, em nosso direito positivo, pela Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, como sendo os interesses ‘de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato’ (art. 81 – I)”.

⁶ Na definição de Comparato (1993, p. 102), “direitos humanos da terceira geração, isto é, aqueles que têm por objeto bens ou interesses de natureza transnacional, como a manutenção do equilíbrio ecológico”. E acrescenta

Marshall (2002) divide a cidadania em três dimensões ou ainda gerações de direitos. A primeira geração, a dos direitos civis, abrangendo os direitos necessários à liberdade individual, está relacionada a momentos históricos como a assinatura da Magna Carta (1215), a instituição do instrumento jurídico do *Habeas Corpus* (1679) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Os direitos de segunda geração são os direitos políticos, tendo sido abolidos os critérios de renda ou tradição como determinantes para que as pessoas se tornassem eleitores ou candidatos. A terceira geração, a dos direitos sociais, contempla o direito a um mínimo de bem-estar econômico e, segundo o autor, são “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 2002, p. 9). Marshall (2002) considera a conquista dos direitos um processo evolutivo, no qual o conceito de cidadania se enriquece pelo aumento do conjunto de direitos de que um cidadão deveria gozar.

Diógenes Júnior (2012), ao trazer a visão de vários autores⁷, fala de cinco dimensões de direitos. A primeira enfatiza o princípio da liberdade, englobando os direitos civis e políticos, como, por exemplo, o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão e de religião e à participação política. A segunda enfatiza os direitos sociais, culturais e econômicos, como o direito à saúde, à educação e ao trabalho, entre outros. Esses direitos exigem que o Estado aja na prestação de políticas públicas. A terceira dimensão trata dos princípios da solidariedade e se preocupa com as gerações humanas. Trata da proteção dos direitos coletivos, como, por exemplo, o direito ao progresso, ao meio ambiente e à autodeterminação dos povos. Os direitos de quarta dimensão são trazidos pela globalização política e dizem respeito ao direito à democracia, à informação e ao pluralismo. Por fim, o autor traz a existência dos direitos de quinta dimensão, já defendidos por autores como Paulo Bonavides, que trata do direito à compaixão, ao amor por todas as formas de vida e à paz, anteriormente caracterizado dentro dos direitos de terceira dimensão, mas que, diante das guerras que assolam a humanidade, teria um lugar de destaque, configurando um direito de quinta dimensão.

Assim, cidadania implica ser membro de uma comunidade política e é internamente definida por direitos, deveres, participação e identidade, como sintetiza Delanty

“o que falta agora é consagrar, no plano do direito internacional, essa legitimidade substitutiva das pessoas privadas, para a defesa de bens que não pertencem a país nenhum em particular” (COMPARATO, 1993, p. 102).

⁷ Diógenes Júnior (2002) cita os autores Paulo Bonavides, Ingo Wolfgang Sarlet, Norberto Bobbio, Daniel Sarmiento, Antonio Augusto Cançado Trindade, Marcelo Novelino, Raquel Schlommer Honesko, Dimitri Dimoulis, Leonardo Martins George Marmelstein, Fernanda Luiza Fontoura de Medeiros e José Adércio Leite Sampaio.

(1997), ao refletir sobre uma possível cidadania europeia, de nível supranacional. No entanto, o conceito, por ser multidimensional, presta-se a diferentes ênfases e inflexões. Basta lembrar que cidadania é situada, por diferentes correntes, num leque que vai da ênfase nos direitos políticos, “cidadão é quem pode votar”, até a perspectiva dos direitos sociais ou dos direitos coletivos, como os direitos ambientais, por exemplo. E a ênfase passa a ser no caráter ativo da cidadania — não só o gozo dos direitos, mas sua defesa e inclusive a luta pela sua ampliação.

Em uma democracia, cidadania diz respeito ao controle dos governantes pelo cidadão, incluindo a garantia da liberdade e da igualdade, independentemente de diferenças de quaisquer naturezas, e também a inclusão social. Contudo, segundo, Carvalho (2002, p. 9)

A liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

Carvalho (2002) ressalta que a construção da cidadania se dá pela relação entre os indivíduos e o Estado e entre os indivíduos e a nação a partir do sentimento de pertencimento e identificação. Segundo o autor, “em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns. A lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política” (CARVALHO, 2002, p. 12). Assim, mais uma vez a participação política é entendida como fator essencial na construção e ampliação da cidadania. Todavia, tendo em vista a centralidade da relação indivíduo-Estado, os movimentos minoritários, ao criarem identidades fundadas em outras identificações, como, por exemplo, gênero e etnia, acabam por enfraquecer a identidade nacional (CARVALHO, 2002). Outra questão diz respeito ao cenário internacional, com mudanças nas relações entre sociedade, Estado e nação, reduzindo o papel do Estado em razão da atuação de organismos internacionais (CARVALHO, 2002). Questões como essas tornam o cenário atual mais complexo no que diz respeito à cidadania.

Há também, dentro da lógica do pensamento liberal de redução do papel do Estado e de mercado autorregulado, uma noção da cidadania que está ligada ao consumo. Nessa linha, o cidadão se torna um consumidor, não se inteirando das questões coletivas e nem participando da vida política (CARVALHO, 2002): “Os sem-teto reivindicavam o direito de consumir. Não queriam ser cidadãos, mas consumidores. Ou melhor, a cidadania que reivindicavam era a do direito ao consumo” (CARVALHO, 2002, p. 229). A consequência

disso pode ser o enfraquecimento para a atuação política, para as reivindicações sociais, dificultando o avanço da cidadania em seus aspectos sociais, políticos e coletivos.

No caso de parlamentos, compreende-se que, em relação ao contexto de cidadania, a ideia preponderante é mais uma vez a de cidadania ativa, centrada na noção de participação. A cidadania ativa pressupõe e promove o desenvolvimento do capital social, outro conceito fortemente associado ao de democracia participativa.

Para Silva e Setti (2010, p. 97):

Falar em capital social é falar nos contatos, nas pessoas com as quais os indivíduos se relacionam em sua vida cotidiana. Capital social é, nesse sentido, o leque de grupos, associações, entes coletivos que as pessoas participam. Um grau elevado de capital social está relacionado a um grande número de associativismo, de engajamento cívico, de confiança interpessoal e consequentemente uma participação ativa na sociedade a qual o indivíduo pertence.

Dessa forma, adotando-se neste trabalho a perspectiva da cidadania ativa, definida por direitos, deveres, participação e identidade (Delanty, 1997), aspectos relativos a essa cidadania serão mensurados por meio de questões com o objetivo de avaliar a participação dos jovens na vida política e pública, buscando-se informações sobre sua atuação no espaço público e seu envolvimento com organizações sociais, partidos políticos e instituições legislativas.

1.3 Educação para a democracia

Segundo Dewey (1959), se considerarmos a palavra *educação* etimologicamente, em seu sentido de conduzir, podemos dizer que a educação é uma atividade formadora, moldando os seres conforme o estabelecido socialmente. Para Dewey (1959, p. 88), “Toda educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo”. Assim, Dewey (1959, p. 104) ressalta que a “a concepção da educação como um processo e uma função social não tem significação definida enquanto não definimos a espécie de sociedade que temos em mente”.

Sendo assim, a educação que se discute aqui é uma educação voltada para a democracia, para o desenvolvimento de indivíduos aptos a viverem segundo os valores de uma sociedade democrática. Por um lado, essa definição atende ao alerta de Dewey (1959), para quem a concepção de educação escolhida deve basear-se em sociedades reais, fazendo assim com que ela seja exequível. Por outro lado, Dewey (1959) destaca também que esse

ideal não deve limitar-se a reproduzir o real, visando também a propiciar a crítica a traços indesejáveis, bem como o surgimento de melhorias.

A educação para a democracia vem hoje ao encontro de demandas da sociedade por mais participação e também de ações de instituições no sentido de aproximar a sociedade da política, entendendo ser esse o caminho para o fortalecimento e o aprimoramento da democracia. Sobre a democracia e a educação, ressalta Dewey (1959, p. 93) que:

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

E é nesse sentido que atua a educação para a democracia, não visando apenas à formação de eleitores, mas principalmente à formação de cidadãos aptos a viverem em uma comunidade, portadores de direitos e deveres e capazes de compreender a complexidade do mundo atual e a necessidade de uma atuação coletiva.

A educação para a democracia – EPD pode ser definida, então, como conjunto de práticas e metodologias voltadas para o desenvolvimento de cidadãos capazes de viver plenamente em um regime democrático, com seus valores e suas práticas. Cosson (2008) destaca que a educação para a democracia não é um campo delimitado e semanticamente é constituída por vários termos, entre eles: educação cívica, educação política, educação para a cidadania democrática, letramento político, entre outros. Tendo em vista a definição apresentada, usaremos neste trabalho a nomenclatura “educação para a democracia”, compreendendo todas as iniciativas, que, embora usem nomenclaturas diferentes, compartilham os mesmos objetivos.

Vários autores trabalharam o conceito de educação para a democracia. Gutmann (1999, p. 287) a define como “o desenvolvimento de virtudes, conhecimentos e habilidades necessárias para a participação política”. Crick (1998, p. 41) trabalha com a noção de “aprendizagem sobre e como nos fazer atuantes na vida pública por meio de conhecimentos, habilidades e valores”. Cosson (2008, p. 195) traz que o letramento político “diz respeito a práticas, conhecimentos e valores que traduzem e constroem o sentido do viver em comunidade”.

Essas definições trazem três aspectos, que, segundo Cosson (2008), são

consenso e sustentam várias propostas de educação para a democracia: 1) os conhecimentos que dizem respeito ao funcionamento da democracia, ao governo democrático, à organização política e às suas instituições, à distribuição do poder e ao seu funcionamento; 2) as virtudes ou valores que tratam dos valores relativos à democracia, tais como: tolerância, justiça social, direitos humanos, confiança e igualdade; e 3) as habilidades ou práticas que tratam das competências necessárias à participação, à resolução de conflitos e também do entendimento da necessidade de se atuar coletivamente.

Fonseca (2014, p. 184), ao falar dos aspectos da educação para a democracia, traz uma organização diferente e trata de quatro domínios:

1) conhecimento político e cívico: conceitos como o de democracia, a compreensão da estrutura e dos mecanismos do processo legislativo, direitos e deveres dos cidadãos, os problemas e assuntos políticos contemporâneos; 2) habilidades intelectuais: capacidade de compreender, analisar e verificar a fidedignidade da informação acerca do governo e políticas públicas sobre determinadas matérias; 3) competências sociais e de participação: capacidade de pensar, argumentar e expressar suas opiniões nas discussões políticas; habilidades na resolução de conflitos; saber como influenciar as políticas e decisões através da petição e do lobbying, construir coligações e cooperar com organizações parceiras; e 4) possuir certos valores, atitudes e disposições *with a motivational power*: interesse em assuntos políticos e sociais; sentido de responsabilidade, tolerância e reconhecimento dos seus erros; apreciação dos valores nos quais as sociedades democráticas são fundadas como a democracia, a justiça social e os direitos humanos. Nessa última vertente, os direitos humanos, que compõem o eixo da adesão aos valores da democracia, sublinham na sua filosofia conceitual a dignidade de todo o ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou a coragem cívica.

Ainda que organizados de forma diversa, estão presentes também nessa abordagem os três aspectos relacionados à EPD: conhecimentos, valores e habilidades, sendo que o autor faz uma divisão do aspecto das habilidades ou práticas, dividindo-o em habilidades intelectuais e competências sociais, ambas importantes a uma educação para a democracia.

Para Salema (2005), a educação para a cidadania democrática fundamenta-se num conceito multidimensional de cidadania, baseado na participação, na solidariedade e na coesão social, tendo como valores o respeito, a confiança, a tolerância, a justiça, entre outros. A autora traz que alguns comportamentos são essenciais na educação para a cidadania democrática, sendo eles: abertura, respeito às diferenças culturais e sociais, disposição para compartilhar e delegar, confiança e honestidade, comprometimento com a verdade, respeito por si mesmo e pelos outros e tolerância à ambiguidade e a situações indefinidas. Na enumeração dos comportamentos necessários, ressalta que o conhecimento e as competências não são suficientes para o exercício de uma cidadania ativa e moralmente responsável, mas

que é necessário o desejo de participar na sociedade, uma participação baseada em determinados valores. Aqui, mais uma vez, veem-se os três aspectos ligados à EPD.

Benevides (1996) considera como indissociáveis a democracia participativa e a educação política: segundo a autora, ao optar-se por uma, entende-se como fundamental a outra. Ainda segundo ela, a educação para a democracia é fundamental, entendendo-a como diferente da educação cívica em que prevalece a educação dos que governam distinta da dos que governarão, tendo em vista o histórico brasileiro de cultura política oligárquica e o fato do cidadão ainda ser reconhecido principalmente pelo seu papel de contribuinte e consumidor. O “ser governante”, para Paro (2001), não implica necessariamente ter um cargo no governo: segundo ele, é mais importante que isso e implica que o cidadão se sinta integrado a um todo social do qual ele faz parte, tendo seus interesses levados em conta e contribuindo para esse todo com suas opiniões e sua participação. Para isso, no entanto, é preciso que ele seja formado para assim agir.

Ao tratar da educação para a democracia, Benevides (1996) adota um conceito de democracia associado à liberdade para a participação na vida pública, às liberdades civis, à igualdade e à solidariedade, à alternância e à transparência no poder, ao respeito à diversidade, à tolerância, enfim, valores ligados ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea. Segundo a autora (BENEVIDES, 1996), a EPD abrange duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas. Nos valores republicanos estão incluídos o respeito às leis, o respeito ao bem público e o sentido de responsabilidade no exercício do poder; nos valores democráticos, o amor à igualdade, o respeito integral aos direitos humanos e o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, ressaltando-se, porém, o respeito aos direitos das minorias.

Cabe ainda destacar que, segundo Benevides (1996, p. 230):

A EPD na dimensão de formação de governantes significa, concretamente, a preparação para o julgamento político necessário à tomada de decisões. Trata-se de enfrentar problemas — dos mais variados tipos — e o critério para o julgamento será sempre o da justiça — decorrente dos valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade. Logo a EPD é uma formação para a discussão, para a argumentação, com o pressuposto do valor da tolerância.

Nessa definição, veem-se claramente os ideais e objetivos da democracia deliberativa, reforçando o caráter educativo do debate e ressaltando o aspecto coletivo da ação cidadã. Além disso, a autora destaca três elementos, considerados indispensáveis e interdependentes, são eles: a formação intelectual, a educação moral e a educação do

comportamento. No campo da formação intelectual, Benevides (1996) fala de uma formação mais ampla, nas diversas áreas do conhecimento, e que vai além do conhecimento do funcionamento da democracia, do Estado e das instituições. Também nos campos da educação moral e da educação do comportamento está se falando da educação que acontece ao longo da vida. Assim, a autora declara que “a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética” (BENEVIDES, 1996, p. 227).

Paro (2001) afirma que, se a democracia for entendida no sentido de mediação com o objetivo de construir e exercer a liberdade social, incluídos aí os mecanismos para a concretização desse entendimento, pode-se dizer que essa dimensão sintetiza a educação para democracia, ou seja, essa dimensão descreve o objetivo dessa educação. Benevides (1996) destaca ainda que a EPD é um processo de longa duração, é o “objetivo de um extenso programa de transformação da sociedade” (BENEVIDES, 1996, p. 235) e ressalta que também é assim mesmo naqueles países onde, minimamente, já estão consolidados direitos, liberdades e práticas de cidadania ativa, “pois o processo democrático é dinâmico e supõe a possibilidade, sempre em aberto, de criação de novos direitos e novos espaços para sua reivindicação e seu exercício” (BENEVIDES, 1996, p. 235).

Kahne e Westheimer (2003), em uma pesquisa realizada com diversos programas de educação para a democracia, destacam três características dos programas considerados pelos autores como de sucesso: o desenvolvimento do compromisso, ou seja, o desejo de se engajar; a capacidade, sendo essa etapa a de aquisição de conhecimentos e habilidades; e a conexão, que é a busca de envolvimento com outras pessoas para o desenvolvimento das ações. Neste último aspecto, os autores chamam atenção para o fato de que o engajamento cívico não deveria ser um esforço individual, mas realizado por meio da interação dos indivíduos dentro de uma comunidade.

Outro aspecto trazido por Cosson (2015) diz respeito ao local em que se deve trabalhar a EPD, que, segundo o autor, não deve ficar restrita às escolas, devendo ser realizada também em instituições e organizações, como é o caso, por exemplo, da EPD desenvolvida pela Câmara dos Deputados e outras escolas do Legislativo. Ressalta ainda que a EPD “é um aprendizado permanente que se efetiva tanto em termos de crescimento e empoderamento individual quanto de participação social” (COSSON, 2015, p. 79).

A educação para a democracia até aqui descrita atende ao tipo de educação que Dewey (1959) entende como democrática, pois busca, assim como a educação defendida por ele, proporcionar e provocar nos indivíduos o interesse pela vida em sociedade e posturas e valores que permitam e busquem mudanças sociais. Cabe ainda ressaltar que ela atende aos

conceitos de democracia e de cidadania adotados neste trabalho.

