


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DANILO BASILE FORLINI

**CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A
EDUCAÇÃO POLÍTICA: A PERCEPÇÃO DOS
ALUNOS COMO UM MEIO PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**



ARARAQUARA – S.P.
2015

DANILO BASILE FORLINI

**CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A
EDUCAÇÃO POLÍTICA: A PERCEPÇÃO DOS
ALUNOS COMO UM MEIO PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

**Linha de pesquisa: Formação do Professor,
Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

ARARAQUARA – S.P.
2015

DANILO BASILE FORLINI

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS COMO UM MEIO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

**Linha de pesquisa: Formação do Professor,
Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

Data da qualificação: 16/12/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof. Dr. Humberto Dantas de Mizuca
Universidade de São Paulo

Membro Titular: Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Forlini, Danilo

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS COMO UM MEIO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA / Danilo Forlini, 2015. 145 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

1. Educação Política. 2. Ensino Médio. 3. Grupo Focal. 4. Educação para a Democracia. 5. Política. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico esta dissertação aos senhores Paulo Maluf, Jair Bolsonaro, Marco Feliciano, Silas Malafaia e Eduardo Cunha.

Indivíduos como estes, em suas posturas de intolerância, e em seus esforços para ludibriar a sociedade com discursos fáceis e insensíveis às demandas sociais do país, é que me motivaram a investigar as possibilidades de efetivação da Educação Política, dada sua explícita necessidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo, agradeço a minha mãe e meu pai, meus heróis do cotidiano, meus apoiadores máximos e incondicionais, que estiveram a meu lado para tudo o que precisei, inclusive me incentivando desde o início a ingressar no mestrado. Sem o apoio e incentivo deles, que me proporcionaram formação e educação, dando o máximo que puderam para que isso acontecesse, este trabalho não teria sido sequer começado. Também agradeço:

À minha irmã, obrigado pelas conversas e o carinho. Sempre cresço mais um pouco.

À Verônica, que aguentou meu cansaço e desespero, me apoiou do começo ao fim e ajudou imensamente.

À Vó Cecília. Por ser a vó mais legal do Brasil.

Aos amigos geniais: Renato, Luiz Fernando, Bruna, Amanda, Helga, Franciele, Sérgio, Bruno, Lucas, Natália, Alexandre, Alessandra, Camila e Marcos. Por fazerem parte das minhas histórias e pela honra que eu tenho de fazer partes das suas. Tamo junto galera.

À Maira e ao Eduardo. Pela dedicação e compromisso que vocês tentam me ensinar e eu deliberadamente teimo em esquecer. E pelas conversas significativas.

Ao professor Humberto e à professora Maria Regina, pela disposição em me auxiliar e pelas contribuições imensuráveis a este trabalho.

À professora Zezé, que acreditou no meu trabalho e esteve presente com prontidão em todos os momentos que precisei e me estendeu a mão, a inteligência e a coragem. Agradeço pelas ideias, pelas correções, pelos conselhos, pela compreensão e por ser uma orientadora incrível.

Também agradeço à Faculdade de Ciências e Letras e todos os seus servidores que fizeram parte desta trajetória. Na certeza de que deixo muitos sem agradecimento, pois o espaço é pequeno, deixo um obrigado para todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta etapa de meu caminho.

RESUMO

Este trabalho de dissertação tem como objetivo investigar a Educação Política e para a Democracia no âmbito escolar, contemplando as percepções dos alunos sobre a Educação Política (ou o que se aproxima dela) dentro da escola. Para isto, fizemos um levantamento bibliográfico do que tem sido pesquisado a respeito do tema da Educação Política, um campo de pesquisa ainda não disseminado no Brasil, mas que tem sua produção acadêmica nos últimos anos aumentado. Construímos uma argumentação que demonstra a necessidade de que este tema se constitua como uma agenda de pesquisa e prática na Educação, assim como esclarecemos o que as pesquisas têm mostrado como possíveis metodologias e conteúdos para a aplicação da Educação Política. A pesquisa também discute os temas da juventude, política, escola e participação em sua relação com o tema central do trabalho. Nossa pesquisa empírica de base qualitativa utiliza grupos focais para identificar como os alunos percebem (ou não) a Educação Política no âmbito escolar e quais são suas ideias a respeito de como ela poderia ser aplicada. Para isso, foram realizados três grupos focais com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas do Estado de São Paulo. O conjunto deste trabalho permite propor, em nossas considerações finais, possíveis caminhos e possibilidades para a aplicação e criação de projetos de Educação Política na Educação escolar, principalmente no Ensino Médio, este que atualmente encontra-se em crise de sentido, verificando em que medida a aplicação destas propostas de formação para a política e para a cidadania poderiam contribuir tanto para as problemáticas enfrentadas pela Educação quanto para a qualidade da democracia no Brasil.

Palavras – chave: Educação Política. Educação para a Democracia. Grupo Focal. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation aims to defend the need for Political Education. Civic Education and to Learn Democracy in schools, searching the perceptions of students on Political Education (or what approaches it) inside the school. For this, we made a literature review of what has been researched on the subject of Political Education, a research field not yet widespread in Brazil, but that has increased their academic output in recent years. We build an argument which demonstrates the need for this issue to be constituted as a research agenda and practice in education, as well we clarify what research has shown to be possible methodologies and content for the implementation of the Political Education. The research also discusses youth issues, politics, school and participation in their relationship with the central theme work. As a complement to theoretical research, we conducted an empirical research of qualitative character through the use of focus groups to identify how students perceive (or not) the Political Education in schools and what are their ideas about how it could be applied. For this, we conducted three focus groups with students of the third year of high school in public schools of São Paulo. The whole of this work will show in our final remarks, ways and possibilities for the application and creation of education projects in the field of Political Education, especially in high school, that currently is in crisis of meaning, checking to what extent the application of these education proposals for political and citizenship could contribute both to the problems faced by education as to the quality of democracy in Brazil.

Keywords: Political Education. Civic Education. Learning Democracy. Focus Groups. High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIC	Centros Integradores de Cidadania
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEB	Estudo Eleitoral Brasileiro
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
MCCE	Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A Educação que saiu da escola	16
1.2 Levantamento Bibliográfico	20
1.3 O caminho escolhido	21
2 A EDUCAÇÃO NECESSÁRIA	24
2.1 Democracia em construção	24
2.2 Sobre a necessidade de educar politicamente	27
2.3 Sobre a necessidade de educar politicamente no Brasil	32
3 PARA PENSAR A EDUCAÇÃO POLÍTICA	39
3.1 As metodologias e os conteúdos para pensar a Educação Política	39
3.2 Escola, Política, Juventude e Participação	56
4 APONTAMENTOS SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA	72
4.1 Opções e trajetória metodológica	72
4.2 As escolas participantes	79
4.3 Sobre os alunos	80
5 AS PERCEPÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA DIFÍCIL	84
TAREFA DE FORMAR PARA A DEMOCRACIA	
5.1 O Sentido da Escola	86
5.2 O Sentido da Política	96
5.3 A Educação Política	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	140

APRESENTAÇÃO

Quando eu tinha dezesseis anos de idade, decidi que iria prestar vestibular para o curso de Ciências Sociais ao terminar o Ensino Médio, porque eu queria ser presidente do Brasil. O que hoje soa com ingenuidade (e uma pitada de megalomania), na época me pareceu muito razoável. Desde pequeno eu tinha sido algumas vezes representante de sala, e permanecia representante também no Ensino Médio, além de ter reavivado o grêmio estudantil na escola. Então era natural que as pessoas me dissessem òvocê deveria ser políticoö com uma certa frequência, o que me fez elaborar uma teoria que me direcionou na escolha da faculdade: òSe os políticos atuais só chegam ao poder político e à vida política depois de já terem obtido poder econômico, como é o caso dos ruralistas ou grandes empresários, o que nós precisamos é de pessoas que entrem na política não para aumentar suas esferas de influência, mas que queiram desinteressadamente o poder para fazer coisas boas na sociedade. Uma dessas pessoas poderia ser euö. E aqui neste trecho fica provada a pitada de megalomania com um toque de prepotência.