2 EDUCAÇÃO LEGISLATIVA E A VIDA NA PÓLIS: A EXPERIÊNCIA DO CEFOR

2.1 Educação legislativa: as escolas do Legislativo e a experiência do Cefor

As escolas do Legislativo são órgãos ligados aos legislativos federais, estaduais e municipais. Segundo Cosson (2015), o conjunto desses órgãos pode ser considerado um sistema de educação legislativa que, embora não faça parte do sistema formal de ensino brasileiro, é responsável pelas ações educativas nas diversas casas legislativas do país. Ainda segundo Cosson (2015), o número de escolas do Legislativo se aproxima hoje de uma centena, graças, em grande parte, ao estímulo dado pela Associação Brasileira de Escolas do Legislativo (Abel), criada em 2003.

Dessa forma, o sistema de educação legislativa, no qual o Cefor está incluído, atua principalmente na educação profissional de seus integrantes e na educação para a democracia. Em termos legais, as escolas do Legislativo buscam se equiparar às escolas de governo, cuja previsão consta da Constituição Federal, em seu artigo 39, inciso 2º, em que estabelece que a União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos. Conforme a Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998 (BRASIL, 1998):

Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão conselho de política de administração e remuneração de pessoal, integrado por servidores designados pelos respectivos Poderes [...]

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

No ano de 1993, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) criou a primeira escola do Legislativo, seguida pelas escolas das assembleias de Pernambuco, Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Em 1997, são criados, no âmbito federal, o Instituto Legislativo Brasileiro (ILB), vinculado ao Senado Federal, e o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados – Cefor (BUTORI, 2014). Butori (2014) destaca, porém, que as escolas do Legislativo possuem um diferencial importante em relação às escolas de governo e às escolas judiciárias, que é a de não só atuarem na capacitação dos servidores, como também possuírem uma série de ações para o público externo à instituição: cidadãos, sociedade civil organizada, instituições de ensino etc. Essas atividades se dão no âmbito da educação para a democracia.

Barros e Martins (2015) afirmam que a criação de escolas do Legislativo, bem como de veículos de comunicação, apresenta-se como estratégia dos parlamentos para fazer frente ao descrédito e à desconfiança presentes na maioria das democracias modernas. Segundo os autores, após levantamento realizado com egressos de um programa de educação para a democracia, percebeu-se “uma correlação positiva entre a melhoria da imagem pública e a confiança em relação ao Poder Legislativo” (BARROS; MARTINS, 2015, p. 24).

Dentro das duas principais atividades desenvolvidas, quais sejam a capacitação de seu corpo funcional e a educação para a democracia, esta última busca aproximar a sociedade do parlamento, por meio de atividades tais como visitas, programas educativos, palestras e cursos. Cosson (2015) ressalta, entretanto, que essa não é uma atividade apenas do Legislativo brasileiro, destacando que parlamentos de outros países também estão atentos a essa necessidade (COSSON, 2015, p. 22):

A despeito da singularidade do sistema de educação legislativa brasileiro, quer pela sua dupla função de formação profissional e letramento político, quer por localizar a educação legislativa em órgãos específicos, quer pelo seu alcance no território nacional, as ações de letramento político que aqui se realizam fazem parte de um horizonte comum aos países democráticos. Diretamente ou indiretamente, as casas legislativas desses países oferecem algum tipo programa de letramento político e preocupam-se em informar sobre o funcionamento do legislativo e aproximar o cidadão do parlamento.

Importante ressaltar que a motivação que está por trás das ações de educação para a democracia em diversos países é o fato de que “os cidadãos não nascem democráticos, antes precisam ser educados para viver em uma democracia, que remonta aos primórdios do pensamento político na Grécia” (COSSON, 2015, p. 23). No parlamento, essas ações ainda mais se justificam, uma vez que é da democracia que depende sua existência, logo “as atividades pedagógicas referentes à defesa e promoção da democracia que oferece sejam não apenas legítimas como também necessárias para o seu fortalecimento e funcionamento como instituição política” (COSSON, 2015, p. 23).

2.2 A experiência do Cefor

No Projeto Pedagógico Institucional – PPI do Cefor (2012), está assim definida a educação legislativa: “Educação Legislativa é aquela que acontece no âmbito do Poder Legislativo e que se destina à profissionalização dos agentes que atuam no parlamento e à formação do cidadão para a vivência democrática” (PPI, 2012, p. 11). Em outro momento, ela é definida como “conjunto das ações educativas realizadas pelas Casas Legislativas por meio

de seus órgãos educacionais” (PPI, 2012, p. 13). Assim, a educação legislativa é aquela feita pelo Legislativo, podendo ser entendida pela educação que se dá *no* Legislativo e pela educação *do* Legislativo. A primeira se dá pela educação como socialização e pela educação política; a segunda, como ensino sistemático, voltado à formação de seu quadro de servidores. Essa educação é desenvolvida pelas escolas do Legislativo, presentes em todas as Assembleias Legislativas e em diversas Câmaras de Vereadores.

Dessa forma, a função educativa do parlamento se dá em diferentes dimensões. Uma delas diz respeito àquela que acontece na vida social, de forma difusa, e que, conforme Dewey (1959, p. 6), “amplia e ilumina a experiência; estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado e exatidão”. No caso da Câmara dos Deputados, nesse sentido está a própria presença do cidadão no parlamento, assistindo às audiências públicas e às reuniões de comissões, bem como assistindo às deliberações em plenário e se inteirando das atividades da Câmara por meio dos diversos meios de comunicação disponíveis, como a TV e a Rádio Câmara e o portal na internet.

Outra dimensão é a educação sistematizada, que se dá por meio de ações desenvolvidas pelo Cefor. Dentre essas ações estão as ligadas à educação para a democracia, realizadas por meio de programas presenciais e produtos a distância, dirigidos à sociedade; estão também as ações de capacitação de seu corpo técnico que prestam assessoramento a todas as atividades desenvolvidas na Câmara dos Deputados. Além disso, importante ressaltar as atividades de produção e disseminação de conhecimentos sobre o Legislativo. Com isso, o Cefor deixa de ser apenas um centro de treinamento “para se constituir em um novo e diferenciado órgão educacional no campo do Poder Legislativo (PPI, 2012, p. 13)”. Hoje se pode dizer que o campo de atuação do Cefor é a *educação legislativa* (destaque nosso), que tem como público tanto a sociedade como seu corpo técnico e que atua em três funções educativas: a educação continuada, a produção e disseminação do conhecimento legislativo e a educação para a democracia.

2.2.1 Breve histórico do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento – Cefor e da Coordenação de Educação para a Democracia – Coede

Na década de 1970, as atividades de treinamento da Câmara dos Deputados eram realizadas pela Coordenação de Seleção e Treinamento – CST, criada em 1971 e subordinada à Diretoria-Geral. Sua atuação, no entanto, concentrava-se principalmente na realização de concursos públicos, a fim de se prover o quadro de servidores da Câmara dos

Deputados na capital federal, transferida há poucos anos.

Com a entrada de novos servidores, impulsionada pela promulgação da Constituição de 1988 e pelas exigências do período democrático, ao longo dos anos tornou-se fundamental a capacitação do quadro de servidores da Câmara. Diante desse cenário, quando se presenciava uma evolução do serviço público, foi criado, pelo Ato da Mesa n. 69 de 1997, o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento dos Servidores da Câmara dos Deputados – Cefor. O novo Centro abarcou as atividades de treinamento e a realização de concursos públicos que antes eram realizados pela CST.

Atualmente, o Cefor é composto pelo Gabinete da Direção e por seis coordenações: Coordenação de Apoio Técnico-Administrativo, Coordenação de Recrutamento e Seleção, Coordenação de Treinamento, Coordenação de Tecnologias Aplicadas à Educação, Coordenação de Pós-Graduação e Coordenação de Educação para a Democracia.

O Cefor foi criado com uma perspectiva ampla, podendo atuar não só no treinamento e na capacitação do seu quadro de servidores, mas também junto à comunidade externa. Também se considerou a possibilidade de firmar convênios com outras entidades e instituições públicas a fim de promover intercâmbio de informações e cooperação técnica. O Centro foi posteriormente regulamentado pelo Ato da Mesa n. 41 de 2000, em cujo artigo 2º está definido que “O Cefor tem como objetivos planejar, promover, executar e avaliar programas e atividades de recrutamento, seleção, atualização, aperfeiçoamento, especialização e desenvolvimento de recursos humanos”.

Ao longo dos últimos anos, o Cefor desenvolveu inúmeros cursos e programas de capacitação destinados aos servidores da instituição, além de programas voltados para a sociedade. Também realizou investimentos em uma plataforma de ensino a distância, permitindo-se, assim, alcançar um público maior, tanto interno como externo. Atua, ainda, no ensino superior e com a experiência desenvolvida no oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e outras renomadas instituições. Em 2005, o Centro foi credenciado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para oferecer cursos próprios de especialização e, em 2012, o curso de mestrado profissional foi autorizado pela Portaria MEC n. 1331, de 8 de novembro de 2012.

Embora já atuando no desenvolvimento de programas voltados para a sociedade, foi criada no Cefor, em 2008, a Coordenação de Educação para a Democracia – Coede, visando a fortalecer e ampliar as ações direcionadas ao público externo cujo objetivo fosse capacitar os indivíduos a fim de viverem em uma sociedade democrática. O Projeto

Pedagógico Institucional – PPI do Cefor (PPI, 2012, p. 15) traz que

A Educação para democracia tem por objetivo contribuir no processo de formação do cidadão para a vivência democrática. Nasce do reconhecimento da importância vital do papel do Poder Legislativo no ensino e na aprendizagem de práticas vinculadas à cidadania. O caminho escolhido para o exercício dessa função é a intensificação do diálogo com a sociedade, por meio de ações que permitam a disseminação de saberes sobre o Poder Legislativo e o regime democrático.

Para a consecução dos objetivos propostos, a Coede atua privilegiando metodologias que trabalham aspectos relacionados: aos valores democráticos, tais como tolerância, igualdade e justiça; ao comportamento, quando, além de incentivar a atuação coletiva, busca trabalhar a adoção de atitudes condizentes com os valores democráticos trabalhados; e ao conhecimento, provendo e incentivando a busca e a internalização de conhecimentos ligados ao parlamento.

Atualmente, a Coede é composta de dois núcleos: Núcleo de Formação para a Democracia (Nudem) e Núcleo de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico em Educação para a Democracia (Nuplan). Sob a responsabilidade do Nudem, entre outras atividades, está o planejamento e o desenvolvimento dos programas educativos. Ao Nuplan cabe, entre outras funções, apoiar a elaboração dos projetos pedagógicos dos programas e buscar alternativas metodológicas que auxiliem na obtenção dos objetivos de cada ação.

2.2.2 Os programas educativos

Sob a responsabilidade da Coede, entre outras atividades, está o planejamento e a execução dos programas educativos A Escola na Câmara, Estágio Cidadão, Missão Pedagógica no Parlamento, Oficina de Atuação no Parlamento, Estágio Participação, Parlamento Jovem Brasileiro e Estágio-Visita de Curta Duração.

Segue abaixo uma pequena descrição de cada programa e suas principais características.

A Escola na Câmara é um programa de visita pedagógica, com duração de um dia. É destinado a estudantes das últimas séries do ensino médio de escolas públicas e particulares do DF, sendo composto de atividades pedagógicas, tais como aulas dialogadas e simulação, bem como uma visita guiada pelo Congresso Nacional. O programa tem como objetivo promover a aproximação entre jovens estudantes e a Câmara dos Deputados, visando a estimulá-los à participação no processo político-democrático.

Criado em 2011, o programa Estágio Cidadão busca atender aos estagiários universitários da Câmara dos Deputados. Sua duração é de cinco dias, com atividades no turno matutino ou vespertino. Seu objetivo é propiciar a esse jovem que atua na Câmara, durante um ano, maior conhecimento sobre o parlamento, suas funções e seu funcionamento, além de oportunidades para refletir sobre seu papel como cidadão, buscando incentivar o protagonismo dos jovens e estimular o desenvolvimento de habilidades e valores importantes para o exercício da cidadania. Para o cumprimento desses objetivos, são realizadas palestras, aulas dialogadas, visitas e simulações.

O programa Missão Pedagógica no Parlamento tem como objetivo oferecer aos educadores formação em educação para democracia. O programa busca a construção de uma rede nacional de educadores sensibilizados para a importância da inserção da educação para a democracia nas práticas pedagógicas das escolas. É composto de três módulos, em um total de 120 horas de formação. O processo seletivo é a participação no curso a distância Educação para Democracia e o Parlamento, com 30 horas, e os 54 participantes com melhor desempenho, sendo duas vagas para cada estado e DF, participam ainda de um encontro presencial de uma semana em Brasília (40 horas) e, logo após, do módulo de aplicação a distância com 50 horas. O programa segue duas trilhas de aprendizagem: (i) a primeira, sendo o professor um multiplicador da educação para a democracia na escola e na comunidade onde atua e (ii) a segunda, sendo alvo da educação para a democracia e tendo a oportunidade de conhecer melhor o Poder Legislativo de forma crítica e reflexiva.

O programa Oficina de Atuação no Parlamento é destinado à sociedade civil organizada. Realizado em três dias, busca apresentar o funcionamento e o papel do Poder Legislativo, informações e canais de comunicação da Câmara dos Deputados com a população. Por ser dirigido a um público que já atua de forma organizada e com objetivos definidos, esse programa apresenta conteúdos e ferramentas que auxiliam as organizações a acompanharem e, principalmente, a participarem do processo de elaboração de leis.

O Estágio Participação é voltado para estudantes universitários e, como outros programas, tem também o objetivo de promover a aproximação do jovem com o parlamento. Seu funcionamento, entretanto, é um pouco diferente dos demais, pois está baseado no cumprimento de “missões” por parte dos participantes para atingir seu objetivo, favorecendo uma dinâmica de aprendizado baseada na busca ativa e na construção coletiva do conhecimento. A cada edição, o programa elege um tema que esteja em pauta na Câmara dos Deputados. Assim, os participantes, durante dois dias e meio, vivenciarão um pouco da rotina do parlamento e terão oportunidade de aprender sobre o papel da Câmara e o processo

legislativo. Além disso, o contato com um tema em discussão na Câmara, objetiva demonstrar aos participantes que discussões e decisões aqui tomadas podem impactar sua vida, estimulando, dessa forma, a participação política dos participantes.

Para fins deste trabalho, foram selecionados participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração – EV e Parlamento Jovem Brasileiro – PJB, detalhados abaixo. Cabe destacar que, nos dois programas, para o ingresso dos jovens nas atividades, há a necessidade de uma ação por parte desses jovens, podendo demonstrar uma sensibilização maior a aspectos da democracia e da cidadania considerados neste trabalho, aspecto esse a ser examinado ao se comparar com os posicionamentos de alunos de idade e escolaridade semelhantes e que não participaram desses programas.

O Parlamento Jovem Brasileiro tem seu planejamento pedagógico desenvolvido pela Coede, com o apoio na execução da Secretaria de Comunicação Social da Câmara dos Deputados. É regulamentado pelo Ato da Mesa n. 49 de 2004 e 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 em que os alunos selecionados são diplomados, tomam posse e exercem por uma semana o mandato legislativo de parlamentar jovem.

O programa consiste em uma simulação, na qual os participantes vivenciam, com etapas e ritos semelhantes, a aprovação ou a rejeição de um projeto de lei. São selecionados 78 jovens parlamentares, representantes dos diversos estados brasileiros, respeitada uma proporcionalidade por estado. Para a seleção, conta-se com a parceria do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed e com as Secretarias de Educação dos estados, responsáveis pela etapa estadual do processo seletivo, que se dá por meio da apresentação de um projeto de lei de sua autoria.

Após a etapa estadual, os projetos selecionados, na proporção de quatro vezes o número de vagas de cada estado, passam por uma avaliação de técnicos da Câmara dos Deputados, que analisam alguns aspectos, como originalidade, justificativa da proposição, clareza, relevância, uso adequado da modalidade escrita e adequação ao gênero textual.

O conteúdo programático do PJB inclui palestras sobre processo legislativo e o papel institucional da Câmara dos Deputados no Estado brasileiro, *workshops* de análise financeira e orçamentária e de análise de constitucionalidade. Esses conteúdos apoiam a simulação das atividades parlamentares realizadas no decorrer do programa, que incluem, além da diplomação e posse dos jovens parlamentares no Plenário Ulysses Guimarães, as análises e votações dos projetos nas comissões. 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.

O PJB é um programa de grande impacto e, segundo Cosson (2008), é um dos programas de educação para a democracia mais destacados. Segundo o autor, embora possuam nomes e formatações diversas, estão presentes em muitas casas legislativas, bem como em diversos países democráticos.

Em trabalho apresentado no VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política (VI COMPOLÍTICA), em abril de 2015, Barros e Martins (2015) avaliam os impactos do PJB nas percepções políticas dos egressos quanto à imagem pública do Poder Legislativo. Segundo os autores, os resultados são positivos e mostram uma melhora na imagem do Poder Legislativo após a participação no programa e que, apesar de uma pequena diminuição, essa melhoria permanece, mesmo decorridos alguns anos dessa participação. Outro destaque desse estudo é a indicação de que a participação no programa promove melhorias significativas no conhecimento sobre o Poder Legislativo, bem como na reputação da instituição perante os jovens. Sobre isso, Barros e Martins (2015, p. 23) concluem:

A melhoria da imagem do Legislativo como resultado da participação não se apresenta como uma visão efêmera, como poderia se supor já que o PJB representa um estímulo ao aprendizado com período limitado de apenas uma semana contraposto a diversos outros estímulos no âmbito escola/universidade, de relações pessoais próximas (família, amigos e colegas de trabalho) e da mídia que tem sua linguagem e enfoque próprios para abordar a política, o que nem sempre facilita a compreensão acerca do funcionamento do Congresso Nacional.

O programa Estágio-Visita de Curta Duração – EV é regulamentado pelo Ato da Mesa n. 51 de 2004, com alterações dadas pelo Ato da Mesa n. 14 de 2007. A Segunda-Secretaria é o órgão supervisor do programa, que é conduzido pelo Cefor, em parceria com outros setores da Câmara dos Deputados.

Há referências da existência do EV antes de 2003, mas nenhum registro ou legislação foi encontrado. A primeira regulamentação foi o Ato da Mesa n. 143, de 15 de janeiro de 2003, que já trazia algumas das diretrizes que ainda hoje são seguidas, como, por exemplo, a duração de cinco dias, a forma de entrada no programa, qual seja a indicação por um parlamentar, e a exigência de frequência integral para o recebimento do certificado. Seguidos a essa primeira regulamentação, foram emitidos o Ato da Mesa n. 22/2003, de 5 de junho de 2003, e a Portaria n. 1/2003, de 17 de outubro de 2003.

O Estágio-Visita de Curta Duração tem como objetivo possibilitar a estudantes universitários de todo o Brasil o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara dos Deputados e à forma de atuação de seus representantes, incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania.

É um programa intensivo, com duração de uma semana, em que o estudante participa de: aulas dialogadas sobre o papel institucional da Câmara dos Deputados e sobre o processo legislativo; jornadas de aprendizagem em diversas áreas da Câmara; visita ao Plenário da Casa; simulação do funcionamento das comissões. Difere do PJB, pois, apesar de conter em sua programação um momento de simulação, este não se constitui como metodologia principal, contando ainda com diversas outras atividades.

3 METODOLOGIA

Primeiramente, faz-se uma análise dos conceitos de democracia, cidadania e educação para a democracia, a fim de verificar, de acordo com a adoção de alguns desses conceitos, a adesão dos participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro.

Para o estudo em questão, pretende-se avaliar essa adesão a partir da aplicação de questionário, que revele atitudes e comportamentos em relação aos temas da cidadania e da democracia. A proposta envolve a aplicação de questionários estruturados a participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro e também a grupos de controle, cujos componentes não participaram dos programas. A escolha dos dois programas foi definida tendo em vista o perfil do público dos dois programas, quais sejam jovens estudantes do ensino médio e jovens universitários. Também devido ao cronograma da presente pesquisa, os dois programas apresentavam um maior número de participantes, possibilitando, assim, uma maior quantidade de pesquisados.

O grupo controle – GC foi definido buscando-se uma maior similaridade com o perfil dos participantes dos dois programas escolhidos. Assim, no caso do PJB, buscou-se aplicar questionários a jovens de mesma idade e escolaridade, colhendo-se ainda informações sobre o sexo e a instituição de ensino, se pública ou privada. Também no caso do EV, foram aplicados questionários a universitários, colhendo-se informações sobre idade, sexo e instituição de ensino, se pública ou privada. Cabe destacar que, com relação à instituição de ensino, o grupo controle obteve um número de integrantes de instituições privadas superior ao dos grupos dos participantes dos dois programas.

Com relação ao questionário estruturado, será utilizado instrumento desenvolvido por Grupo de Trabalho da Câmara dos Deputados (Portaria DG n. 80/2010), que tinha como objetivo criar indicadores quantitativos para aferir o impacto dos programas de educação para a democracia da Câmara dos Deputados. Embora a análise a ser feita não diga respeito ao impacto do programa, o questionário permitirá analisar se o público que participa dos dois programas possui um alinhamento aos conceitos aqui adotados diferente de outros jovens com escolaridade e perfil semelhantes.

O Grupo de Trabalho teve, entre seus membros, pessoas com experiência e titulação acadêmica, que contribuíram para o desenvolvimento e pré-teste do questionário. Posteriormente, contudo, o questionário acabou não sendo aplicado institucionalmente, por razões de descontinuidade do projeto em questão, que, por sua vez, estava vinculado a um

projeto mais amplo de construção de indicadores para a Câmara dos Deputados.

Assim, ainda que concebido para ser utilizado como indicador de impacto dos programas estudados em indivíduos, o questionário pode ser aproveitado como forma de mensurar engajamento. Sua utilização como indicador de impacto exigiria a sua reaplicação após um período de tempo maior (o Grupo de Trabalho propunha seis meses), o que não é o objetivo do presente trabalho e também estaria fora do cronograma previsto. Sua aplicação única, todavia, já traz elementos para avaliação da sensibilidade dos jovens aos conceitos de cidadania e democracia, razão pela qual se compreendeu válida a sua aplicação no presente trabalho.

No questionário, desdobraram-se os conceitos de cidadania e democracia em quatro dimensões específicas. A dimensão de valores é uma combinação de indicadores sobre direitos humanos, minorias, confiança e uso da violência, fundamentais numa democracia.

A dimensão do processo democrático se refere à esfera do Estado e da democracia representativa convencional, tais como a participação eleitoral, escolha dos governantes pelo voto e decisões coletivas.

A dimensão da participação na vida política se refere à relação com o Legislativo e seus representantes e o trabalho partidário regular (filiação partidária, voluntariado, participação em atividades partidárias e doação de dinheiro).

A dimensão da participação na sociedade civil refere-se à ação política não governamental, tendo como referência as ações coletivas e voluntárias, voltadas para interesses comuns e pautadas por objetivos e valores compartilhados, como, por exemplo, o envolvimento com organizações sociais e a participação em protestos e manifestações.

Assim, o questionário é dividido em quatro grupos: valores, processo democrático, vida política e vida pública. Também são atribuídos valores que vão de -2 a +2, avaliando-se com valores negativos os comportamentos não condizentes com os conceitos aqui adotados e positivos, os comportamentos desejados e alinhados ao ideal democrático e de cidadania aqui defendidos (Apêndice B).

Considerando-se os aspectos propostos para o indicador, foram considerados, para aplicação do questionário proposto, na Câmara dos Deputados, os programas:

- Parlamento Jovem Brasileiro – PJB: programa que propicia a estudantes do nível médio de todos os estados brasileiros a vivência do processo político e democrático mediante participação em uma jornada parlamentar de uma semana, com diplomação, posse e exercício de mandato legislativo.
- Estágio-Visita de Curta Duração – EV: programa que possui a duração de

cinco dias e permite aos universitários conhecer a dinâmica e o funcionamento da Câmara.

Foi feita uma aplicação do questionário a um grupo de controle, abrangendo jovens com o mesmo perfil etário e educacional dos jovens participantes dos programas, possibilitando a comparação entre os dois grupos, o que pode apontar subsídios interessantes para os programas, mostrando-se relevante em termos de pesquisa realizada no âmbito de um mestrado profissional.

A primeira análise será feita comparando-se o percentual obtido por cada grupo em cada uma das perguntas. Essa comparação se dará entre o grupo de um determinado programa e o grupo controle correspondente: PJB/GC-PJB e EV/GC-EV. Uma segunda análise será realizada, comparando-se os quatro grupos, tendo-se em vista as pontuações atribuídas a cada opção. Para isso, será calculada a média obtida por cada grupo em cada uma das questões, considerando-se a orientação do Grupo de Trabalho que elaborou o questionário, sendo +2 a posição mais positiva em termos de sensibilidade ao valor em questão e -2, a mais negativa. Trata-se, portanto, de pesquisa quali-quantitativa, abrangendo pesquisa bibliográfica e documental e aplicação de questionário estruturado.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Parlamento Jovem Brasileiro – PJB e grupo de controle – GC-PJB

Para caracterização da amostra estudada, foram considerados os seguintes aspectos: faixa etária, sexo, escolaridade e proveniência, se de instituição pública ou privada. As análises foram feitas comparando-se o grupo que participou da edição de 2015 do PJB, realizado pela Coede/Cefor e o grupo controle.

TABELA 1 – Idade PJB/GC-PJB

PJB			GC-PJB		
Faixa etária	Quantitativo	%	Faixa etária	Quantitativo	%
-	-	-	14-15	13	13,13
16-17	65	85,52	16-17	73	73,74
18-20	11	14,48	18-20	13	13,13
Total	76		Total	99	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Tabela 1, mesmo havendo participantes entre 18 e 20 anos, o PJB alcança majoritariamente adolescentes entre 16 e 17 anos, sendo assim também o GC-PJB. Cabe destacar que o regulamento do PJB não autoriza a participação no programa de menores de 16 anos.

TABELA 2 – Sexo PJB/GC-PJB

PJB			GC-PJB		
Sexo	Quantitativo	%	Sexo	Quantitativo	%
Feminino	29	38,15	Feminino	38	38,38
Masculino	47	61,85	Masculino	61	61,62
Total	76		Total	99	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os grupos PJB e GC-PJB apresentam um público predominantemente masculino (Tabela 2). Quanto à instituição que frequentam, os dois grupos se diferem, sendo que o grupo PJB tem em sua maioria estudantes de instituição pública e o GC-PJB, de instituição privada (Tabela 3).

TABELA 3 – Instituição PJB/GC-PJB

Instituição	PJB		Instituição	GC-PJB	
	Quantitativo	%		Quantitativo	%
Pública	48	63,15	Público	24	24,24
Privada	28	36,85	Privada	75	75,76
Total	76		Total	99	

Fonte: Elaborado pela autora.

Passa-se a seguir à análise dos resultados dos questionários. Para isso, foi feita uma comparação entre o grupo dos participantes do Parlamento Jovem Brasileiro – PJB e o grupo controle – GC-PJB.

As perguntas de 1 a 4 dizem respeito à vivência em valores como direitos humanos, confiança nas outras pessoas, não violência e tolerância. Esses valores estão intimamente ligados à democracia e são fundamentais a uma cidadania ativa.

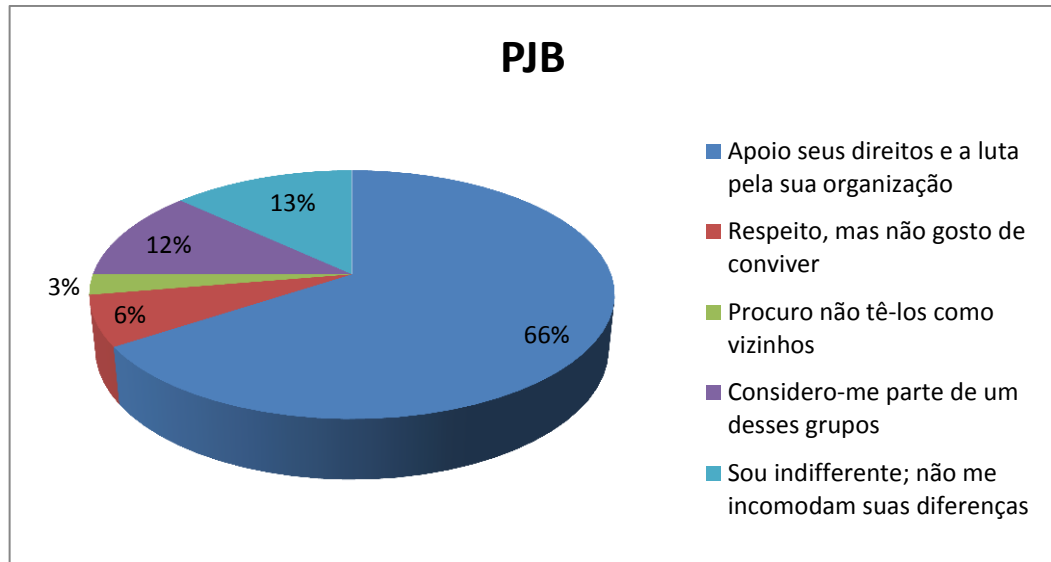
Quando se pergunta em relação aos direitos humanos, percebe-se uma semelhança de comportamento entre os dois grupos, com uma maioria de resposta A, ou seja, “defendo” (61% nos dois grupos). No entanto, cabe ressaltar alguns aspectos: apenas entre os respondentes do GC-PJB, ainda que em um percentual pequeno (5%), houve resposta de estudantes que consideram os direitos humanos desnecessários. Outra questão é com relação à resposta “luto para ampliar sua aplicação”, cujo número de respostas foi significativamente mais elevado no grupo PJB (32% PJB e 16% GC-PJB).

Relativo à confiança, a maior parte das respostas nos dois grupos ficou concentrada em “confio em quem eu conheço” e “confio em quem não me dá motivo para desconfiar”, sendo que esta última concentra o maior número de respostas (54% PJB e 46% GC-PJB). Também chama a atenção o número de estudantes que declararam não confiar em ninguém, sendo 7% do grupo PJB e 11% do grupo GC-PJB.

Em relação a grupos minoritários, os dois grupos apresentaram resultados bastante distintos. Enquanto no grupo PJB houve um total de 61% de respostas “apoio seus direitos e a luta pela sua organização”, demonstrando um alto grau de aceitação, o grupo GC-PJB apresentou respostas bem divididas, conforme gráficos abaixo.

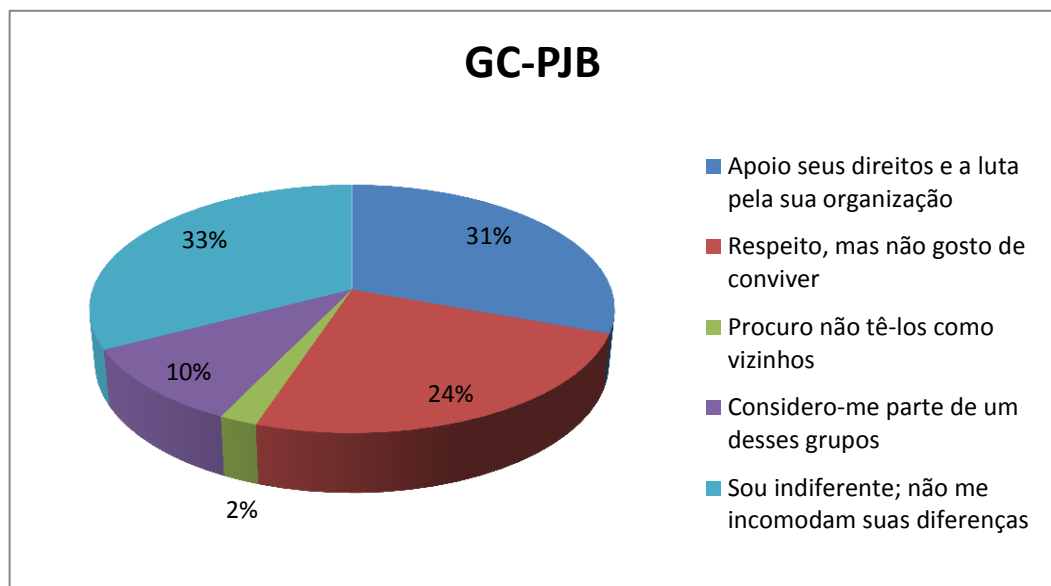
a) Pergunta: “Em relação a grupos minoritários, eu...”

GRÁFICO 1 – Pergunta 3 PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 2 – Pergunta 3 GC-PJB

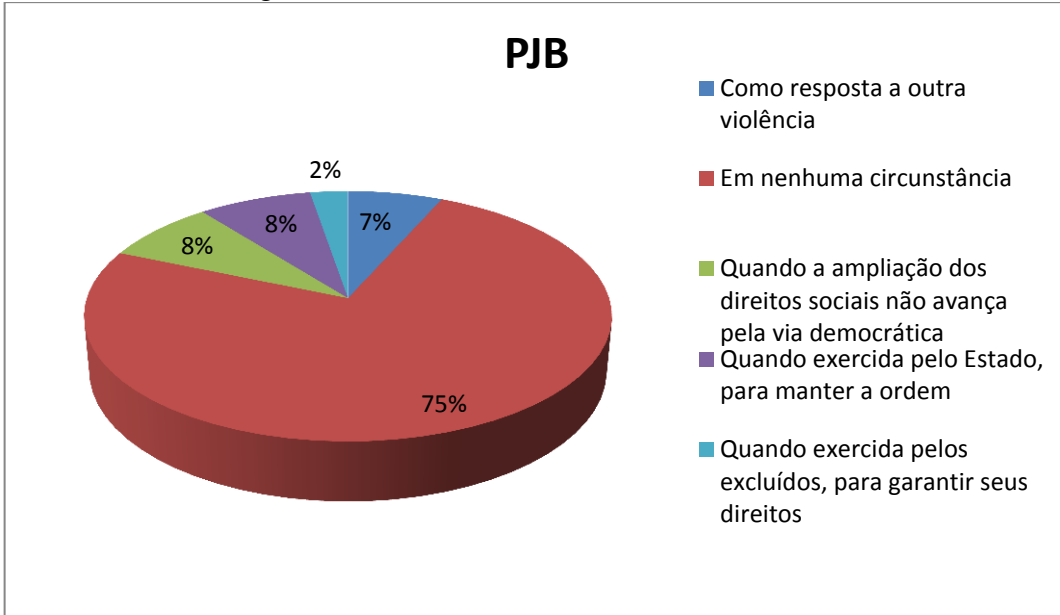


Fonte: Elaborado pela autora.

Na última pergunta relativa aos valores, quando se pergunta sobre o uso da violência, também se apresentam algumas diferenças entre os dois grupos. Para 30% dos respondentes do grupo GC-PJB, é justificável o uso da violência como resposta a outra violência, sendo que, no grupo PJB, apenas 7% responderam da mesma forma. Os gráficos abaixo demonstram as principais diferenças.