Loucuras à parte, ingressei no curso de Ciências Sociais sem nunca ter tido uma aula de Sociologia, Filosofia ou política. A escola aonde cursei Ensino Médio não oferecia estas matérias, e durante um bom começo do curso, fiquei completamente perdido sobre o que estava fazendo ali, mas sempre apreciando mais as disciplinas da área de ciência política, nas quais eu estudava mais, e por consequência tinha mais facilidade. No segundo ano de curso me interessei pelo tema da cidadania, ensaiando iniciar pesquisas na área de cidadania global ou como a cidadania se opera num contexto de crise da política representativa. Nessa época eu já havia me desencantado da ideia de ser presidente, mas ainda carregava pretensões ògrandiosasö, como trabalhar em alguma organização internacional que mediasse ou promovesse a defesa dos direitos dos cidadãos e da promoção da cidadania global/multicultural, ou quem sabe elaborar livros de educação para a cidadania e política para a população. Uma das tentativas de òpromover cidadaniaö durante a graduação foi um vídeo que uma amiga e eu fizemos para explicar o sistema eleitoral e colocamos na internet. Foi uma experiência muito válida (e até esses dias, pelo menos onze mil pessoas já assistiram ao vídeo).

Mas as condições objetivas da vida (e dificuldades materiais dela provenientes) fizeram com que no começo do terceiro ano de curso eu tivesse que aceitar um estágio como monitor de história e Filosofia num colégio particular de ensino fundamental e médio, trabalhando mais de 30h por semana por um salário de (faço questão de registrar) R\$275,00 por mês, sem carteira assinada ou qualquer outro direito trabalhista, e muitas vezes preparando aulas, corrigindo

provas e trabalhos e substituindo professores sem receber a mais por isso. Nessas condições, o esperado era que eu passasse a repudiar a docência para sempre em meu caminho, mas como o universo apresenta paradoxos que ninguém explica, eu me encantei profundamente pela profissão. De estagiário passei a professor e segui cinco anos nesse caminho.

Dentro da sala de aula, o mundo faz mais sentido. E as dificuldades vão sendo recompensadas na medida em que se percebe que, se não há realidade próxima em que eu estaria mudando a sociedade como presidente ou como membro de uma grande organização, em contraponto há a transformação da realidade diante dos olhos do professor, ao ver seus alunos crescendo, se tornando críticos, desenvolvendo alteridade, questionando com inteligência e passando a apreender o mundo com outros olhos, após terem sido transformados em meio ao processo educativo. Em cinco anos peguei aulas em escolas públicas, particulares, cursinho popular, ONGs, ensino fundamental, Ensino Médio, trabalhando com conteúdos de História, Filosofia, Geografia e Sociologia. Muita coisa em pouco tempo, mas um mergulho intenso na vivência do que é ser professor, e do que é viver a educação (tão, mas tão complexa) no Brasil. Na época em que fui entrevistado para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP, com as professoras Maria Regina Guarnieri e Maria José da Silva Fernandes (que me aceitou como orientando, aliás, muito obrigado pela oportunidade), eu estava com uma jornada de 48 aulas semanais (em sala de aula), fora o tempo que se gasta com planejamentos e correções que não descreverei aqui, já que não é o ponto. Mas o que me fez querer pausar (ou, pelo menos, diminuir) a minha prática docente para ingressar num programa de mestrado?

Afora os fatores materiais de ascensão financeira que um mestrado pode proporcionar (considerando que com uma jornada de 48h de trabalho eu não tinha nem o suficiente para sair da casa dos meus pais), a questão que me inquietou e me trouxe de volta para a academia foi a da Educação Política. Mesmo dando aula de várias matérias diferentes, em sistemas educacionais diferentes, eu percebia que o conhecimento político dos alunos era irrisório, e que não havia incentivos ou projetos nessa área (pelo menos não até aonde eu tinha conhecimento). A vivência na escola, promovendo debates com os alunos sobre os mais diversos temas, me faz lembrar ideias da necessidade de se educar politicamente que eu carregava desde adolescente e que só foram se fortalecendo do começo da graduação até o presente momento. Trabalhando Educação Política na escola (nos momentos em que era possível), eu era cada vez mais provocado a respeito do tema e sua ausência, até chegar o momento em que cheguei a conclusão que este deveria ser meu objeto de estudo numa dissertação de mestrado.

Desde o início não tive dúvidas em discutir Educação Política dentro de um Programa de Mestrado em Educação Escolar em vez de optar pela Ciência Política, porque sabia desde o começo que minha discussão teria que apontar caminhos para a Educação Política dentro da escola, na educação escolar, e não através de outros projetos, sejam estes promovidos pelo primeiro, segundo ou terceiro setor, é claro não desconsiderando toda a importância que eles têm. Mas para dar resposta às minhas inquietações, a discussão teria que ser feita considerando o que a educação escolar nos traz. Mais do que isso, eu não poderia correr o risco de fazer qualquer afirmação que desconsiderasse as condições objetivas a que os professores e as escolas estão submetidos no presente momento no Brasil, permeada de desvalorização, exploração, e intensificação de processos perversos relacionados desde o cálculo da jornada de trabalho até avaliações externas que tentam medir o imensurável.

Uma vez aceito no Programa, ainda muitas outras coisas se sucederam em minha jornada, mas isto pode ficar para uma conversa informal, tomando um café (ou, de preferência, um bom vinho). Por hora, este é o relato breve (muito breve mesmo) das motivações que me levaram até a ideia de fazer o mestrado e o tema escolhido. A partir daqui, vou ser obrigado a abrir mão desta linguagem leve para começar a epopeia acadêmica. Esta que produziu esta dissertação. Que, no momento, é o que eu tenho a oferecer.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho de dissertação utilizaremos exaustivamente o termo Educação Política. Isto posto, consideramos que nosso trabalho deve ser iniciado com a definição deste termo, esta que já de início apresenta a primeira problemática relacionada à Educação Política. Não existe um autor clássico da Educação Política. Ou seja, não existe um autor que seja referência na Sociologia, na política ou na educação que tenha dedicado sua obra (ou pelo menos uma obra inteira) ao estudo da Educação Política, suas definições, sua metodologia, seus conteúdos e suas perspectivas de prática e efetivação. O que encontramos, num geral, é o fato de que vários autores considerados clássicos constroem argumentações que mostram a necessidade de que o cidadão passe por um processo educativo que o torne cidadão, desenvolvendo os temas relativos à política, democracia, cidadania, relações e direitos humanos e outras categorias que se aproximam dessa.

Em nossa fundamentação teórica, faremos a discussão da necessidade da Educação Política, tanto posta por alguns clássicos da ciência política, quanto por vários intelectuais brasileiros que escrevem na atualidade, por isso deixamos este tema para ser trabalhado mais adiante. Por hora, nos aproveitaremos da discussão que Cosson (2011) faz a respeito das nomenclaturas utilizadas para se referir a este conceito.

Para o autor, apesar de reconhecida a importância da formação política, não só no Brasil como em outras democracias, ela tem um histórico de ter sido na maioria das vezes negligenciada pelo Estado e pela educação escolar, o que contribuiu para que o desenvolvimento do tema no campo acadêmico se desse de forma esparsa, quase sempre de forma isolada e pensada a partir do conteúdo que toma a centralidade na perspectiva de cada autor. Assim sendo, temos várias maneiras de denominar processos muito parecidos (mas nem sempre compatíveis), de forma que a educação de que trata este trabalho pode ser encontrada também como educação para a cidadania multicultural, educação para a democracia, educação cidadã, educação cívica, educação para os direitos humanos e Letramento Político, sendo esses os termos mais comuns, mas não necessariamente os únicos.

Faz-se necessário registrar que Cosson adota como sendo o mais adequado em suas propostas o termo Letramento Político, o qual ele define em termos objetivos como o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia (COSSON, 2010, p.30). Esta formação contemplaria não só o conhecimento das instituições, regras e ideias políticas e sociais, mas também as habilidades,

os valores e as atitudes que são necessárias para a prática de uma boa cidadania na vida adulta. Cabe ressaltar que o Letramento Político desta maneira colocado não se trata de uma formação definida e determinada, com conteúdo e metodologia únicos e um fim claramente estabelecido. Pelo contrário, é um processo contínuo e amplo, que pode ser feito não só na escola, mas ao qual estamos submetidos a todo o tempo, enquanto cidadãos, em nosso convívio social, trabalho, escola, família ou outros meios de socialização que produzam em nós, de alguma maneira percepções sobre a política e a prática da cidadania.