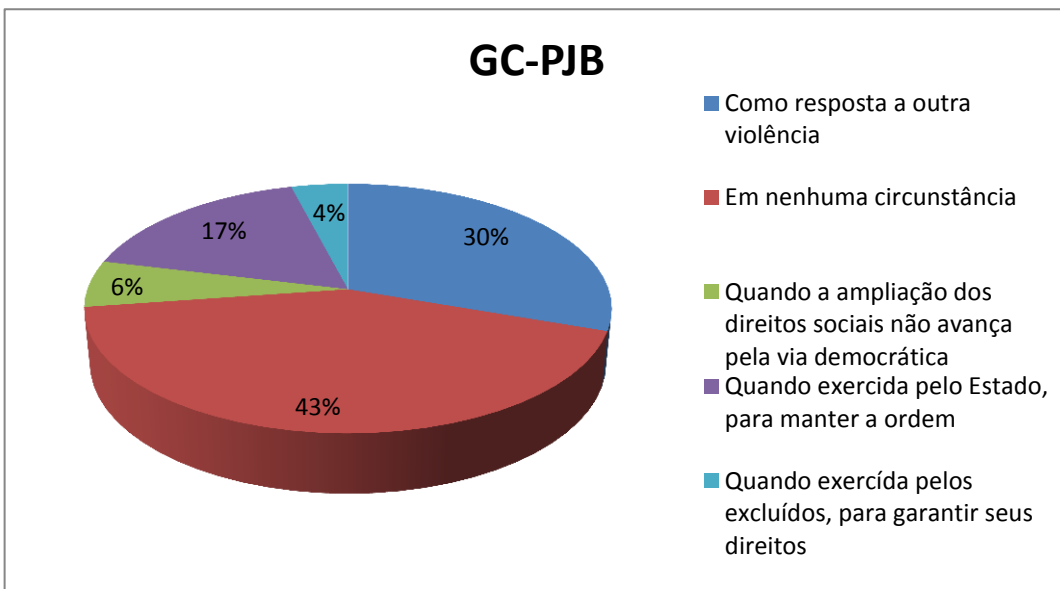
b) Pergunta: “Para mim, é justificável o uso da violência...”

GRÁFICO 3 – Pergunta 4 PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 4 – Pergunta 4 GC-PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista as discrepâncias nas questões 3 e 4, considerando-se que os dois grupos estão dentro de uma mesma faixa etária, buscou-se investigar se outros fatores seriam significativos para explicar as diferenças, tais como a frequência em uma instituição

pública ou privada e a variação entre homens e mulheres. Assim, analisou-se a resposta do grupo GC-PJB à pergunta 3, referente aos grupos minoritários — apesar de se ter obtido um maior número de respostas “apoio seus direitos e a luta pela sua organização”, houve quase a mesma quantidade de respostas “respeito, mas não gosto de conviver”. Nessa pergunta, não houve diferença significativa entre frequentadores de escolas públicas e privadas, sendo que das 24 respostas 10 eram de instituições públicas e 14 de instituições privadas. Com relação ao sexo, 16 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Portanto, pode-se aventar que a diferença nas respostas esteja relacionada ao fato de o público dos programas ser mais “politicamente correto” do que o grupo de controle — uma outra dimensão da possibilidade de os programas atraírem pessoas que já seriam mais sensíveis aos temas tratados.

Na pergunta 4, chama atenção o número de respostas do grupo GC-PJB à questão relativa à violência, quando 30 respondentes afirmam ser justificável o uso da violência como resposta a outra violência. Com relação a esse item, 26 respostas eram de estudantes de instituições privadas e apenas 4 de instituições públicas, o que causa certa estranheza, uma vez que é na escola pública onde há um maior envolvimento de adolescentes e jovens em situações de violência (MALTA, 2010).

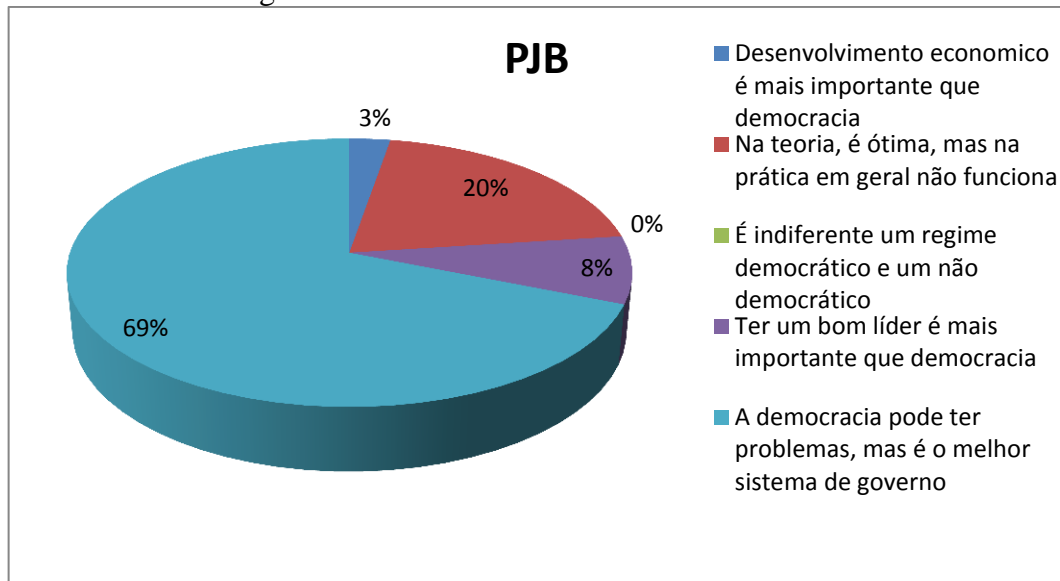
Também com relação ao sexo dos respondentes houve diferenças marcantes, sendo que dos 30 que marcaram essa opção 24 são homens e apenas 6 são mulheres. Em estudo realizado por Malta (2010), demonstrou-se que os estudantes do sexo masculino estavam mais expostos a situações de violência, refletindo, provavelmente, questões ligadas aos “papéis sexuais esperados e legitimados culturalmente em diferentes sociedades, a partir de um modelo social machista, que é reproduzido inclusive em faixas etárias mais jovens, na qual o sexo masculino associa-se à vivência e expressão da agressividade” (MALTA, 2010, p. 3058).

As perguntas de 5 a 9 dizem respeito ao processo democrático. Nessas questões, são relevantes os aspectos ligados à decisão pelo voto, à participação, ao respeito pelas decisões tomadas pela maioria e ao reconhecimento do direito das minorias.

Perguntados aos estudantes dos dois grupos sobre a democracia, a opção com maior número de respostas difere nos dois grupos, chamando a atenção o fato de que, para 55% do grupo GC-PJB, a democracia não funciona. E, para 69% do grupo PJB, apesar de ter problemas, a democracia é o melhor sistema de governo.

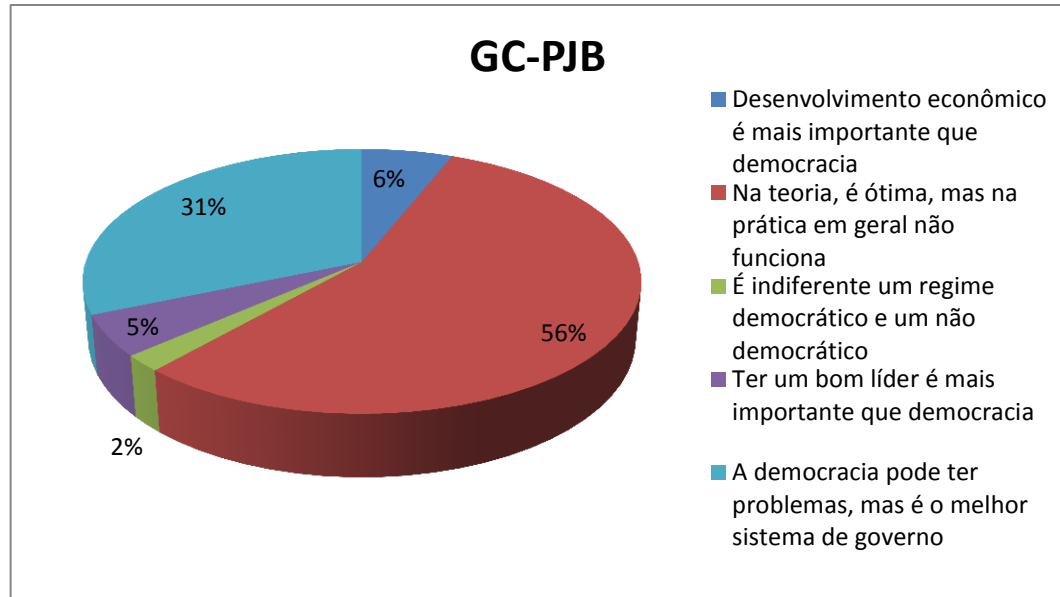
c) Pergunta: “Com relação à democracia, a minha opinião é de que...”

GRÁFICO 5 – Pergunta 5 PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 6 – Pergunta 5 GC-PJB



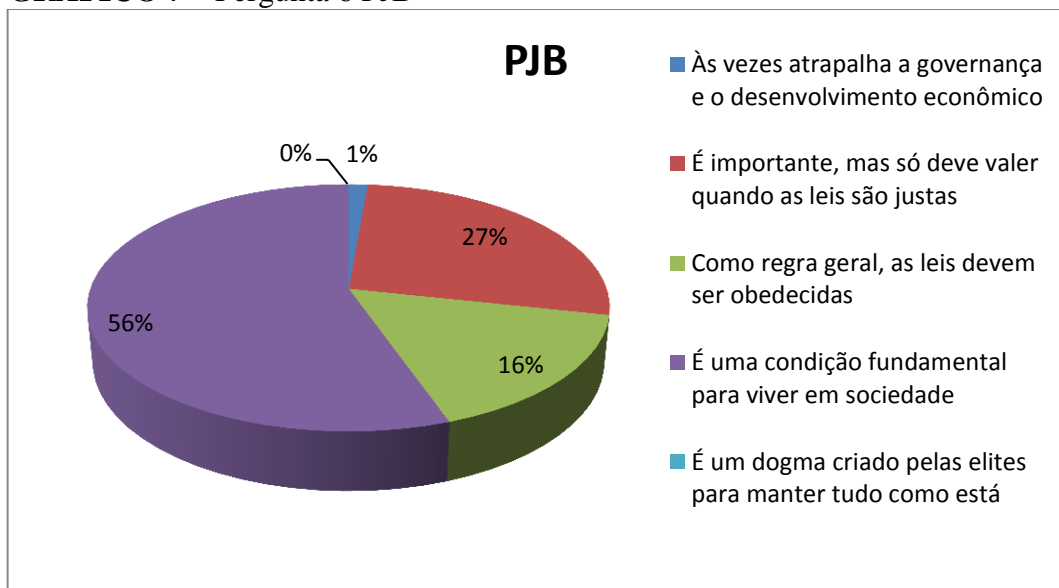
Fonte: Elaborado pela autora.

Também há divergências no maior número de respostas entre os dois grupos quando se considera a obediência às leis. Para 56% do grupo PJB, obedecer às leis “é uma condição fundamental para viver em sociedade”. Apesar de 28% do grupo GC-PJB, ao responder a essa pergunta, também considerarem que obedecer às leis é uma condição

fundamental para viver em sociedade, outros 12% acreditam que “é um dogma criado pelas elites para manter tudo como está” — em contraste com o grupo PJB, no qual não houve nenhum respondente apontando a obediência às leis como “um dogma criado pelas elites para manter tudo como está”. Ainda com relação ao GC-PJB, a maioria, 38%, no entanto, considera que é importante obedecer às leis, mas isso só deve valer quando as leis são justas.

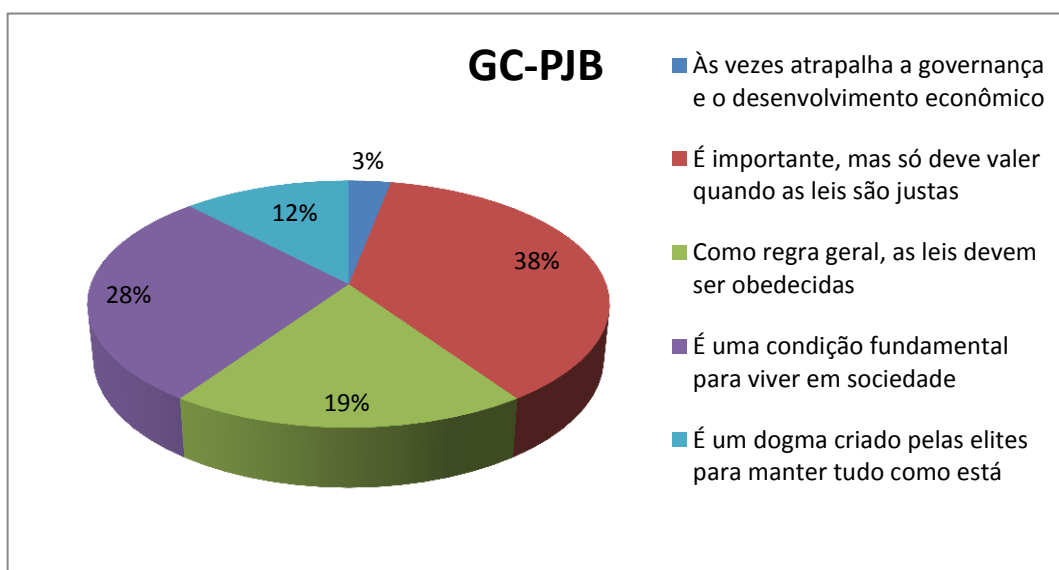
d) Pergunta: “Para mim, obedecer às leis...”

GRÁFICO 7 – Pergunta 6 PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 8 - Pergunta 6 GC-PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à escolha dos governantes, 59% do grupo PJB acreditam que sem a escolha dos governantes pelo voto não se pode falar em democracia. Já a maior parte do grupo GC-PJB, 36%, acredita que essa forma de escolha é a menos pior e 25%, que a escolha pelo voto é ótima na teoria, mas consideram que, na prática, em geral, não funciona. No entanto, com relação a decisões que afetam um grupo ou coletividade, como, por exemplo, condomínio, escola e clube, a maioria dos respondentes dos dois grupos (83% PJB; 68% GC-PJB) consideram que as decisões em grupo devem ser tomadas por meio do voto, com debate amplo e igualitário.

Esses resultados podem nos levar à reflexão de que talvez o problema não esteja exatamente no voto, como forma de operacionalizar a escolha, mas sim na efetividade da representação que se consegue por meio dele. Na questão 7, chama atenção ainda o fato de que de um total de 175 respondentes, considerando-se os dois grupos pesquisados, 11% acreditam que a escolha dos governantes pelo voto não é adequada, concordando com a ideia de que “o povo não sabe votar”.

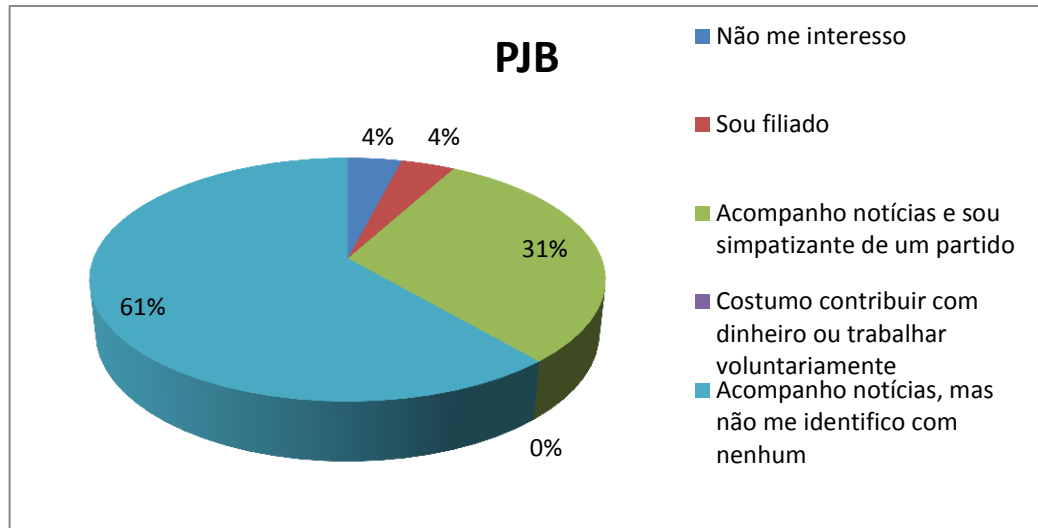
Com relação à pergunta 9, relativa ao cumprimento das decisões tomadas coletivamente, em um contexto de normalidade, a maior parte das respostas dos dois grupos convergem para a resposta “como regra geral, as decisões tomadas democraticamente devem ser obedecidas”, com o grupo PJB com 81% das respostas e o grupo GC-PJB com 67%. Para este último grupo, 13%, ou seja, 13 respondentes acreditam que só devem obedecer àquilo com que concordam.

As perguntas de 10 a 12 dizem respeito à participação política, que tem relação com a representação, abrangendo o Poder Legislativo e os partidos políticos.