Apesar de acreditarmos que esta definição conceitual proposta por Cosson tenha grande potencial explicativo, optamos por outra denominação. No título deste trabalho e no decorrer do texto utilizaremos o termo Educação Política majoritariamente, respeitando, porém, o termo escolhido pelo autor que estivermos explorando na discussão em cada momento. A ideia de Educação Política, apesar de não carregar em si o significado conceitual da proposta do Letramento Político de Cosson (2010) em sua amplitude, responde semanticamente às nossas necessidades de entendimento ao leitor, é utilizada por vários autores significativos (como perceberemos no trabalho) e facilita que esta dissertação seja encontrada em mecanismos de busca para aqueles que estiverem interessados no tema, mas que não conheçam o termo e a proposta conceitual de Letramento Político.

Um próximo passo é a definição do conceito de democracia, também exaustivamente utilizado em nosso trabalho. Como veremos na fundamentação teórica, a ideia da necessidade da formação política que defendemos parte da própria democracia, que entendemos não só como um sistema político que organiza nosso Estado-nação, mas também como ã(...) uma forma pessoal de vida individual, que significa a posse e o uso contínuo de certas atitudes, formando o caráter e determinando desejos e objetivos em todas as relações da vida (DEWEY, 1936). Rejeitamos a hipótese da democracia como mero sistema para seleção de elites e trabalhamos com a perspectiva de que a democracia necessariamente seja mais que sistema, mas também um conjunto de valores e práticas que forneça parâmetros para a ação individual e coletiva, voltada para o bem comum.

Reproduzo aqui um questionamento inicial que estava colocado em nosso primeiro projeto de pesquisa que levou a esta dissertação: Será que é possível que os valores democráticos sejam vivenciados pelos cidadãos brasileiros se a maioria ao menos entende os vários aspectos que fazem parte da vivência e do funcionamento da democracia?

O que é uma república democrática? Quais as atribuições de um deputado? O que é a tripartição dos poderes e quais as funções do executivo, legislativo e judiciário? Como funciona

o sistema eleitoral e o que a legislação determina que os candidatos podem ou não fazer durante a campanha? O que é o quociente eleitoral e que votações são proporcionais ou majoritárias no país? Como e com quais objetivos são formados os partidos? Tais perguntas (entre muitas outras) fazem parte de um conhecimento básico que deveria fazer parte do conhecimento agregado de cada cidadão brasileiro, se pretendemos ser realmente uma República Democrática Representativa, com tudo o que ela poderia oferecer. Todavia, é de conhecimento geral que essa não é uma realidade em nosso país.

A preocupação acima nos levou a elaborar um projeto de pesquisa que propusesse um estudo da Educação Política na educação escolar. Isto porque nossa pesquisa bibliográfica mostrou que pesquisas e projetos relacionados às iniciativas e projetos de Educação Política, apesar de serem escassas, não são novidades, mas que, dentro da escola, o tema ainda se encontra pouco desenvolvido, tanto na teoria quanto na prática. Antes, contudo, de discutirmos a questão da educação escolar, é preciso mostrar que a perspectiva da essencialidade da Educação Política não é só nossa, e muito tem sido feito no sentido de promover a formação para a cidadania.

Humberto Dantas (2010), no artigo que abre o volume dos Cadernos Konrad Adenauer¹ dedicado à Educação Política, mostra que as iniciativas que temos em Educação Política podem ser organizadas de acordo com o setor que as propõem. Temos no primeiro setor, o caso de fundações públicas e projetos pontuais (no caso do poder Executivo e Judiciário) e também nas escolas do legislativo (sejam estas do Senado, Câmara dos Deputados, Assembleias Estaduais ou Câmaras municipais) que desenvolvem projetos de Educação Política de diversos formatos, sendo os mais frequentes os relacionados a cursos de formação política ou então a implementação de projetos como o Parlamento Jovem, que possui vários formatos e foi promovido por variadas instituições.

No caso do segundo setor, encontramos as instituições privadas com fins lucrativos que optam por desenvolver projetos na área da Educação Política como sua atividade de responsabilidade social. Segundo Dantas (2010), instituições como Itaú-Unibanco, Johnson & Johnson, Belgo Mineira, Lacticínio Tirolez, Embaquim, Banco Fator, FSB-Foods, Vale, Fersol, entre outras, já realizaram projetos voltados para esta área, com destaque para a formação de

¹ A Fundação Konrad Adenauer é uma instituição política vinculada à União Democrata Cristã da Alemanha. Atua com projetos em mais de 120 países e tem o compromisso de promover a democracia, o Estado de Direito, a economia social de mercado e a unificação europeia. (SOARES et al, 2010)

cidadãos e conselhos gestores para o exercício técnico da gestão pública e da política como um todo.

O terceiro setor é onde há maior número de organizações que realizam os mais diversos projetos na área, sendo que ainda há algumas organizações que foram criadas exatamente para a finalidade de desenvolver a educação para a política e a cidadania. São exemplos o Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral, o Instituto Brasil Verdade, a AMARRIBO (Amigos Associados de Ribeirão Bonito), a Fundação Mário Covas, o Ágora em defesa do eleitor e da democracia, entre muitas outras organizações que realizam projetos na área. Dantas (2010) ainda ressalta a importância dos portais online, como iniciativas que mostram a relevância do tema e podem promover discussões e o informações que promovem a Educação Política da sociedade. O portal Webcidadania reúne uma rede de portais online como o Cidade Democrática, Vote na Web, Adote um Vereador, Rede da Cidadania, Urbanias, SAC-SP, Transparência Hack Day, Movimento Boa Praça, Criticar Belo Horizonte, Viva Favela, Voto Aberto Já, que juntamente com outros portais online tornam possível aos interessados compreender a vida política do país.

A citação do nome de todas essas fundações, organizações, empresas, movimentos e portais online sem que sejam descritas as atividades de formação política realizadas por cada uma dessas instituições se justifica porque não temos como objetivo deste trabalho esta atividade de pesquisa, sendo que nosso foco está nas possibilidades que podem ser criadas na educação escolar. Entretanto, fazemos questão de ter registrados os nomes dessas instituições no trabalho, considerando que o leitor desta dissertação possivelmente interessado em discutir o tema da Educação Política, ou mesmo promover iniciativas nesse sentido, poderá contar também com estes exemplos citados, para investigar de que maneira essas diversas instituições realizaram suas atividades de formação. Feitas estas colocações, justificaremos nossa escolha por desenvolver o tema da Educação Política em sua relação com a educação formal.

1.1 A educação que saiu da escola

Embora o Brasil se insira no processo de constituição histórica de nação, é notavelmente lento o processo de consolidação de um sistema nacional de Educação Básica no país e de universalização do acesso a este nível de ensino. O Brasil iniciou o século XXI com cerca de 12% de sua população de 15 anos de idade ou mais analfabeta (Resende, 2010). Esta complexa constituição gradual do sistema de ensino e de todas as políticas públicas e legislações

educacionais constituídas ao longo da história do Brasil República, também carregam em si parte da responsabilidade pelo déficit na formação de conhecimentos, hábitos e atitudes necessárias para o exercício da democracia.

Para auxiliar nesta contextualização, Resende (2010) traça uma linha histórica que mostra as idas e vindas de disciplinas que carregavam a priori uma possibilidade de formação para a política e cidadania. Intentamos neste momento realizar uma síntese destes dados trazidos pelo autor que são muito úteis para nossa argumentação.

Em 1925, no governo de Artur Bernardes, foi instituída a Instrução Moral e Cívica como disciplina obrigatória no primeiro ano do ensino secundário. Essa disciplina compreendia noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes fatos da história da pátria, homenagem aos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano.

Em 1931, no governo provisório de Getúlio Vargas, a disciplina foi retirada do currículo com o argumento de que formar cidadãos não seria realizado por meio de exposição de ideias mas sim de práticas democráticas na escola. Na assembleia constituinte de 1934, tentaram incluí-la novamente, mas foi vetada.

Em 1942 a reforma educacional liderada por Gustavo Capanema tratou da Educação Moral e Cívica, não como disciplina específica do currículo, mas como conteúdo que deveria permear todo o processo educativo de nível secundário, com propósito de formação do caráter dos estudantes e de desenvolvimento da consciência patriótica. Entretanto, tal formação ficou restrita às disciplinas de História, Geografia e Canto Orfeônico.