Nesse aspecto, os grupos diferem, sendo que a maioria em cada grupo escolheu respostas diferentes. 61% dos respondentes do grupo PJB acompanham notícias, mas não se identificam com nenhum partido. Outros 31% acompanham notícias e são simpatizantes de um partido. No grupo GC-PJB, 47% não se interessam em relação aos partidos políticos e 45% acompanham notícias, mas não se identificam com nenhum partido. No entanto, nenhum respondente, em qualquer dos grupos, está ativamente envolvido com um partido político. Tendo em vista que os partidos políticos são responsáveis por auxiliar na operacionalização da democracia, esse é um dado relevante. Uma possível razão para isso poderia ser a idade do grupo, que não ultrapassa 20 anos.

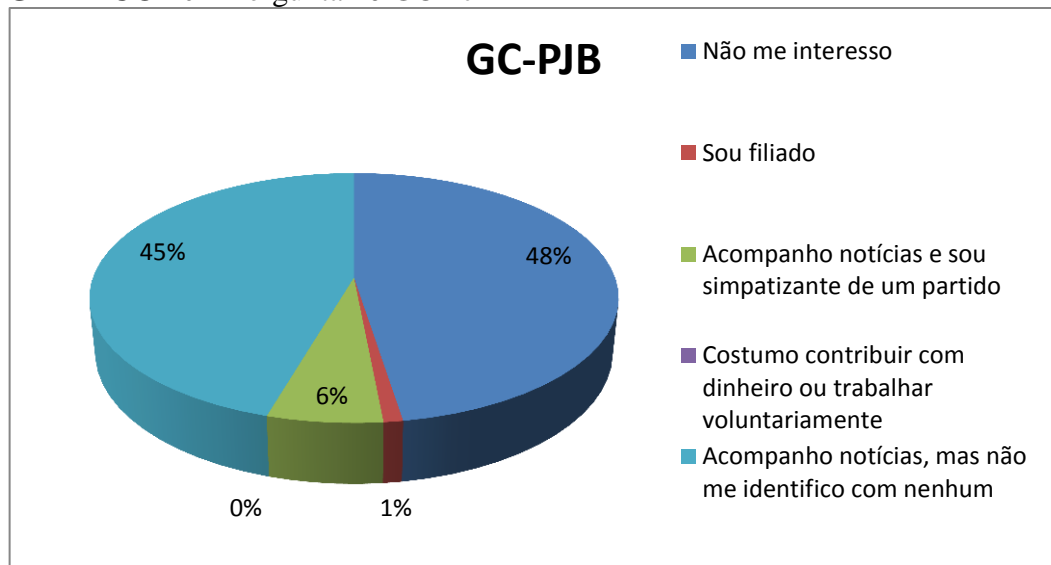
e) Pergunta: Em relação aos partidos políticos

GRÁFICO 9 – Pergunta 10 PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 10 – Pergunta 10 GC-PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

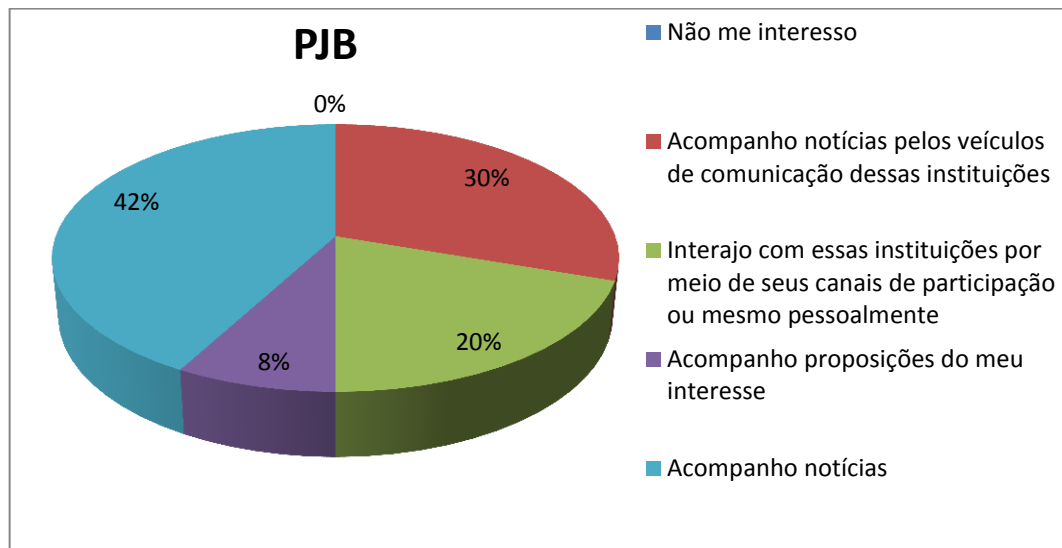
Na questão 11, também os dois grupos diferem, mantendo, porém, coerência com a resposta anterior. No grupo PJB, 57% votam e acompanham notícias sobre seus representantes no Poder Legislativo. No grupo GC-PJB, apenas 23% deram essa mesma resposta, sendo que a maior parte, 54%, afirmou não se interessar nem votar para esses cargos. Desses últimos, num total de 53 respondentes, 45 pertencem a uma instituição privada de ensino. E, ainda, considerando-se os dois grupos, apenas um respondente, pertencente ao

grupo PJB, afirmou participar ativamente, financeiramente ou com trabalho voluntário, da eleição de representantes no Poder Legislativo.

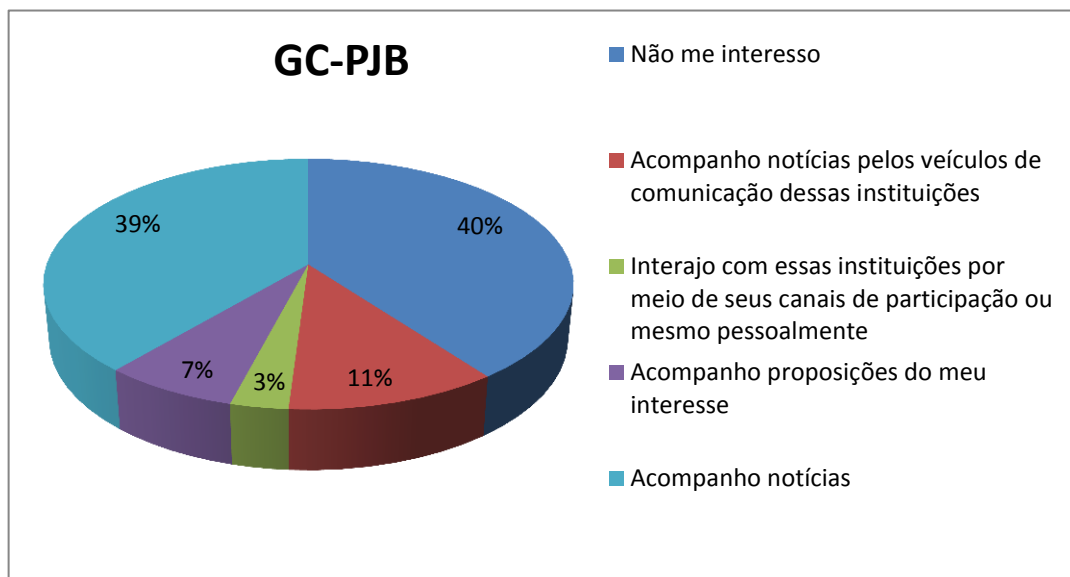
Na pergunta 12, que trata do envolvimento com o Poder Legislativo, 40% dos estudantes do grupo GC-PJB disse não se interessar e 39% disse acompanhar notícias. Dos 40% que não se interessam, num total de 39, 30 são de instituições de privadas de ensino. No grupo PJB, os estudantes demonstraram um maior envolvimento, sendo que 42% diz acompanhar notícias sobre o Poder Legislativo, 30% afirma acompanhar notícias pelos veículos de comunicação das instituições do Poder Legislativo e 20% afirma ainda interagir com essas instituições por meio de seus canais de participação ou mesmo pessoalmente. Entre o grupo GC-PJB, apenas 3% respondeu dessa mesma forma. Essa diferença parece bem natural, tendo em vista que o grupo PJB é formado por estudantes que espontaneamente se envolveram com o legislativo.

- f) Pergunta: “Em relação ao meu envolvimento com o Poder Legislativo (Câmara dos Deputados, Assembleia Legislativa, Câmara Municipal)...”

GRÁFICO 11 – Pergunta 12 PJB



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 12 – Pergunta 12 GC-PJB

Fonte: Elaborado pela autora.

O quarto grupo de perguntas, 13 a 15, trata do envolvimento do respondente em organizações comunitárias e da sua participação nas ações coletivas como, por exemplo, o encaminhamento de petições e a participação em protestos.

Quando perguntados sobre seu envolvimento com organizações sociais diversas, o grupo PJB ficou bastante dividido, sendo que a maior parte dos respondentes, 34%, afirmou participar sem ter ligação oficial e apenas 12% afirmaram não se envolver. Ainda nesse grupo, 16% afirmaram ser líder de uma organização social. No grupo GC-PJB, também a maior parte dos respondentes, 40%, afirmou participar sem ter ligação oficial. No entanto, um número expressivo, 38%, disse não se envolver e apenas 2% afirmaram possuir um papel de liderança em uma organização social. Dos 38% do grupo GC-PJB que afirmaram não se envolver, num total de 37 estudantes, 20 pertencem a uma escola privada de ensino.

Com relação ao encaminhamento de petições, os dois grupos demonstraram similaridade nas respostas dadas. No grupo PJB, 67% afirmaram assinar se estiverem de acordo. No grupo GC-PJB, esse percentual foi de 64%. Entretanto, nos dois polos entre não se interessar e tomar a iniciativa de alguma dessas petições, os dois grupos diferem, sendo que, no grupo PJB, apenas 1% afirmou não se interessar, contra 16% do grupo GC-PJB, e 11% do grupo PJB afirmam já ter tomado a iniciativa de alguma dessas petições, contra 0% do grupo GC-PJB.

Na questão 15, que trata da participação e organização de marchas, protestos e manifestações diversas no espaço público, o grupo PJB teve 67% dos respondentes afirmando

que acham normal e podem participar. No grupo GC-PJB, 59% responderam da mesma forma. Chama atenção o percentual de estudantes que não se interessam, sendo 7% no grupo PJB e 25% no grupo GC-PJB. Dizendo-se contrários a esse tipo de manifestação foram 1% no grupo PJB e 4% no GC-PJB.

4.2 Estágio-Visita de Curta Duração – EV e grupo de controle – GC-EV

Nessa segunda etapa da análise dos resultados, serão considerados os questionários respondidos pelos grupos do Estágio-Visita de Curta Duração – EV e pelo grupo de controle – GC-EV. Em 2015, foram realizadas 10 edições do EV, com um total de 605 jovens. O questionário foi aplicado em duas edições de 2015, abril e agosto, totalizando 107 participantes, o que corresponde a 17,68% dos participantes do programa no ano de 2015.

Inicialmente, traçamos o perfil dos respondentes, considerando-se idade, gênero e se de instituição de ensino pública ou privada.

TABELA 4 – Idade EV/GC-EV

EV			GC-EV		
Faixa etária	Quantitativo	%	Faixa etária	Quantitativo	%
18-19	15	14,01	18-19	29	36,70
20-24	73	68,22	20-24	28	35,44
25-29	10	9,34	25-29	9	11,39
30-50	9	8,41	30-50	13	16,45
Total	107		Total	79	

Fonte: Elaborado pela autora.

No grupo do EV, há uma maior concentração de jovens entre 20 e 24 anos. No entanto, nos dois grupos, ainda que com respondentes entre 25 e 50 anos, há uma maioria de participantes entre 18 e 24 anos.

TABELA 5 – Sexo EV/GC-EV

EV			GC-EV		
Sexo	Quantitativo	%	Sexo	Quantitativo	%
Feminino	55	51,40	Feminino	28	34,56
Masculino	52	48,59	Masculino	53	65,43
Total	107		Total	81	

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo do EV mostra um equilíbrio entre homens e mulheres, sendo que o grupo GC-EV mostra uma predominância de homens entre os respondentes (Tabela 5). Com relação à instituição de ensino, embora os dois grupos apresentem maioria de jovens em instituições privadas, no grupo GC-EV essa diferença é mais acentuada (Tabela 6).

TABELA 6 – Instituição EV/GC-EV

EV			GC-EV		
Instituição	Quantitativo	%	Instituição	Quantitativo	%
Pública	50	46,72	Pública	15	18,51
Privada	57	53,27	Privada	66	81,48
Total	107		Total	81	

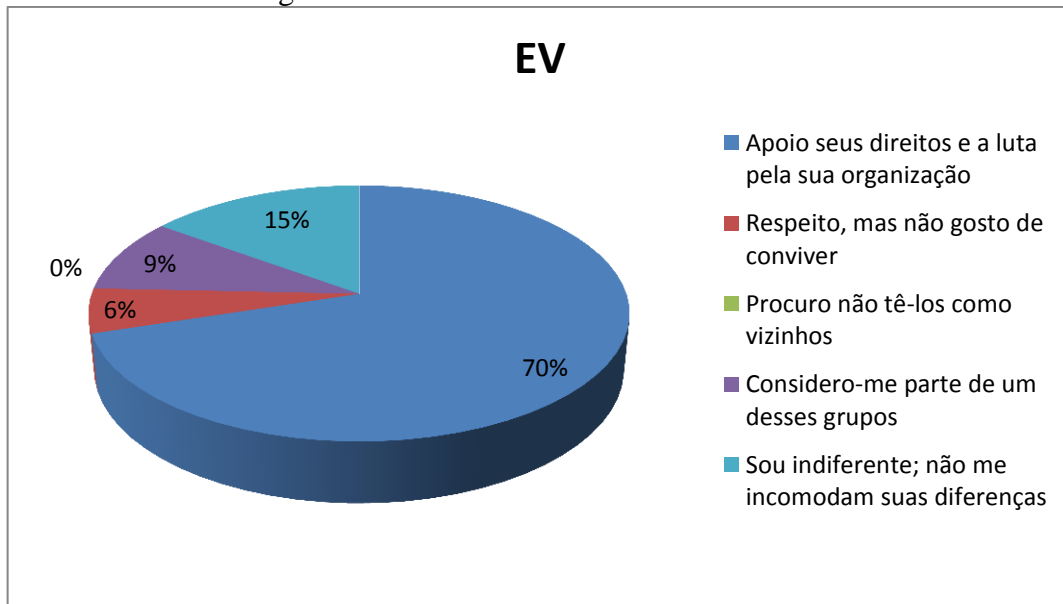
Fonte: Elaborado pela autora.

Passa-se então à análise das respostas dadas ao questionário, iniciando-se com as perguntas de 1 a 4, que tratam dos valores ligados à democracia. Na pergunta 1, relativa aos direitos humanos, os dois grupos concentram o maior número de respostas na opção “defendo”, 76% do grupo EV e 49% do grupo GC-EV. No entanto, observa-se ainda um número significativo de respostas, 31%, do Grupo GC-EV na opção “não deveriam aplicar-se a criminosos”. Desses, num total de 25 respondentes, 21 são de instituição privada de ensino.

Com relação à confiança, a maioria, nos dois grupos, 58% do grupo EV e 54% do GC-EV, afirma que confiam em quem não dá motivo para desconfiar. Já com relação a grupos minoritários, 70% dos respondentes do EV afirmam apoiar seus direitos e lutar pela sua organização. Já no GC-EV, 46% afirmam “sou indiferente; não me incomodam suas diferenças” e 29%, “apoio seus direitos e a luta pela sua organização”, conforme gráfico abaixo. Com relação ao uso da violência, os dois grupos possuem maioria de respostas na opção “em nenhuma circunstância”, sendo 69% do grupo EV e 63% do GC-EV.

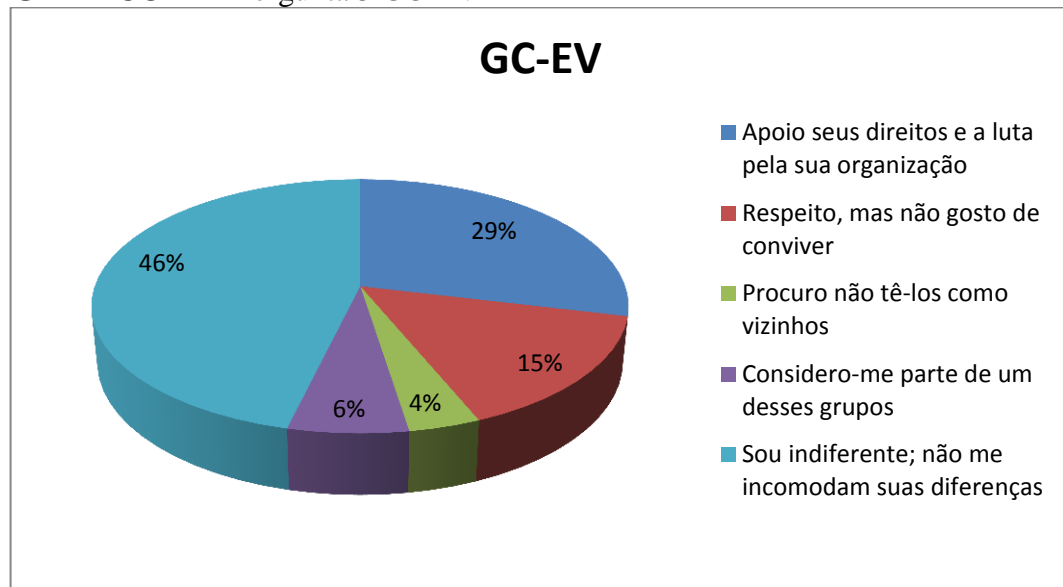
g) Pergunta: “Em relação a grupos minoritários, eu...”