Em 1969, a disciplina tornou-se obrigatória, durante o regime militar, desdobrada nas disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos dos Problemas Brasileiros, como parte de uma ideologia moralizadora e defensora dos valores nacionais, que tinha por objetivo último conter o avanço de ideias subversivas ao regime vigente (RESENDE, p.21, 2010). Nessas disciplinas o conteúdo trabalhado pode ser assim sintetizado: defesa da democracia e da liberdade com responsabilidade, preservação dos valores espirituais e éticos da nacionalidade brasileira, fortalecimento da unidade nacional, culto à pátria e de suas tradições e instituições, aprimoramento do caráter, com valorização da moralidade, do respeito às leis e da dedicação ao trabalho, à família e à comunidade,

conhecimento dos direitos e deveres do cidadão e da organização social e atividades cívicas visando o bem comum.

Após o fim do Regime Militar, no início dos anos noventa a disciplina foi completamente eliminada do currículo da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determina que a cidadania deve ocorrer na totalidade da formação durante todo o processo escolar. Para Resende (2010), devido a utilização das disciplinas citadas pelo regime militar, a Educação Política em âmbito escolar passou a ser considerada pejorativa e doutrinadora pelos educadores e mesmo pela sociedade brasileira. Ainda para o autor, em outros contextos políticos e intelectuais, o campo da educação cívica é considerado neutro ou positivo ao educar os indivíduos para a compreensão e a prática de seus direitos e deveres como membros de uma comunidade política, muitas vezes tendo como sinônimo "Educação para a cidadania". No Brasil muitas vezes é visto ainda com ressalvas e afastamento (Cosson, 2010. Dantas e Caruso, 2011)

Verificamos que a LDB coloca, em seu artigo 2º, a formação para a cidadania como um dos objetivos principais da educação no Brasil:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Resende (2010) sugere que o fato de não existir uma disciplina específica para tratar do tema no país, e a determinação da LDB sem que haja determinações mais claras a respeito da questão, causa um esvaziamento do significado político da expressão "educação para a cidadania", já que praticamente qualquer conteúdo passa a ter esse status, e conteúdos específicos e importantes que fazem parte dessa proposta não são trabalhados.

Mais especificamente, o ensino de cidadania volta a aparecer na já referida lei no momento que trata do Ensino Médio, colocando a cidadania não só como um dos objetivos desta etapa de ensino, mas também o acesso e o exercício à cidadania como parte do currículo. Nesse sentido, o tema da formação para a cidadania, a democracia e a política aparece também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo estes conteúdos específicos parte das diretrizes do ensino de Sociologia no Ensino Médio, além de aparecer também como um dos temas transversais que deveria perpassar toda a formação do indivíduo em todas as disciplinas da Educação Básica.

Para José Sérgio Carvalho, “Nos discursos pedagógicos há uma ênfase recorrente na necessidade de iniciação dos jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores públicos vinculados à democracia e aos direitos humanos” (CARVALHO, 2004, p.437). Entretanto, segundo o autor esses discursos ficam mais na teoria do que na prática.

Após pesquisa feita em periódicos, bancos de dados e livros acadêmicos (que descreveremos adiante), não foi possível encontrar avaliações efetivas de como se encontra a Educação Política enquanto um saber sistematizado dentro das escolas, seja nas disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio ou enquanto um tema transversal que perpassa toda a Educação Básica. Consideramos que construir tal diagnóstico seja extremamente necessário para contribuir para a construção de ferramentas que nos permitam fazer avançar o tema da Educação Política dentro das escolas e para a discussão de políticas públicas que atuem nesse sentido. Um projeto desses, todavia, não caberia em um trabalho de mestrado, considerando a magnitude dessa proposta e tendo em vista que a educação para a cidadania, conforme prevê nossa legislação educacional tem um caráter transversal e deveria ser problematizada e analisada em cada um dos níveis da Educação Básica. Para contribuir com as pesquisas acadêmicas que possam levar ao desenvolvimento da Educação Política dentro das escolas, foi necessário realizar um recorte nesse possível diagnóstico e levantar algumas hipóteses.

Nossa hipótese principal é de que a Educação Política encontra-se defasada em âmbito escolar, de modo que os estudantes demonstrem carência nos temas, conteúdos e práticas que serão discutidos na dissertação. Ainda assim, levantamos uma segunda hipótese: conjecturamos também que os estudantes carregam percepções, subjetividades e discursos que podem contribuir para a reflexão da realização de projetos e processos de Educação Política em âmbito escolar.

Assim sendo, definimos como objetivo principal desta pesquisa: **Identificar como os alunos percebem (ou não) a Educação Política no cotidiano escolar, e suas concepções sobre como esta deveria ser.**

Este é o objetivo central que caracteriza este trabalho como uma pesquisa uma abordagem qualitativa de base empírica.

E como objetivos específicos:

a) Pesquisar a Educação Política na literatura, a fim de realizar síntese bibliográfica que aponte as principais discussões que estão sendo realizadas nesta área.

b) Utilizar o instrumento dos grupos focais para coleta de dados, observando suas limitações e possibilidades na área da Educação.

c) Apontar, a partir dos resultados da pesquisa, caminhos para a Educação Política no Ensino Médio no Brasil, pensando em possibilidades reais de desenvolvimento deste tema no âmbito escolar.

1.2 Levantamento Bibliográfico

Para que a construção dos objetivos mencionados se efetivassem, antes foi preciso realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado, para ver as possibilidades de alcance deste que disporíamos para este trabalho. Ao pesquisar no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pelo termo "Educação Política", encontramos apenas um trabalho de mestrado acadêmico em Direito, e que não diz respeito aos temas trabalhados.

Buscando pelo termo "Educação para a Democracia", encontramos três trabalhos, sendo que somente um estava ligado ao tema educacional e dizia respeito às relações democráticas na escola (PONTES, 2011). A busca pelo termo "Educação para a cidadania" confirmou a pluralidade de significações que o termo passou a incorporar defendida por Resende (2010). Dos dezenove trabalhos encontrados, apenas o trabalho de mestrado supracitado (que se repetiu) estava relacionado indiretamente ao tema da Educação Política, sendo que diretamente nenhum dos trabalhos estava. Pelo contrário, encontramos trabalhos na área do direito, saúde, educação ambiental, alfabetização, ensino de inglês e Filosofia.

A busca pelo termo "Educação para os direitos humanos" retornou apenas dois trabalhos, não relacionados com nossa temática (um analisava o plano nacional de direitos humanos e outro um programa de televisão), e por último, a busca pelo termo "Letramento Político" não registrou nenhum trabalho.

Também realizamos uma busca nos artigos publicados em todos os Grupos de Trabalho das duas reuniões mais recentes da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), e não encontramos nenhum trabalho próximo do tema pesquisado.

Já na pesquisa do banco de periódicos Scielo, tivemos resultados em uma quantidade ainda menor, entretanto, um dos artigos encontrados na busca por "Educação Política", e um dos artigos encontrados na busca por "Educação para a democracia" se mostraram extremamente úteis na construção da fundamentação teórica desta dissertação. Os dois artigos, denominados "Cidadania e Democracia" (1994) e "Educação para a democracia" (1996) são de autoria de Maria Victoria de M. Benevides, socióloga e atualmente coordenadora do Programa de Mestrado em Direitos Humanos da USP.

Apesar de muito úteis, os artigos encontrados não dariam conta sozinhos de balizar nossa reflexão. Então, em uma pesquisa da biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, encontramos um único livro com o termo "Educação Política" em seu título. Se tratava de um dos Cadernos da Fundação Konrad Adenauer, organizado pelo cientista político Humberto Dantas, e que foi muito útil para a produção deste trabalho, já que todos os artigos do livro foram utilizados neste trabalho.

Com este material inicial já era possível iniciar a pesquisa, e foi utilizando destes artigos mencionados que o projeto de pesquisa foi escrito e aprovado no Programa de Pós-Graduação. Entretanto, na busca de realizar um levantamento bibliográfico mais amplo, solicitamos o apoio do Prof. Humberto Dantas, pedindo mais sugestões de bibliografia a respeito do tema. Com a resposta e considerável ajuda do professor que sugeriu diversas bibliografias que não havia encontrado por conta própria, entre as quais um volume da Revista E-Legis (2º semestre de 2011) dos quais vários artigos foram utilizados nesse trabalho. Desta forma, o referencial bibliográfico utilizado para esta pesquisa compreende: Os textos encontrados nos bancos de dados pesquisados, os textos indicados pelo Prof. Humberto Dantas, alguns textos encontrados nas discussões levantadas pelos artigos estudados e as indicações de leitura e bibliografia da orientadora desta pesquisa, a Prof. Maria José da Silva Fernandes.

Também é preciso esclarecer que durante as leituras, encontramos algumas referências de estudos e relatórios internacionais no campo da Educação Política (tratada principalmente como educação cívica), que optamos por não explorar neste trabalho. Nossa síntese bibliográfica será restrita aos trabalhos encontrados sobre o tema no Brasil, principalmente pelas condições materiais e temporais que impedem que nossa pesquisa tome esta dimensão, mas também por considerar que nosso recorte se restringe à realidade brasileira, dado sua singularidade tanto em dimensões sociais quanto políticas e educacionais. Nesse sentido, sobre os relatórios de educação cívica mencionados, apenas traremos a síntese e discussão levantadas pelos artigos brasileiros estudados.

1.3 O caminho escolhido

Ao explicitar os objetivos da pesquisa nesta introdução, indicamos que pretendemos contemplar as percepções e concepções dos alunos que permeiem a Educação Política (ou o que se aproxima dela) dentro da escola.

Dada a necessidade da construção de um diagnóstico da Educação Política em âmbito escolar, outras opções metodológicas poderiam ter sido feitas nesse sentido, que registramos aqui como sugestão para pesquisadores que se interessem pelo tema, como a análise dos livros didáticos de Sociologia e se estes contemplam a formação para a cidadania prevista (que havia sido nossa primeira proposta de pesquisa, ao escrever o projeto), a análise dos parâmetros curriculares nacionais em sua totalidade e a maneira como preveem a educação para a democracia, ou mesmo entrevistas com coordenadores pedagógicos ou professores, tentando verificar em que medida esta formação política está presente na escola, quais são suas principais dificuldades e possibilidades. Sem dúvida, todos estes temas poderiam (e deveriam) ser pesquisados se em algum momento quisermos construir um diagnóstico geral da Educação Política na educação escolar. Entretanto, o caminho que escolhemos para contribuir com este diagnóstico foi outro.

Descrevemos no tópico anterior o processo de construção do referencial teórico que dá sustentação ao trabalho, e também afirmamos a necessidade de serem analisados e colocados em diálogo os artigos em questão, mas estes artigos sozinhos ainda não dariam substância a nossa intenção de pensar as possibilidades para a Educação Política no âmbito escolar.

Decidimos então, numa perspectiva talvez mais democrática, dar voz aos alunos para que exponham suas percepções, ideias e considerações a respeito da Educação Política em sua interligação com o sentido que a escola e a própria política têm para os mesmos. Considerando que não seria possível dar conta do conjunto de todos os níveis de ensino contemplados pela Educação Básica, selecionamos como objeto de estudo dentro de nosso recorte o Ensino Médio (que também apresenta suas próprias problemáticas e singularidades), já que a LDB (1996) prevê o ensino e o acesso à cidadania para este nível de ensino, não só como objetivo, mas também como conteúdo, como já foi mencionado.

Como instrumento de coleta de dados para captação das percepções e ideias dos alunos, escolhemos a utilização de grupos focais com alunos do Ensino Médio. Os motivos pelos quais preferimos este instrumento metodológico em detrimento de questionários e entrevistas individuais serão explicados no capítulo que descreve todo o processo da pesquisa empírica. Mas adiantamos as seguintes considerações: para Mill (1964), é através da discussão política e da ação política coletiva que os homens aprendem a simpatizar com seus concidadãos e tornam-se parte de uma comunidade, princípios básicos da formação para a cidadania (MILL, 1964) Nesse sentido, a opção pelos grupos focais de discussão voltados para pensar a educação, a

política e a formação cidadã poderia ser ao mesmo tempo instrumento e ação, como viemos a constatar a partir da fala dos próprios alunos.

Feitas estas considerações, o caminho a ser trilhado a partir daqui percorrerá duas seções de fundamentação teórica, que abrangem a síntese da construção da democracia no Brasil, a necessidade da educação para a política e a democracia a partir de clássicos da ciência política e outros estudos realizados no Brasil, apresentará as principais discussões sobre os conteúdos e metodologias que podem ser mobilizados nos processos de Educação Política e alguns aspectos que precisam ser levantados sobre o Ensino Médio, a escola e a juventude e sua participação sociopolítica.

Na sequência, nas sessões que exploram a pesquisa empírica, iremos fundamentar nossa escolha e caminho metodológico, descrever todos os passos de realização da pesquisa empírica da maneira como ocorreram e trazer à tona os dados revelados pelos grupos focais através dos eixos de análise o Sentido da Escola, o Sentido da Política e o Educação Política e às categorias que emergiram nos discursos e percepções dos alunos, sempre em diálogo com a fundamentação teórica que exploramos a priori.

Para finalizar, nossas Considerações Finais buscam sintetizar as inferências trazidas pelo diálogo entre a pesquisa teórica e a pesquisa empírica, e nesses termos apontar os caminhos e possibilidades que a Educação Política pode percorrer ou (em alguns casos) precisa trilhar, se quisermos que projetos e iniciativas nessa área tenham maiores chances de alcançar seus objetivos, assim como servir como banco de ideias e elucubrações para aqueles que desejam promover estas iniciativas.

Mais do que uma pesquisa de mestrado acadêmico, o que realizamos aqui é um convite: para o leitor desta dissertação que estiver buscando informações a respeito da Educação Política como um todo, oferecemos sua gritante necessidade, as principais discussões que têm sido realizadas entremeadas às percepções dos alunos sobre a mesma, e a gama imensa de possibilidades de atuação, seja nos campos não explorados da pesquisa ou nas iniciativas promissoras da prática dentro de uma sala de aula, para agir em prol do aperfeiçoamento da nossa democracia e de uma educação verdadeiramente cidadã, tão citada nos documentos, mas que ainda carecemos tanto.

2. A EDUCAÇÃO NECESSÁRIA

2.1 Democracia em construção

É fato inegável que o Brasil se constitua como uma democracia nova, formada recentemente. A apresentação desta novidade poderia ser relativizada ou mesmo questionada se entendermos que, quando comparadas à história da civilização como um todo, praticamente todas as democracias modernas são uma novidade, visto que os processos e teorias democráticas tiveram sua constituição dentro dos Estados modernos impulsionadas no mundo ocidental não antes que nos últimos três séculos. Os Estados Unidos têm sua carta de independência (e são a primeira colônia americana a se tornar independente em relação à metrópole) em 1776, e já possuem seu primeiro presidente em 1789, constituindo-se como a primeira república moderna. Na mesma linha temporal seguem nossos vizinhos sul-americanos, realizando seus processos de independência nas primeiras décadas do século XIX para em seguida constituir repúblicas presidencialistas, em sua maioria marcadas pelos ideais democráticos de ampliar a participação política, que até então era dominada pelas metrópoles. Ainda que com diversas problemáticas e especificidades de cada nação, em teoria apontavam para o mesmo horizonte: a república democrática.

No Brasil, entretanto, alcançamos nossa independência política em 7 de setembro de 1822, para dar início a período conhecido como Brasil Império (1822-1889), que iniciamos governados não por um presidente eleito, mas por um imperador: D. Pedro I, herdeiro do trono da metrópole portuguesa, da qual acabávamos de ter nos emancipado politicamente. Em 1824, é outorgada a primeira constituição do país, que apresenta em seu texto pontos considerados amplamente contraditórios. Segundo Paes de Andrade e Paulo Bonavides (2006) a Constituição de 1824 tinha seu caráter moderno, liberal, na medida em que constitucionalizou algumas garantias e direitos fundamentais como por exemplo a liberdade de expressão, o conceito de cidadania, a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, entre outras garantias, assim como também incorporou a tripartição do poder em Executivo, Legislativo e Judiciário, dialogando diretamente com o nascimento dos ideais liberais que imperavam na época. Em contraponto, esta constituição também traz a introdução do Poder Moderador, que se situava acima dos demais poderes e conferia ao Imperador a capacidade de agir quase ilimitadamente, seguindo o modelo absolutista do qual a Europa tentava se libertar (BONAVIDES e ANDRADE, 2006). Esta Constituição, o poder político centralizado nas mãos da figura do Imperador e mesmo a

existência da escravidão institucionalizada no país, irão perdurar por sessenta e sete anos, contados do momento em que nos tornamos uma nação independente para que somente em 1889 seja então constituído um governo republicano.