GRÁFICO 13 – Pergunta 3 EV



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 14 – Pergunta 3 GC-EV



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas de 5 a 9 tratam do processo democrático. Na questão cinco, 79% dos respondentes do EV consideram que “a democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo”, enquanto que, no GC-EV, apenas 47% afirmam a mesma coisa e 37%, correspondendo a 30 respondentes, consideram que a democracia, “na teoria, é ótima, mas na prática em geral não funciona”. Desses, 26 são de instituição privada de ensino.

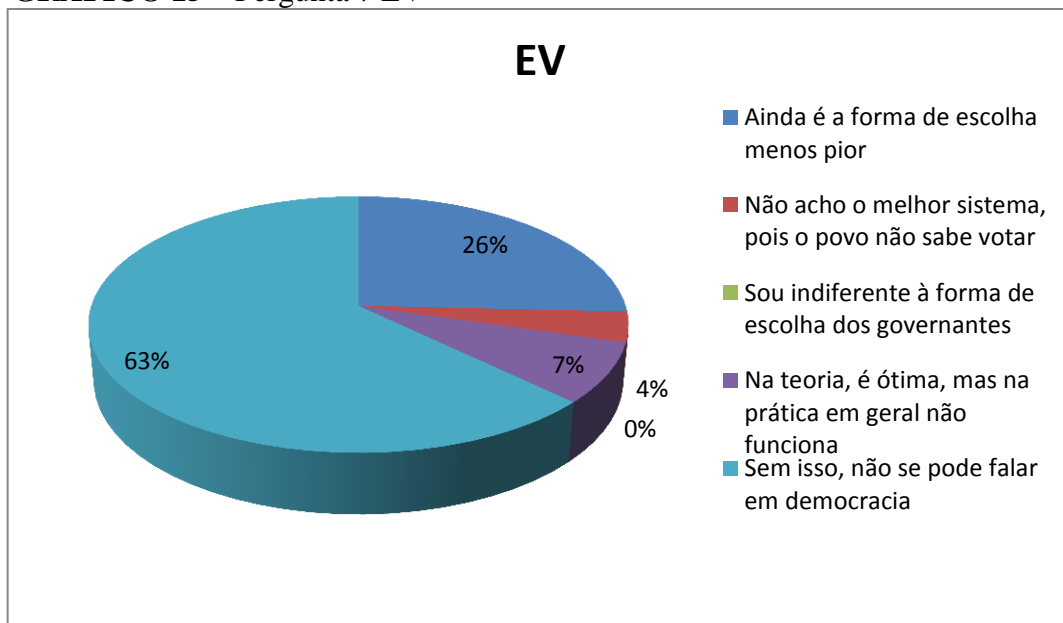
Na questão relativa à obediência às leis, 56% do grupo EV e 49% do GC-EV

consideram que é uma condição fundamental para se viver em sociedade. No entanto, nos dois grupos, a opção com o segundo número maior de respostas foi a de que a obediência às leis “é importante, mas só deve valer quando as leis são justas”, correspondendo essa parcela a 23% do EV e 25% do GC-EV.

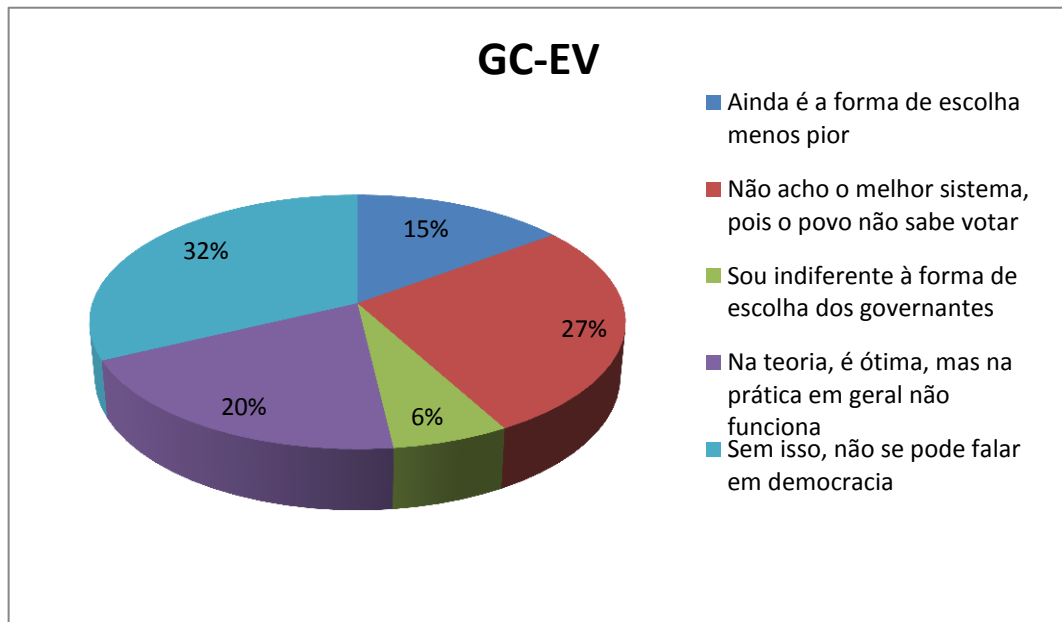
Em relação à escolha dos governantes pelo voto, os dois grupos possuem resultados bem diferentes, com 63% do EV considerando que “sem isso, não se pode falar em democracia”, sendo que essa alternativa só foi escolhida por 32% do GC-EV. Além disso, para 27% do CG-EV, esse não é o melhor sistema, pois “o povo não sabe votar”. No entanto, quando perguntados sobre decisões que afetam um grupo ou coletividade, nos dois grupos, a maioria dos respondentes declarou que prefere que elas se deem por meio do voto, com debate amplo e igualitário, respondendo dessa forma 79% do grupo EV e 74% do GC-EV. Assim como na análise dos grupos PJB e GC-PJB, esse resultado pode demonstrar não uma insatisfação do voto como forma de operacionalizar a escolha, mas na representação insatisfatória.

h) Pergunta: “Em relação à escolha dos governantes pelo voto...”

GRÁFICO 15 – Pergunta 7 EV



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 16 – Pergunta 7 GC_EV

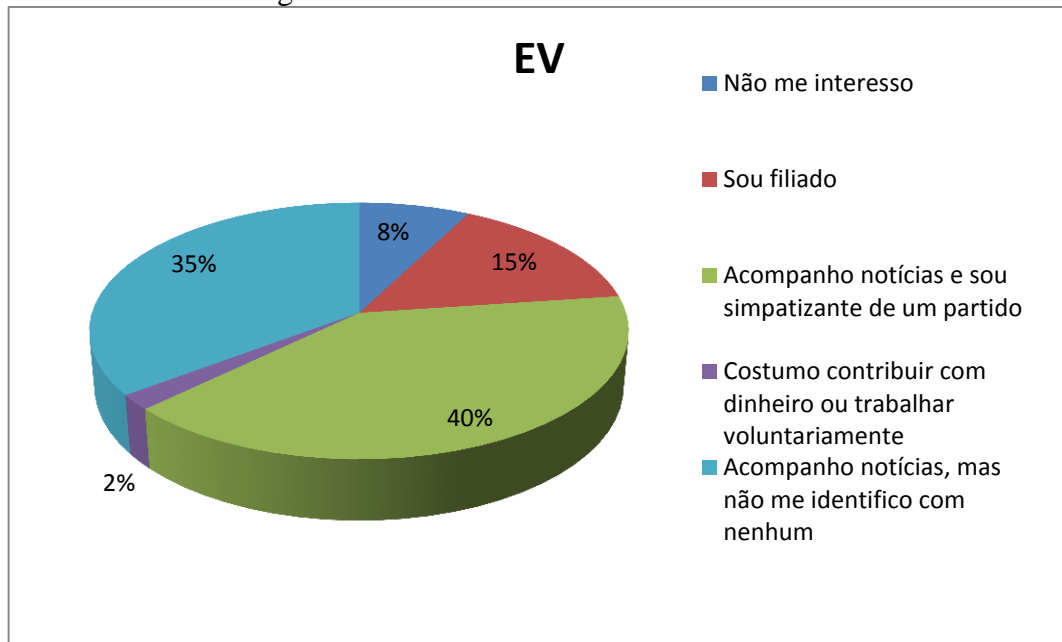
Fonte: Elaborado pela autora.

Na última questão do grupo referente ao processo democrático, questão 9, os dois grupos, mais uma vez, apresentaram uma maioria de respostas semelhantes, sendo que 85% do grupo EV e 76% do GC-EV consideraram que, quanto ao cumprimento das decisões tomadas coletivamente, em um contexto de normalidade “como regra geral, as decisões devem ser obedecidas”.

Seguem-se as questões de 10 a 12, relativas à vida política. Na questão relativa aos partidos políticos, os dois grupos apresentaram resultados distintos. No grupo EV, 40% declaram acompanhar notícias e ser simpatizantes de um partido, enquanto 35% afirmam acompanhar notícias, mas não se identificar com nenhum. No GC-EV, 52% afirmam acompanhar notícias, mas não se identificar com nenhum partido e 32% afirmam não se interessar.

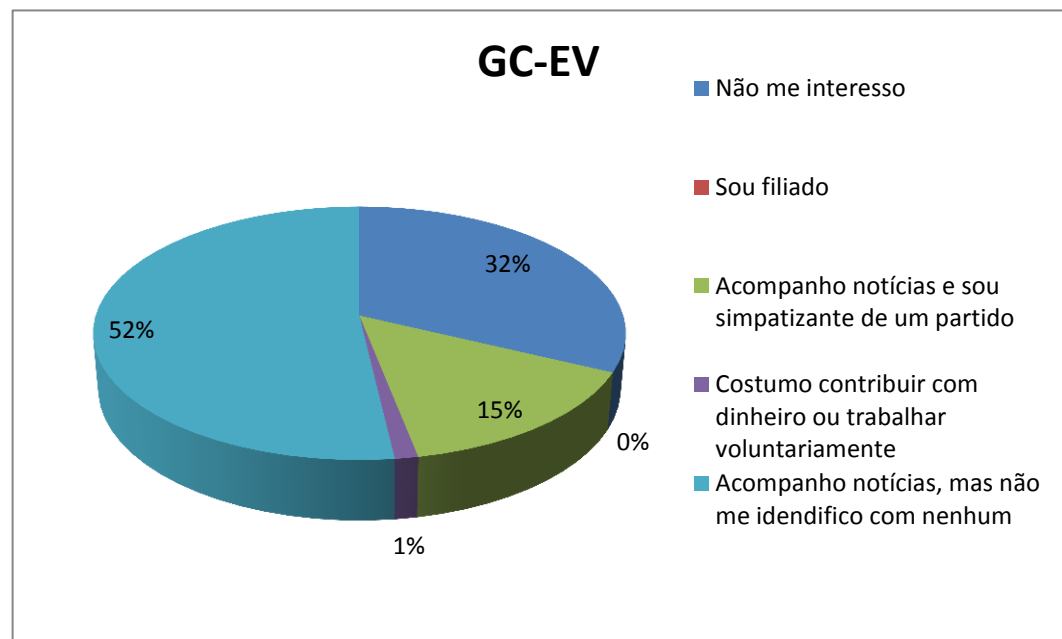
i) Pergunta: “Em relação aos partidos políticos...”

GRÁFICO 17 – Pergunta 10 EV



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 18 – Pergunta 10 GC-EV



Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 11, que trata da relação do respondente com seus representantes no Poder Legislativo, 67% do grupo EV afirma votar e acompanhar notícias. Já no grupo GC-

EV, apenas 43% afirmaram o mesmo, sendo que 30% declaram votar, mas não acompanhar seus representantes e 22% não se interessam nem votam para esses cargos.

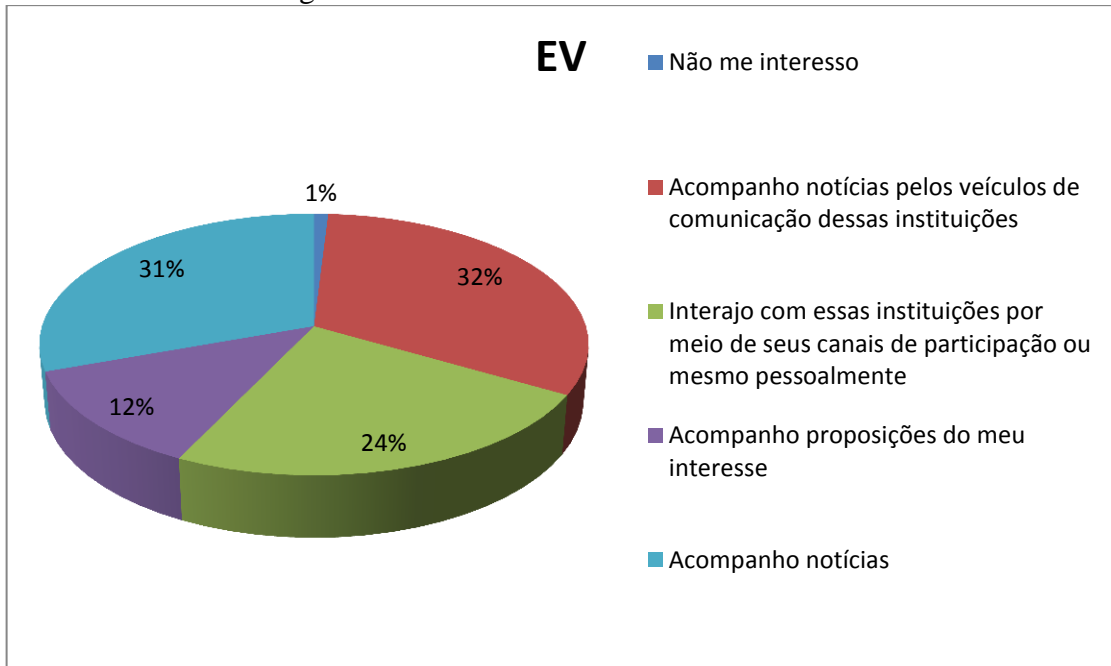
A questão 12 trata da relação com o Poder Legislativo e não mais com os representantes nesse poder. Nessa questão, mais uma vez os dois grupos apresentam diferenças. No EV, 32% dizem acompanhar notícias pelos veículos de comunicação dessas instituições, 30% afirmam acompanhar notícias e 24% dizem interagir com essas instituições por meio de seus canais de participação ou mesmo pessoalmente.

Esses números podem ser considerados expressivos, se comparados ao GC-EV, dos quais apenas 9% fazem a mesma afirmação e 22% afirmam não se interessar (Gráficos 19 e 20). Dos que não se interessam, num total de 18 respondentes, 15 são de instituição privada de ensino. As diferenças entre os dois grupos nas questões 11 e 12 poderiam ser explicadas, assim como nos grupos PJB e GC-PJB, pelo fato de o grupo EV ser formado por jovens que espontaneamente procuraram participar do Legislativo.

Assim como em parte das questões analisadas no conjunto PJB/GC-PJB, grande parte das respostas não alinhadas com os conceitos de democracia e cidadania adotados neste trabalho foi dada por integrantes de instituições privadas de ensino. Pode-se questionar se, pelo fato de estudarem em instituições privadas, esses jovens não se sentem afastados do Poder Público e de questões ligadas à coletividade, talvez pelo pouco uso de estruturas fornecidas pelo Estado, questão que necessitaria de um aprofundamento maior, não sendo objeto deste trabalho.

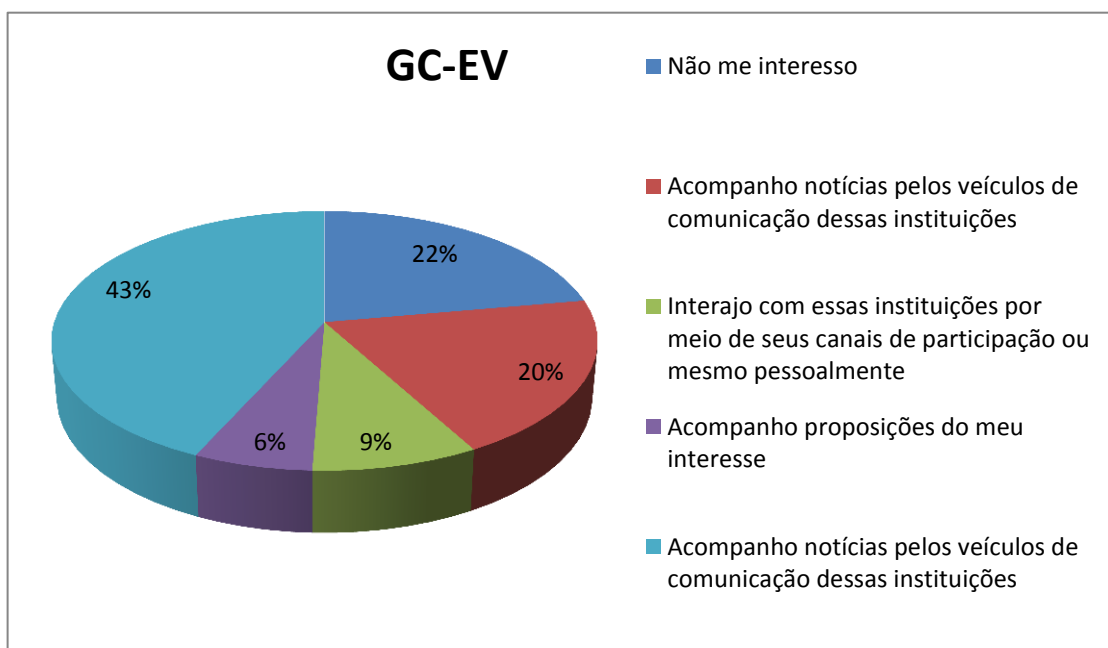
j) Pergunta: “Em relação ao meu envolvimento com o Poder Legislativo (Câmara dos Deputados, Assembleia Legislativa, Câmara Municipal)...”