Segundo José Murilo de Carvalho (2001), na primeira eleição para Presidente da República, em 1894, foram às urnas apenas 1,3% da população brasileira. A Constituição de 1891 extinguiu o Poder Moderador e o Império, mas nem por isso conseguiu incluir a população na política da República Democrática que se iniciava. Às mulheres² e aos analfabetos não foi dado o direito ao voto. E mesmo quando, ao longo das décadas, esse percentual de votantes vai aumentando gradualmente, os primeiros anos de República no Brasil escancaram uma democracia falha, corrupta e permeada por fenômenos como voto de cabresto, coronelismo, fraudes eleitorais, patrimonialismo e muitas outras õperversidadesõ no sistema político durante os anos que constituíram a chamada República Velha (ou República das Oligarquias), de 1889 até 1930. As práticas citadas estão diretamente relacionadas com a manipulação da população, que era majoritariamente rural e não tinha acesso à Educação Básica, muito menos a conhecimentos sobre o sistema político ou o funcionamento do sistema eleitoral no qual eram perpetuadas tais práticas. Para Vitor Nunes Leal, naquele momento histórico

(...) a maior parte do eleitorado rural - que compõe a maioria do eleitorado total - é completamente ignorante, e depende dos fazendeiros, a cuja orientação política obedece. Em consequência desse fato, reflexo político da nossa organização agrária, os chefes dos partidos (inclusive o governo, que controla o partido oficial) tinham de se entender com os fazendeiros, através dos chefes políticos locais. E esse entendimento conduzia ao compromisso de tipo õcoronelistã entre os governos estaduais e os municipais, à semelhança do compromisso político que se estabeleceu entre a União e os Estados. Assim como nas relações estaduais-federais imperava a õpolítica dos governadoresõ, também nas relações estaduais-municipais dominava o que por analogia se pode chamar õpolítica dos coronéisõ. (LEAL, 1975)

O trecho citado conceitua apenas o compromisso coronelista, como um exemplo da dependência política da população, construída sobre a ignorância da mesma, sendo que muitas outras práticas anti-democráticas poderiam ser descritas nesse contexto. Escolhemos não fazer um exame descritivo nesse sentido tendo em vista não alongar demais o texto, e considerando que outros estudos na área de Sociologia e política já se detiveram detalhadamente nesses

² O direito das mulheres ao voto foi garantido em 1932 no Brasil, com obrigatoriedade restrita aos homens. Em 1946 a obrigatoriedade foi estendida às mulheres. Neste ponto o Brasil se aproxima da história de outras repúblicas, que incorporaram o sufrágio no início do século XX. (NICOLAU, 2004)

temas. O que nos cabe deter o olhar é que estas práticas e a parcela votante da população acima mencionadas nos permitem questionar até que ponto a democracia instaurada era real, principalmente quando considerados os aspectos valorativos da mesma. Para Nunes Leal (1975), carecia aos eleitores serem capacitados para um desempenho consciente de sua missão política. Esta inadequada estrutura social vinculou, em grande medida, os detentores do poder público a condutores de rebanhos eleitorais condicionados.

A epopeia pela construção da democracia no Brasil segue, e em 1930 uma ãrevoluçãõö protagonizada por Getúlio Vargas acaba com a chamada política do café com leite (alternância entre São Paulo e Minas no cargo de presidente, valendo-se principalmente das estruturas e práticas eleitoreiras da República Velha) e inicia um período que historicamente ficou conhecido como a Era Vargas (1930-1945). Cabe ressaltar que, embora o discurso do golpe de Vargas em 1930 carregue a crítica às práticas eleitoreiras mencionadas nesse texto, e que de fato elas tenham diminuído gradualmente ao mesmo tempo em que diminuía também o poder dos coronéis (FAUSTO, 1997), algumas práticas como clientelismo, patrimonialismo e compra de votos permanecem até hoje entremeados na democracia brasileira, questões que pretendemos abordar mais adiante nesta dissertação.

O medo de um totalitarismo comunista foi o principal instrumento utilizado tanto por Vargas, em 1937, quanto pelos militares, em 1964, para a realização de golpes de Estado que instauraram dois períodos ditatoriais durante o século XX no Brasil, claramente retrocessos na busca da construção de uma sociedade democrática, considerando a suspensão de direitos políticos e civis que há nesses períodos (CARVALHO, 2011). Não intentamos realizar nesse texto a discussão das motivações e desdobramentos dos períodos ditatoriais no Brasil, ou quais foram suas contribuições ou entravamentos no desenvolvimento do país, por se tratar de tema já exaustivamente discutido e que foge ao nosso objetivo. O que é essencial para nossa atenção, no raciocínio que estamos construindo, é que em uma república consideravelmente nova, em processo de construção da sua democracia, temos duas ditaduras, a primeira de 1937-1945 e a segunda de 1964-1985, ambas com retrocessos significativos no tema dos direitos políticos e civis.

No que tange a questão das eleições diretas para presidente, após um breve período democrático entre os dois governos ditatoriais, a população só será chamada às urnas novamente no ano de 1989, na primeira eleição após a promulgação da Constituição de 1988, com sufrágio eleitoral efetivamente garantido, cento e sessenta e sete anos depois da

constituição do Brasil como nação livre e já muito próximos do final do século XX e do período histórico que nos encontramos agora.

Considerando a tarefa científica de problematizar o senso comum, as primeiras páginas deste capítulo têm uma função que vai além de servirem como princípio da base argumentativa para construir uma discussão sobre a Educação Política. Servem também para convidar o leitor a um raciocínio que se opõe às falas comumente ouvidas que nossa democracia é péssima, não funciona ou que os problemas políticos do Brasil são irremediáveis (NOGUEIRA, 2001). O que temos é uma democracia nova. Recentemente construída, e que passou por vários períodos de turbulência antes de se consolidar como um regime que realmente permite a participação de todos e garante constitucionalmente os direitos civis, políticos e sociais necessários para a evolução da própria democracia no Brasil.

Por ser nova, traz ainda problemas e questões não resolvidos, reformas a serem feitas e uma cultura política e democrática a ser desenvolvida e enraizada. Neste ponto, está a questão da Educação Política. Questão esta que pretendemos desenvolver ao mobilizar um debate teórico sobre o tema e construir uma argumentação que demonstre como esta educação pode contribuir para a evolução e consolidação da democracia que acreditamos.

A partir deste momento, desdobramos esta seção do texto em dois momentos: a Educação Política enquanto necessidade a partir de teóricos clássicos da ciência política e a Educação Política pensada enquanto uma necessidade da sociedade brasileira, justificada por teóricos que escrevem sobre o Brasil.

2.2 Sobre a necessidade de educar politicamente

O cientista político Norberto Bobbio, em sua obra *O Futuro da Democracia* (2000), nos alerta que nas democracias consolidadas temos assistido ao fenômeno da apatia política, que frequentemente chega a envolver pelo menos metade dos que têm direito ao voto. Do ponto de vista das discussões do tema da cultura política, estas pessoas não se encontrariam dentro do chamado input (cultura participante), que se refere a aqueles eleitores que se consideram empenhados na articulação de demandas e formação de decisões, ou mesmo do output (cultura dos súditos), aqueles que só dão alguma atenção à política porque esperam extrair algum benefício direto que possa advir do seu interesse. Em outro ponto, no fenômeno da apatia citado, a maioria dos eleitores está simplesmente desinteressado da política e suas decisões, num

movimento de descrença generalizada de que algo bom (ou de seu interesse) possa aparecer como resultado de sua atenção para a política.