GRÁFICO 19 – Pergunta 12 EV



Fonte: Elaborado pela autora.

GRÁFICO 20 – Pergunta 12 GC-EV



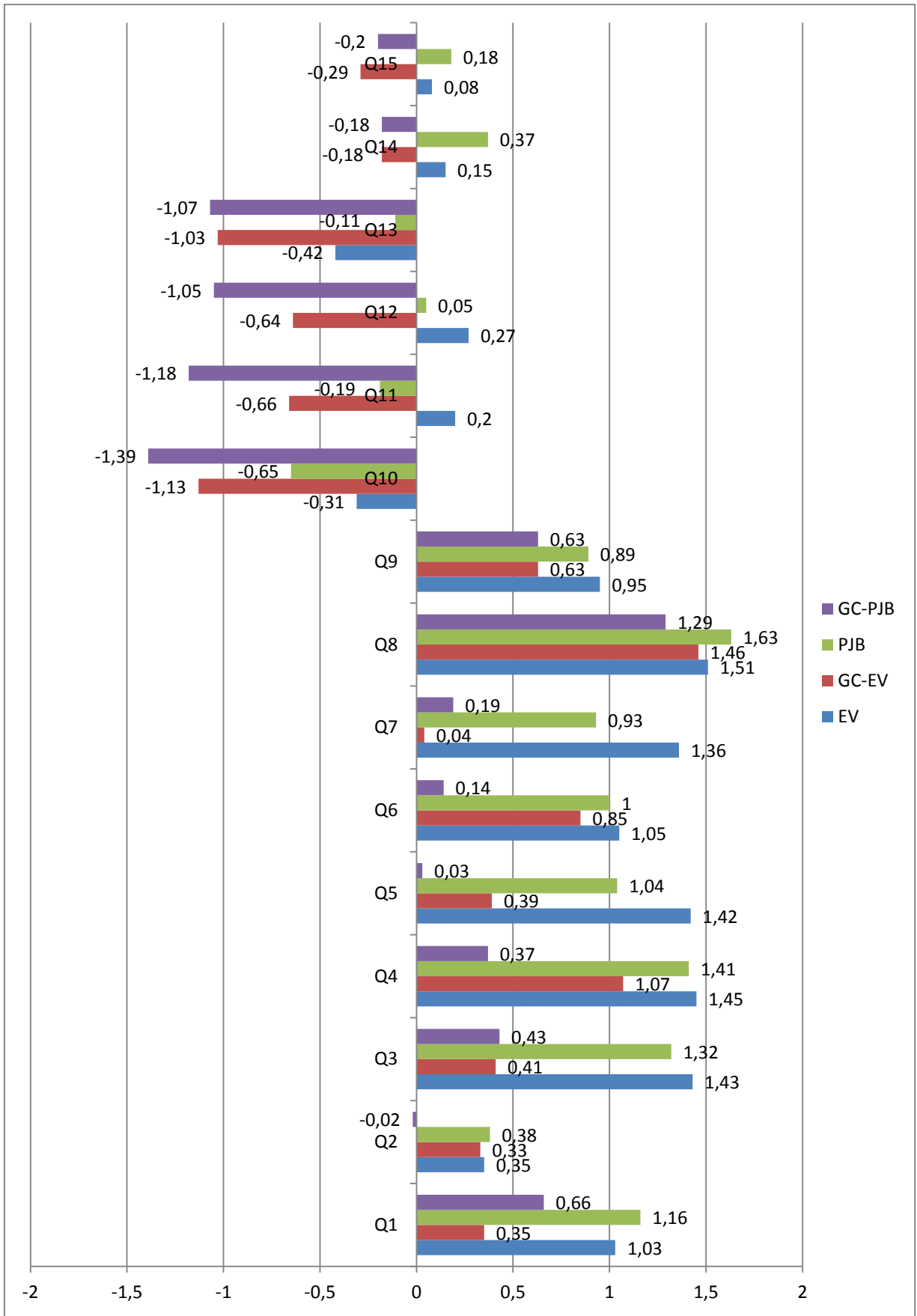
Fonte: Elaborado pela autora.

As questões 13 a 15 tratam da participação na vida pública. Em relação ao envolvimento dos respondentes com organizações sociais diversas, 45% dos respondentes do EV afirmaram participar sem ter uma ligação oficial e 48% do GC-EV afirmou não se envolver. Apenas 24% do EV e 14% do GC-EV afirmaram ser líder ou contribuir financeiramente ou com trabalho voluntário em uma organização social, considerando-se o somatório das duas afirmativas.

Com relação a petições, 77% do EV e 70% do GC-EV declaram assinar se estiverem de acordo e apenas 3% do EV e 1% do GC-EV afirmaram já ter tomado a iniciativa de alguma petição. Já com relação à participação em marchas, protestos e manifestações diversas, a maioria dos respondentes dos dois grupos afirma achar normal e pode participar, sendo 78% do EV e 51% do GC-EV. No entanto, 32% do GC-EV afirma não se interessar por esse tipo de atividade.

4.3 Análises conjuntas dos quatro grupos

Passa-se agora à análise conjunta dos quatro grupos, tendo-se em vista as pontuações atribuídas a cada opção. Para isso, foi calculada a média obtida por cada grupo em cada uma das questões, considerando-se a orientação do Grupo de Trabalho que elaborou o questionário, sendo +2 a posição mais positiva em termos de sensibilidade ao valor em questão e -2, a mais negativa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando-se os quatro grupos, nas questões ligadas aos valores democráticos (questões de 1 a 4), praticamente todos os grupos situam-se na escala positiva, com exceção do grupo GC-PJB, que, na questão relativa à confiança, apresenta uma média negativa. No entanto, veem-se diferenças grandes entre os grupos, sendo que os grupos PJB e EV apresentam valores mais elevados, demonstrando maior sensibilidade aos valores democráticos.

No grupo de questões ligadas ao processo democrático (questões de 5 a 9), apesar de apresentarem valores positivos, chama atenção, nas questões 5 e 7, a discrepância nas respostas dos grupos PJB e EV em relação aos respectivos grupos de controle. As duas questões tratam respectivamente da democracia como sistema de governo e da escolha dos governantes pelo voto. Uma possibilidade de leitura para esses números poderia ser o reflexo do descontentamento com a representação e a sensação de que o sistema não funciona.

No terceiro e quarto grupos de questões, relativas à vida política (questões 10 a 12) e à vida pública (questões 13 a 15), estão os aspectos ligados aos partidos políticos, à relação dos respondentes com os representantes no Poder Legislativo e com o próprio Poder Legislativo, além do envolvimento com organizações sociais e da participação em petições e protestos. Esse conjunto de perguntas trata da parte “ativa” da cidadania, para cujo exercício pleno é esperado que o estudante se envolva com os processos relativos à vida em sociedade. Com a maior parte das médias negativas e mesmo as positivas muito baixas, pode-se perceber a necessidade na melhoria dessa atuação, além de suscitar o questionamento de que até que ponto não são as próprias instituições culpadas por essa falta de envolvimento dos jovens e de que forma elas necessitariam se modificar para facilitar e estimular essa atuação.

Por fim, demonstra-se que tanto na escala positiva, como na negativa, os grupos PJB e EV, ou seja, os grupos que manifestaram interesse em participar de um dos programas desenvolvidos pela Câmara dos Deputados são, em alguma medida, mais sensibilizados para aspectos fundamentais da democracia. No entanto, mesmo nesses grupos, veem-se ainda lacunas em aspectos necessários para uma vivência democrática plena e ativa.

Como última análise, demonstra-se nas tabelas abaixo a porcentagem que cada grupo obteve de respostas com valores +2 e +1.

TABELA 7 – Valores PJB/GC-PJB/EV/GC-EV

Grupo	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
PJB	93%	65%	78%	83%
GC-PJB	77%	50%	41%	59%
EV	93%	66%	79%	87%
GC-EV	60%	61%	35%	78%

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas questões relativas aos valores, com exceção dos grupos de controle na questão 3, todos os grupos obtêm porcentagens iguais ou superiores a 50% de respostas +1 e +2. Observando-se os grupos PJB e EV, essas porcentagens de valores positivos são maiores que as dos grupos de controle (Tabela 7).

TABELA 8 – Processo democrático PJB/GC-PJB/EV/GC-EV

Grupo	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9
PJB	72%	71%	71%	84%	90%
GC-PJB	37%	47%	56%	74%	79%
EV	82%	75%	89%	82%	94%
GC-EV	49%	68%	47%	80%	81%

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao processo democrático, também os grupos PJB e EV possuem porcentagens superiores às dos grupos de controle, sendo todas acima de 70% de respostas +1 e +2 (Tabela 8).

TABELA 9 – Vida política PJB/GC-PJB/EV/GC-EV

Grupo	Questão 10	Questão 11	Questão 12
PJB	4%	19%	28%
GC-PJB	1%	6%	10%
EV	17%	23%	36%
GC-EV	1%	4%	15%

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já visto em análises anteriores, chama atenção o pouco envolvimento dos estudantes na vida política e pública. Na Tabela 9, a porcentagem de respostas +1 e +2 é baixa, em alguns casos não chegando a 10%. Ainda que em alguns casos ultrapasse os 10%, em nenhuma questão ela ultrapassa 40%.

TABELA 10 – Vida pública PJB/GC-PJB/EV/GC-EV

Grupo	Questão 13	Questão 14	Questão 15
PJB	32%	31%	25%
GC-PJB	6%	17%	12%
EV	24%	18%	15%
GC-EV	14%	12%	12%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 10, as respostas +1 e +2 não ultrapassam os 32%. Independentemente do grupo, vê-se pouca participação dos estudantes na vida pública, componente importante da vivência democrática.

CONCLUSÕES

Após a análise dos resultados, o presente estudo indica alguns pontos a serem observados, tendo como parâmetro os comportamentos considerados mais adequados aos conceitos de democracia e cidadania tomados como referência, tendo em vista critérios como liberdade, direitos humanos, tolerância, submissão à lei, participação, respeito aos direitos e deveres estabelecidos.

O conceito de democracia aqui considerado, conforme discussão na seção 1.1, vai além do seu aspecto procedimental e de organização da sociedade, sendo relevante seu aspecto social ligado aos valores de liberdade, igualdade, justiça social e direitos humanos. Os dados relativos a essas questões mostram que a maior parte dos estudantes pesquisados demonstra atitudes positivas em relação a essas questões, embora os aspectos relativos à confiança e à inter-relação com os grupos minoritários tenham recebido uma porcentagem baixa dentro dos parâmetros estabelecidos.

Com relação à confiança, esse aspecto chama a atenção tendo em vista que, para Newton e Norris (1999), a confiança social e a confiança em instituições governamentais possuem uma forte associação, sendo que a confiança social pode auxiliar na construção de instituições políticas efetivas, assim como auxiliar governos a atuar de forma eficiente e ainda encorajar a confiança em instituições civis.

Na questão ligada aos grupos minoritários, ressalta-se o fato de, nos grupos de controle, a porcentagem de respostas +1 e +2, que contemplam os resultados considerados desejáveis, não chegar a 50%. Demonstra-se, assim, a necessidade de se trabalhar e reforçar o reconhecimento social desses grupos como detentores de direitos de cidadania, com o objetivo de promover a convivência harmônica entre grupos de culturas diferentes.

Os aspectos mais ligados à concepção econômica-minimalista da democracia, como decisões por maioria, uso do voto para tomada de decisões e cumprimento das leis parecem estar mais sedimentados. Comparados os dois grupos que tiveram a iniciativa de participar de um dos programas oferecidos pela Câmara dos Deputados com os dois que não participaram, fica demonstrado que os primeiros estão mais sensíveis aos quatro aspectos aqui relacionados à democracia, com porcentagens sempre superiores. Uma hipótese para esse fato poderia ser que justamente por estarem mais sensíveis a esses aspectos, acabam por buscar participar de programas dessa natureza.

Ainda que com valores superiores, as diferenças destacadas anteriormente são pequenas. Os aspectos em que se percebem diferenças significativas entre os respondentes são

aqueles ligados ao sistema democrático e à escolha dos governantes. Com relação a essas duas últimas questões, cujas diferenças foram maiores, o fato de os grupos PJB e EV terem estabelecido contato com a Câmara dos Deputados, instituição intimamente ligada a esses aspectos, pode explicar o desempenho diferenciado.

Na avaliação da democracia como sistema de governo, os grupos de controle apresentam valores abaixo de 50% no número de respostas +1 e +2, significando que a maior parte dos estudantes optou por respostas que mostram indiferença com o regime democrático ou descrença nesse regime. Já no aspecto ligado à escolha dos governantes pelo voto, com exceção do grupo de controle do EV, todos apresentaram valores acima de 50%. Contudo, há diferenças significativas entre os dois grupos, visto que, mais uma vez, o grupo participante dos programas apresentou valores superiores aos demais. Com esses resultados, o descontentamento com essa forma de escolha dos governantes pode estar associado a uma insatisfação com os representantes, levando a uma sensação de que a falha está no sistema de escolha.

Na questão relativa ao envolvimento com os partidos, porcentagens abaixo de 5% de respostas com valores +1 e +2 chamam atenção, podendo levar a uma reflexão sobre a atuação dessa instituição e a forma que ela tem interagido com os estudantes. A interação com o Legislativo e a relação com seus representantes também apresentam valores abaixo dos 50% e demonstram a pouca interação dos representados com os representantes. Esses índices tão baixos, caracterizando mais do que um afastamento, uma quase ausência de atuação política por parte dos estudantes, merecem atenção, uma vez que a participação atua no sentido de fortalecer a democracia (AVELAR, 2004).

Nas questões relativas à participação na vida pública, os índices também são baixos, não excedendo os 32% de respostas +1 e +2. Assim, o que se percebe fortemente é o pouco envolvimento dos estudantes pesquisados, não importando de qual grupo, com a vida política e com a vida pública. Demonstrando, dessa forma, como dois aspectos fundamentais de uma democracia estão sendo ignorados pelos jovens.

A falta de interesse na política e, conseqüentemente, nas instituições que operacionalizam o sistema político é reforçada pela mídia, que não oferece informações públicas para os cidadãos. Segundo Barros e Bernardes (2012), autores destacam que, a fim de se obter a confiança dos cidadãos nas instituições, é importante a compreensão dos processos políticos e do funcionamento das instituições. Sendo assim, a educação para a democracia realizada pela Coede atua no sentido de minimizar essa carência, podendo, com isso, aproximar os jovens da política.

Diante desse contexto, retoma-se o papel da educação para a democracia. Cosson (2015), ao citar Crick (2007), ressalta que o objetivo do letramento político é a formação de um cidadão que não apenas possua direitos e deveres, mas seja um cidadão ativo, definido como “aquele que participa efetivamente da vida pública, questionando, posicionando-se e interferindo coletivamente nos rumos da sociedade” (COSSON, 2015, p. 66). Assim, resgatando mais uma vez o conceito de educação para a democracia, o tripé conhecimentos, habilidades e valores, conforme definição de Crick (1998), mostra-se mais do que necessário, visto que o conhecimento das instituições e de seu funcionamento é um importante ponto, não podendo, contudo, ser suficiente para uma sociedade democrática. Mais do que isso, é necessário que novas habilidades, fundamentais para a vida contemporânea, sejam trabalhadas não apenas em conteúdos, mas em seus procedimentos pedagógicos (COSSON, 2015).

Ao se ansiar por uma democracia que seja mais do que uma forma de organização, sendo, como nas palavras de Dewey (1959, p. 93), “uma forma de vida associada”, percebe-se que é preciso que as ações de educação para a democracia sejam ancoradas não só na transmissão de conhecimentos acerca do funcionamento da democracia e de suas instituições, como também nos valores e nas atitudes que a sustentam como forma de vida.

Com dimensão tão ampla, fica claro que educar para a democracia é tarefa de uma vida, que deve se iniciar na família, ter continuidade na escola e ser promovida e incentivada em todas as instituições, tendo em vista que o aprimoramento e a manutenção da democracia estão ligados ao fato de que ninguém nasce democrata e de que a democracia não pode ser considerada como algo acabado, e sim um processo em construção (COSSON, 2015).