Bobbio reconhece que há alguns que possam dar interpretações benéficas a esta apatia, como uma tomada de posição que discorda da maneira como a política (na figura dos políticos profissionais) tem se posto na prática, ou mesmo como um sinal de que reformas precisam ser feitas, mas se recusa a acreditar que estes benefícios poderiam ser maiores que o mal que possa ser causado por esse desinteresse, ou mesmo que os clássicos desta discussão o fariam. No sentido de abordar algumas das ideias clássicas no que toca à Educação Política, recuperamos inicialmente algumas proposições de Aristóteles.

Para o autor grego, conforme percebemos em sua obra *Política e Ética à Nicômaco*, a educação é pensada como um procedimento para toda a vida, no âmbito de uma cidade educadora. Uma parte dessa educação direcionada para a cidade e por ela proporcionada, tinha como espaço de realização a ágora, a assembleia, os conselhos, os tribunais e as próprias leis do Estado, de modo que a vivência do cidadão e o papel do legislador pressupõem um papel didático e pedagógico (HOURDAKIS, 2001). Essa educação deveria ainda inculcar o amor às leis, e estas teriam uma função pedagógica na medida em que se enraizassem na vida e nos costumes (BENEVIDES, 1996b), de modo que para participar da vida pública, como um cidadão (conceito restrito aos homens livres, no contexto grego em que Aristóteles escreve), é necessário que este tenha sido alvo de um processo educativo que o prepare para entender e participar das atividades políticas.

Neste ponto, convém recuperar algumas ideias clássicas que podem enriquecer esta discussão, aproveitando uma parte da mobilização de ideias de DANTAS e MARTINS JR. (2004), no que se refere aos pensamentos de Montesquieu e Tocqueville desdobrados a seguir.

Para Montesquieu (1748), teórico que fundamentou discussões sobre a organização do Estado moderno, como a tripartição do poder, o povo tem uma capacidade natural para escolher seus representantes, ainda que nem todos tenham potencial para serem representantes. Todavia, para a boa escolha os eleitores deveriam se orientar muito bem, debatendo e trocando informações e com um indispensável bom senso, necessitando de informações sobre o processo. Em contraponto o autor Tocqueville (1832), em sua obra *A democracia na América*, afirma que falta ao povo a arte de julgar, por mais que este tenha boa vontade, e pode acabar sendo vítima dos políticos de má índole. As eleições então devem ser para aqueles que possuem uma superioridade intelectual e moral necessária para manter a democracia, o que é um dos argumentos para que ele defenda as eleições indiretas no federalismo norte-americano.

Estes autores, com diferentes pontos de vistas e ressalvas, seja quanto a quem deve eleger ou a quem deve representar, há muito tempo atrás já nos apresentam a questão da educação como uma condição determinante para a qualidade da democracia. Entretanto, a discussão avança de modo significativo a partir das ideias de John Stuart Mill, pensador do século XIX e grande defensor da ampliação da participação política e do sufrágio eleitoral (considerados o contexto histórico da época), e que encontramos citado em vários artigos que tratam o tema da Educação Política pesquisados na construção desta dissertação.

Segundo as ideias de Mill (2006), considerando que na democracia o *demos* (povo) é a fonte de onde emana todo o poder, toda ambição egoísta (pelo poder) é atraída para ele. Da mesma forma que, no caso do despotismo, o déspota é cercado de adulação e bajulação e os efeitos corruptores do poder se contrapõem às possibilidades de aprimoramento que poderiam ser constituídas a partir deste poder, o mesmo acontecerá com o povo na democracia, que será influenciado tanto pelos assédios recorrentes dos que carregam as ambições egoístas quanto pelos interesses nobres de promover o bem comum. Para o autor, existem dois tipos de cidadão: os ativos e os passivos. Este último grupo seria desinteressado da política, e facilmente manipulado pelos interesses dos governantes, ou pelas ambições egoístas dos que pretendem deter o poder. Já os cidadãos ativos, seriam os interessados nas discussões políticas, que desenvolveriam uma capacidade maior de filtrar as influências perniciosas nestas discussões, sendo capazes de identificar e reivindicar demandas que não privilegiem somente algumas classes sociais, como classe econômica dominante ou os governantes que estiverem no poder. Para Mill, a existência desse cidadão ativo é fundamental para a qualidade da democracia. Entretanto, a classe governante sempre irá preferir os cidadãos passivos, mais dóceis e de fácil manipulação para acatarem as decisões tomadas, mesmo que estas não sejam pensadas para o benefício da população como um todo. Como então, criar os cidadãos ativos?

A resposta para o autor está intrinsecamente ligada à participação política e à educação da inteligência e dos sentimentos. O trabalhador das classes sociais mais populares, ao ser educado e ter contato com discussões políticas, terá a consciência que mesmo eventos remotos e decisões tomadas distantes de seu cotidiano, terão efeito sensível na vida da sua comunidade e até mesmo em seus interesses pessoais. Sendo o cidadão educado para vivenciar a democracia,

(í) é a partir da discussão política e da ação política coletiva que aquele, cujas ocupações diárias concentram seus interesses em um pequeno círculo em volta dele mesmo, aprende a examinar os concidadãos e ser solidário com eles, tornando-se conscientemente membro de uma grande comunidade. (MILL, 2006, p.136)

A ideia da tomada de consciência quanto a ser membro de uma sociedade e também de seu papel na mesma, nos remete a Thomas Marshall (1967). Ao tratar os indivíduos pertencentes a uma nação cujo governo é democrático como cidadãos, é indispensável que nossa fundamentação teórica recupere as ideias deste clássico no tema da cidadania. Para o autor, a construção do status de cidadão está condicionada ao processo de adquirir direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis seriam uma conquista da primeira conscientização do indivíduo sobre sua própria liberdade e de igualdade jurídica diante dos outros membros da sociedade. Os direitos políticos ó entendidos como o próximo passo ó são a manifestação do interesse pelo espaço público, fruto da noção da importância da participação de cada um no ordenamento do poder público. Como consequência dos anteriores, os direitos sociais, ligados ao direito à educação e aos serviços sociais básicos, finalizam as exigências mínimas de igualdade.

No caso do Brasil, encontramos nossos direitos civis, políticos e sociais garantidos na Constituição de 1988 (que por tantos avanços nesta mesma questão dos direitos foi apelidada de "Constituição Cidadã"), fruto da luta de várias gerações para que estas garantias constitucionais fizessem parte da nossa carta magna. Cabe ressaltar que a questão dos direitos nunca está devidamente esgotada, mesmo com os grandes avanços de 1988. Deve-se considerar que ainda há muita luta e reivindicação para que vários direitos garantidos sejam de fato incorporados e implementados na sociedade.

É de conhecimento comum o grande número de problemas sociais que o Brasil enfrenta em termos de exclusão social, perpassando questões de saúde, educação, segurança, desigualdade, entre outros fatores, motivo pelo qual pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanidades como esta encontram-se justificadas e seguem com empenho para apontar caminhos para a superação (na medida do possível) de suas problemáticas. Para além da questão de que os direitos já garantidos sejam efetivados, também seguem em larga escala os debates sobre "novos" direitos (seja de ordem civil, política ou social) que também deveriam ser garantidos para uma sociedade mais igualitária, e que lidam com questões como a das minorias, grupos em situação de vulnerabilidade ou mesmo novas problemáticas que aparecem a partir da revolução tecnológica, seja no campo biológico ou computacional.

O parágrafo acima não pretende esgotar o assunto, ou sequer introduzi-lo. São muitas as questões que emergem de cada um dos pontos levantados nas discussões sobre os direitos no Brasil e no mundo, e da mobilização e debate que ainda precisa ser exaustivamente e

constantemente realizado para avançar nestes pontos. A questão que levantamos, e que se relaciona diretamente com este trabalho, se coloca mais próxima da teoria de Marshall (1967) no que tange às suas ideias de cidadania. É necessário que os cidadãos estejam conscientes dos direitos civis, políticos e sociais que possuem e de seu papel individual e coletivo na sociedade, tanto de respeitar esses direitos quanto na mobilização cotidiana para que sejam cumpridos, e aperfeiçoados a partir do debate político constante, qualificando desta forma a democracia. A nossa educação escolar, enquanto cidadãos, não pode prescindir desta conscientização, mais uma vez confirmando a necessidade da Educação Política.