Dessa forma, o desafio da educação para a democracia realizada pela Coede — que tem como seu ponto de referência a Câmara dos Deputados, já que é nela que está inserida — é o de além de abordar aspectos relativos à sua instituição, ao seu funcionamento e à sua importância, promover ações educativas que despertem no cidadão um desejo por essa outra democracia, baseada no respeito mútuo e na atuação coletiva e que, por isso, precisa ser fundada em valores de cooperação, bem comum e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney (eds.). *The Civic Culture Revisited*. Boston, MA: Little, Brown, 1980.
- AUDARD, Catherine. *Cidadania e Democracia Deliberativa*. Tradução Walter Valdevino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. – Coleção Filosofia, 199.
- AVELAR, L. Participação política. In: AVELAR, L.; CINTRA, A. O. (Orgs). *Sistema político: uma introdução*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 23-35.
- AVRITZER, L. Sociedade civil, instituições participativas e representação: da autorização à legitimidade da ação. Dados: *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 443-464, 2007.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo; BAQUERO, Marcello. Formação cidadã de jovens no contexto de um regime democrático híbrido. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 59-82, maio-ago. 2014.
- BARROS, Antonio; MARTINS, Lúcio. *Impactos do Parlamento Jovem Brasileiro na Imagem do Poder Legislativo*. Disponível em: <https://www.google.com.br/?ion=1&espv=2#q=impactos%20do%20parlamento%20jovem>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a Democracia. *Lua Nova*, n. 38, 1996.
- BENHABIB, Seyla. Sobre um modelo deliberativo de legitimidade democrática. In: MELO, R. S., WERLE, D. L. (Orgs.). *Democracia deliberativa*. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007, p. 47-79.
- BERNARDES, C.B.; BARROS, A.T. de. A credibilidade jornalística como instrumento para ampliação da confiança no Parlamento. In: MESSENERG, D.; PINTO, J.R.de S.; SOUSA, L.C de; FARIA, C.F.S.de. (Orgs.). *Estudos Legislativos-20 anos da Constituição Brasileira*. Brasília: Senado Federal; Câmara dos Deputados; Tribunal de Contas da União; Universidade de Brasília, 2010, p. 164-192.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Coordenação de Educação para a Democracia. *Relatório de atividades – Ano 2015*.
- _____. Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 29 maio 2016.
- BUTORI, Margareth Melo Rezende. *Educação Legislativa: as escolas do legislativo nas câmaras municipais de Minas Gerais*. Rev. Estudos Legislativos, Porto Alegre, ano 8, n. 8, p. 229-267, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 479-487, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000400003&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2015.

COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (Org.). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo, 2004. v. 34, p. 173-209.

COMPARATO, Fábio Konder. A nova cidadania. *Lua Nova*, São Paulo, n. 28-29, p. 85-106, Abril 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100005&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2015.

COSSON, Rildo. *Escolas do Legislativo, escolas de democracia*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. 210p. – (Série Colóquios de Excelência; n. 1).

_____. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. *Cadernos Adenauer XI* (2010) n. 3, p. 13-18.

_____. Letramento político no legislativo: a experiência do Programa Estágio-Visita. Belo Horizonte, 2015. 324 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

_____. *Dois modelos de parlamento jovem: uma leitura de seu funcionamento como letramento político*. Revista Estudos Legislativos, n. 3, 2010. Disponível em: http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/viewArticle/25. Acesso em: 29 maio 2016.

COSTA, Homero C. Democracia e participação na teoria pluralista. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 1, p. 215-228, jan./jun.2007.

CRICK, B. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority, 1998.

CRUZ, Paulo Márcio. Democracia e Cidadania. *Revista Argumenta*, v. 4, n. 4, p. 41-58, 2004.

DAHL, Robert. *Sobre democracia*. Brasília: UnB, 2001.

DELANTY, G. Models of citizenship: Defining European identity and citizenship. *Citizenship Studies*, Volume 1, Issue 3 November 1997, p. 285-303.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução de Rangel, Godofredo; Teixeira, Anísio. Atualidades Pedagógicas, v. 21. 3. edição. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1959.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais?. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012.

FONSECA, Eduardo Nuno. Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 181-196, jan./mar.2014.

FUNG, A. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas consequências. In: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (Org.). *Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo*. São Paulo, 2004. v. 34, p. 173-209.

GUTMANN, Amy. A Desarmonia da democracia. In: Chapman, J & Shapiro, I. *Democratic Community (Nomos XXXV)*. New York: New York University Press, 1993. Tradução de Álvaro de Vita.

_____. *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

HABERLE, Peter. Ciudadanía a través de la educación como objetivo europeo. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 4, número 7, 2006, p. 103-122.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. *Lua Nova*, v. 36, p. 39-53, 1995.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, v. 84, n. 1, p. 34-66, set. 2003.

KELSEN, Hans. *A democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIMA, J. F. L. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciênc Saúde Coletiva*, v. 15. n. 2, p. 3053-63, 2010.

MANIN, Bernard. Legitimidade e Deliberação política. In: MELO, R. S., WERLE, D. L. (Orgs.). *Democracia deliberativa*. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007, p. 15 a 45.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MATOS, Heloiza. *Capital social e comunicação: interfaces e articulações*. São Paulo: Summus, 2009, p. 33-69.

MENDONÇA FILHO, Deputado. Discurso proferido no plenário da Câmara dos Deputados. *Diário da Câmara dos Deputados*, 7 de agosto de 2014, p. 84.

MOISÉS, José Álvaro. A desconfiança nas instituições democráticas. *Opinião pública*, v. 11, n. 1, p. 33-63, 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/op/v11n1/23694.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

NEWTON, K; NORRIS, P. *Confidence in Public Institutions: Faith, Culture or Performance?* Paper for presentation at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Atlanta, 1-5th-September, 1999.

ORNSTEIN, Norman. The role of the legislature in a democracy. Freedom Paper Series. Freedom paper n. 3. Editor: Wayne Hall. November, 1992. Washington, DC.

PARO, Vítor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Escritos sobre educação*. São Paulo, Brasil: Xamã, p. 33-48, 2001.

RESENDE, João Francisco. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. *Cadernos Adenauer XI* (2010) n. 3, p. 20-28.

SALEMA, Maria. Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies. *Journal of Social Science Education*, 2005. Vol. 4 , number 3. Disponível em: <http://www.jsse.org/2005-se/index.html>. Acesso em: 23 set. 2015.

SARTORI, Giovanni. *Teoria democrática*. Tradução Francisco M. da Rocha Filho e Oswaldo Blois. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

SCHUMPETER, J. *Capitalism, socialism and democracy*. 5. ed. Londres: George Allen & Unwin, 1976.

SILVA, Denisson; SETTI, Gabriel. Capital social, instituições democráticas e o dilema da causalidade. *Latitude*, vol. 4, n. 1, p. 91-109, 2010.

SILVEIRA, Vladimir; CAMPELLO, Lívia. *Cidadania*. Moraes, Alexandre; Pae Kim, Richard (Orgs.). São Paulo: Atlas, 2013.

SOUZA, Bruno Mello. *Cultura Política e Participação: Um estudo comparado entre três cidades latino-americanas*. UFRS, 2012. 166 p. (Tese)

TILLY, Charles. *Democracia*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

URBINATI, Nadia. O que torna a representação democrática? *Lua Nova*, São Paulo, n. 67 2006, p. 191-228.

ANEXOS

Anexo A — Questionário

Olá!

Você pode ajudar respondendo o questionário a seguir? É uma pesquisa acadêmica e os dados obtidos serão utilizados para fins de pesquisa, de forma agregada, não havendo a identificação dos participantes.

O tempo médio de resposta é de 8-10 minutos.

Escolha apenas um item para cada questão. Caso entenda que nenhuma das respostas exprime exatamente a sua opinião, escolha aquela que mais se aproxima da sua atitude ou pensamento.

É importante lembrar que não existem respostas certas ou erradas.

Informações iniciais

Você está matriculado/a em uma instituição de ensino

- pública
 privada

Sexo: _____ Idade: _____

- F
 M

1 - Em relação aos Direitos Humanos, eu

- defendo
 não deveriam aplicar-se a criminosos
 não conheço
 luto para ampliar sua aplicação
 acho desnecessários

2 - Com relação à confiança, eu

- não confio em ninguém
 confio em quem eu conheço
 costumo confiar sempre em todas as pessoas
 confio em quem não me dá motivo para desconfiar
 confio apenas em familiares

3 - Em relação a grupos minoritários, eu

- apoio seus direitos e a luta pela sua organização
 respeito, mas não gosto de conviver
 procuro não tê-los como vizinhos
 considero-me parte de um desses grupos
 sou indiferente; não me incomodam suas diferenças

4 - Para mim, é justificável o uso da violência

- como resposta a outra violência
 em nenhuma circunstância
 quando a ampliação dos direitos sociais não avança pela via democrática
 quando exercida pelo Estado, para manter a ordem
 quando exercida pelos excluídos, para garantir seus direitos

5 - Com relação à democracia, a minha opinião é de que

- desenvolvimento econômico é mais importante que democracia
 na teoria, é ótima, mas na prática em geral não funciona

- () é indiferente um regime democrático e um não democrático
- () ter um bom líder é mais importante que democracia
- () a democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo

6 - Para mim, obedecer as leis

- () às vezes atrapalha a governança e o desenvolvimento econômico
- () é importante, mas só deve valer quando as leis são justas
- () como regra geral, as leis devem ser obedecidas
- () é uma condição fundamental para viver em sociedade
- () é um dogma criado pelas elites para manter tudo como está

7 - Em relação à escolha dos governantes pelo voto

- () ainda é a forma de escolha menos pior
- () não acho o melhor sistema, pois o povo não sabe votar
- () sou indiferente à forma de escolha dos governantes
- () na teoria, é ótima, mas na prática em geral não funciona
- () sem isso, não se pode falar em democracia

8 - Com relação às decisões que afetam um grupo ou coletividade (condomínio, escola, clube), eu prefiro

- () decisões em grupo, não necessariamente por voto
- () que as pessoas mais esclarecidas sobre o assunto tomem as decisões
- () decisões em grupo, por meio do voto, com debate amplo e igualitário
- () decisões em grupo, por meio do voto, sem muitas discussões
- () que haja um responsável que tome as decisões

9 - Quanto ao cumprimento das decisões tomadas coletivamente, em um contexto de normalidade, eu acho que

- () só devo obedecer àquilo com que concordo
- () quem foi contra uma decisão na discussão tem o direito de não obedecer
- () como regra geral, as decisões tomadas democraticamente devem ser obedecidas
- () todas as decisões coletivas devem ser obedecidas
- () uma decisão coletiva não pode ir contra minhas convicções pessoais

10 - Em relação aos partidos políticos

- () não me interessa
- () sou filiado
- () acompanho notícias e sou simpatizante de um partido
- () costumo contribuir com dinheiro ou trabalhar voluntariamente
- () acompanho notícias, mas não me identifico com nenhum

11 - Em relação aos meus representantes no Poder Legislativo (deputado federal, deputado estadual e vereador)

- () contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário para a campanha
- () voto mas não acompanho
- () voto e acompanho notícias
- () busco fazer contato (e-mail, telefone, pessoalmente, etc.)
- () não me interessa, nem voto para esses cargos

12 - Em relação ao meu envolvimento com o Poder Legislativo (Câmara dos Deputados, Assembleia Legislativa, Câmara Municipal):*

- () não me interessa
- () acompanho notícias pelos veículos de comunicação dessas instituições
- () interajo com essas instituições por meio de seus canais de participação ou mesmo
- () pessoalmente
- () acompanho proposições do meu interesse
- () acompanho notícias

13 - Com relação ao meu envolvimento com organizações sociais diversas (ONGs, organizações esportivas, religiosas, culturais, educacionais, sindicatos, associação estudantil, etc.), eu

- não me envolvo
- contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário
- sou filiado ou membro
- sou líder (membro de diretoria, presidente, etc.)
- participo sem ter ligação oficial

14 - Quando há petições (como abaixo-assinados, por exemplo) a serem encaminhados às autoridades, eu

- assino e contribuo para a divulgação
- procuro mais informações, mas nunca assino
- não me interessa
- assino, se estiver de acordo
- já tomei a iniciativa de alguma dessas petições

15 - Com relação a marchas, protestos e manifestações diversas no espaço público, eu

- participo habitualmente
- não me interessa
- acho normal e posso participar
- sou contra
- organizo/lidero

Anexo B — Questionário por grupo de perguntas e com pontuações

Valores	
1. Em relação aos Direitos Humanos, eu	
() acho desnecessários	- 2
() não deveriam aplicar-se a criminosos	- 1
() não conheço	0
() defendo	+ 1
() luto para ampliar sua aplicação	+ 2
2. Com relação à confiança, eu	
() não confio em ninguém	- 2
() confio em quem eu conheço	- 1
() confio apenas em familiares	0
() confio em quem não me dá motivo para desconfiar	+ 1
() costumo confiar sempre em todas as pessoas	+ 2
3. Em relação a grupos minoritários, eu:	
() procuro não tê-los como vizinhos	- 2
() respeito, mas não gosto de conviver	- 1
() sou indiferente; não me incomodam suas diferenças	0
() considero-me parte de um desses grupos	+ 1
() apoio seus direitos e a luta pela sua organização	+ 2
4. Para mim, é justificável o uso da violência	
() como resposta a outra violência	- 2
() quando exercida pelos excluídos, para garantir seus direitos	- 1
() quando a ampliação dos direitos sociais não avança pela via democrática	0
() quando exercida pelo Estado, para manter a ordem	+ 1
() em nenhuma circunstância	+ 2

Processo Democrático	
5. Com relação à democracia, a minha opinião é de que:	
() ter um bom líder é mais importante que democracia	- 2
() na teoria, é ótima, mas na prática em geral não funciona	- 1
() é indiferente um regime democrático e um não democrático	0
() desenvolvimento econômico é mais importante que democracia	+ 1
() a democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo	+ 2
6. Para mim, obedecer as leis:	

() é um dogma criado pelas elites para manter tudo como está	- 2
() é importante, mas só deve valer quando as leis são justas	- 1
() às vezes atrapalha a governança e o desenvolvimento econômico	0
() como regra geral, as leis devem ser obedecidas	+ 1
() é uma condição fundamental para viver em sociedade	+ 2
7. Em relação à escolha dos governantes pelo voto:	
() não acho o melhor sistema, pois o povo não sabe votar	- 2
() na teoria, é ótima, mas na prática em geral não funciona	- 1
() sou indiferente à forma de escolha dos governantes	0
() ainda é a forma de escolha menos pior	+ 1
() sem isso, não se pode falar em democracia	+ 2
8. Com relação às decisões que afetam um grupo ou coletividade (condomínio, escola, clube), eu prefiro:	
() que haja um responsável que tome as decisões	- 2
() que as pessoas mais esclarecidas sobre o assunto tomem as decisões	- 1
() decisões em grupo, não necessariamente por voto	0
() decisões em grupo, por meio do voto, sem muitas discussões	+ 1
() decisões em grupo, por meio do voto, com debate amplo e igualitário	+ 2
9. Quanto ao cumprimento das decisões tomadas coletivamente, em um contexto de normalidade, eu acho que:	
() só devo obedecer àquilo com que concordo	- 2
() uma decisão coletiva não pode ir contra minhas convicções pessoais	- 1
() quem foi contra uma decisão na discussão tem o direito de não obedecer	0
() como regra geral, as decisões tomadas democraticamente devem ser obedecidas	+ 1
() todas as decisões coletivas devem ser obedecidas	+ 2

Vida política	
10. Em relação aos partidos políticos	
() não me interessa	- 2
() acompanho notícias, mas não me identifico com nenhum	- 1
() acompanho notícias e sou simpatizante de um partido	0
() sou filiado	+ 1
() costumo contribuir com dinheiro ou trabalhar voluntariamente	+ 2
11. Em relação aos meus representantes no Poder Legislativo (deputado federal, deputado estadual e vereador)	
() não me interessa, nem voto para esses cargos	- 2
() voto mas não acompanho	- 1

<input type="checkbox"/> voto e acompanhamento notícias	0
<input type="checkbox"/> busco fazer contato (e-mail, telefone, pessoalmente, etc.)	+ 1
<input type="checkbox"/> contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário para a campanha	+ 2
12. Em relação ao meu envolvimento com o Poder Legislativo (Câmara dos Deputados, Assembléia Legislativa, Câmara Municipal)	
<input type="checkbox"/> não me interessa	- 2
<input type="checkbox"/> acompanhamento notícias	- 1
<input type="checkbox"/> acompanhamento notícias pelos veículos de comunicação dessas instituições	0
<input type="checkbox"/> acompanhamento proposições do meu interesse	+ 1
<input type="checkbox"/> interação com essas instituições por meio de seus canais de participação ou mesmo pessoalmente	+ 2

Vida Pública	
13. Com relação ao meu envolvimento com organizações sociais diversas (ONGs, organizações esportivas, religiosas, culturais, educacionais, sindicatos, associação estudantil, etc.), eu	
<input type="checkbox"/> não me envolvo	- 2
<input type="checkbox"/> participo sem ter ligação oficial	- 1
<input type="checkbox"/> sou filiado ou membro	0
<input type="checkbox"/> contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário	+ 1
<input type="checkbox"/> sou líder (membro de diretoria, presidente, etc.)	+ 2
14. Quando há petições (como abaixo-assinados, por exemplo) a serem encaminhadas às autoridades, eu:	
<input type="checkbox"/> não me interessa	- 2
<input type="checkbox"/> procuro mais informações, mas nunca assino	- 1
<input type="checkbox"/> assino, se estiver de acordo	0
<input type="checkbox"/> assino e contribuo para a divulgação	+ 1
<input type="checkbox"/> já tomei a iniciativa de alguma dessas petições	+ 2
15. Com relação a marchas, protestos e manifestações diversas no espaço público, eu	
<input type="checkbox"/> sou contra	- 2
<input type="checkbox"/> não me interessa	- 1
<input type="checkbox"/> acho normal e participo eventualmente	0
<input type="checkbox"/> participo habitualmente	+ 1
<input type="checkbox"/> organizo/lidero	+ 2