Em sua obra, *Sobre a Democracia*, Robert Dahl (2001) coloca como um critério essencial ao processo democrático a compreensão esclarecida: dentro de razoáveis limites de tempo, cada cidadão deve ter oportunidades iguais e efetivas de aprender sobre as políticas alternativas pertinentes e suas principais consequências. É o que ele chama de educação cívica. Para Dahl, o próprio desenvolvimento da democracia, principalmente nos países que a adotaram há mais tempo, criou formas de propiciar esta educação. Através da educação escolar que propicia a alfabetização e desenvolvimento lógico-cognitivo da população, da organização dos partidos em torno de eixos de demandas a partir de suas ideologias e da competição partidária que mobiliza os debates sobre as mesmas, e também pela existência de organizações e diversos grupos de interesses variados na sociedade (sejam econômicos ou sociais), a educação cívica foi sendo gradualmente desenvolvida, mesmo que lentamente e em passos minúsculos. Todavia, Dahl mostra que estes fatores não são mais suficientes para promover a educação cívica necessária para a democracia.

Para o autor, embora a democratização da educação escolar tenha aumentado significativamente em todos os países, a dificuldade para entender os negócios públicos também aumentaram. O número de questões diferentes no que diz respeito aos políticos, ao governo e ao Estado aumentou significativamente, tanto em número como em complexidade. A revolução nos setores da comunicação também são um fator a ser considerado, já que a quantidade bruta de informação política disponível aumentou imensamente, sem que esse aumento esteja relacionado a uma melhoria na compreensão destas. Por essa razão, uma das necessidades imperativas dos países democráticos é melhorar a capacidade do cidadão de se envolver de modo inteligente na política, o que só acontece se atenção for dada a esta questão, propiciando maiores e mais variados caminhos para a apropriação da educação cívica pelo cidadão.

2.3 Sobre a necessidade de educar politicamente no Brasil

É possível perceber pelo conjunto de ideias apresentado que clássicos da ciência política, ao discutir os grandes temas que perpassam desde a constituição das repúblicas e toda a criação, desenvolvimento e aperfeiçoamento de governos democráticos, se aproximaram da questão da Educação Política e sua essencialidade para a qualidade da democracia, tanto em seus aspectos técnicos quanto valorativos. Com a atenção agora voltada para o Brasil, vemos que a consolidação de nosso sistema democrático também trouxe e coloca cada vez mais em evidência esta discussão. É preciso informar neste ponto do texto, que a maioria dos autores utilizados nesta dissertação geralmente apresenta argumentos para defender a necessidade da Educação Política. Entretanto, muitos desses argumentos apresentam ideias semelhantes umas com as outras, e também embasadas nos textos clássicos que já mobilizamos aqui. Por isso, optamos por não incluir neste momento do texto citações destes autores, já que acreditamos serem suficientes os argumentos que escolhemos para discutir a questão, sem a necessidade de nos alongar em ideias repetidas.

Uma das primeiras a discutir objetivamente esta questão é Benevides (1996), para quem ò(...) não resta dúvida que a Educação Política ó entendida como educação para a cidadania ativa ó é o ponto nevrálgico da participação popular.ö Seguindo a linha de raciocínio de Benevides, com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da Educação Política se tornou de fundamental importância. A cidadania no Brasil é uma ideia em potencial e cada vez mais em expansão. Entretanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o demandante de benefícios individuais ou corporativos. Para a referida autora, a òEducação para a Cidadaniaö, presente no discurso dos objetivos da maioria dos programas oficiais das secretarias de educação não se efetiva na prática, e independe de um compromisso explícito dos governantes com a prática democrática. Esta reflexão de Benevides levanta a questão da contribuição da escola nesta educação para a democracia, que será recuperada em outro momento.

Entre os pesquisadores que repousam o olhar sob a construção de valores democráticos para efetivação da cidadania, Araujo (2007), afirma que deve-se buscar compreender a cidadania sob várias perspectivas, considerando a importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais exerce na conquista

de uma vida digna e saudável para todas as pessoas. Tal tarefa pressupõe a educação de todos a partir de princípios coerentes com esses objetivos e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos. Dessa maneira, mais uma vez, pensar em uma educação para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social.

DANTAS e MARTINS JR. (2004) mobilizam dados de algumas pesquisas quantitativas fundamentais para a análise que fazemos neste momento. Em 2000, uma pesquisa da Fundação Perseu Abramo³ constatou que 80% dos jovens confiavam totalmente em suas famílias, 39% em seus professores e 30% nas igrejas e nos padres. Já nos vereadores, governo federal, partidos políticos e deputados e senadores, o grau de confiança era inferior a 2%, mostrando que não há confiança dos brasileiros no sistema político, principalmente no que diz respeito aos governantes eleitos. Em complementação a este dado, uma pesquisa coordenada por Maria D'Alva Kinzo (2002), constatou que 52% dos entrevistados não votariam se não fossem obrigados, 48% acreditam que o voto influencia pouco ou nada no que acontece no país e 40% acredita que os partidos não são necessários ao funcionamento da política. Dos que responderam esta pesquisa, 71% não se lembravam para quem haviam votado para vereador e 50% para os cargos de deputado e, quando questionados sobre o nome de algum político do estado de São Paulo na Câmara dos Deputados, 82% não soube dizer, e na Assembleia legislativa, 88% também não.

Os dados destas duas pesquisas denotam que não há, por parte dos eleitores, consciência do funcionamento do sistema político, ou mesmo do princípio da representação que é base de nossa democracia, ao considerarmos a alta proporção de eleitores que não considera que o voto seja importante ou cause alguma mudança, e como decorrência desta percepção, que a maioria não se lembre em quem votou para os cargos do poder legislativo. Neste caso, além do baixo valor dado ao voto, pode ser notado um desconhecimento das funções políticas dos cargos legislativos, já que os eleitores tendem não só a se lembrar somente de quem votaram para os cargos do poder executivo, como também a responsabilizar unicamente os governantes eleitos nestes cargos pelos problemas que acometem a sociedade, aonde também é muito comum a confusão de responsabilidades não só entre os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), como também entre os três níveis federativos (Federal, Estadual e Municipal).

³ Pesquisa realizada em 2000, que entrevistou jovens entre 15 e 24 anos em dez regiões metropolitanas do país.

Dados atualizados trazidos por Dantas e Estramano (2015) mostram que o quadro descrito não teve avanços significativos nos últimos anos. Em *survey* realizado pelo Núcleo de Política da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), em agosto de 2014, a quantidade de indivíduos⁴ que disseram confiar totalmente nos partidos ou atores políticos não ultrapassou 1%. Pouco mais de um terço dos entrevistados disseram confiar parcialmente e 58% não confia nos partidos políticos, e 61% não confia nos políticos em geral. As instituições (entre as avaliadas) que mais obtiveram índice de confiança total dos entrevistados foram as forças armadas, com 11%, e a polícia federal, com 8% (DANTAS e ESTRAMANO, 2015).

Para os autores os dados parecem indicar que

(...) o comportamento e a atitude dos jovens na maior e mais complexa cidade do país não destoam do que é comum à cultura política brasileira: a preferência pela autoridade, antes da representação; a confiança antes em instituições cuja natureza é hierárquica, do que naquelas cujo sentido é o da democracia.

A questão nos remonta à pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2004, constatou-se que apenas 30% dos brasileiros entrevistados poderia ser considerados democratas, e 27% não apoia deliberadamente a democracia. Visto que o final de um governo ditatorial no país é relativamente recente, e muitas pesquisas sérias já comprovaram o grau de abusos de poder, corrupção e desrespeito aos direitos humanos, civis, políticos e sociais que aconteceram durante o período militar (ARNS, 2011), é preocupante que uma parcela significativa da população não compreenda o significado da consolidação da democracia no Brasil e a importância de sua manutenção frente a propostas totalitárias.

Em pesquisa denominada "O Sonho Brasileiro da Política", realizada pela Box 1824 em 2014, com 1.128 entrevistados entre 18 e 32 anos de diversas regiões do país, 38% dos entrevistados não gostaria de participar mais ativamente da política e 23% têm pouco interesse, em contraponto a apenas 15% que com certeza gostaria de participar mais. Ao responderem a questão "O que te impede de se envolver mais com a política?" as sentenças mais respondidas foram: "Não acredito na política partidária, no sistema como é hoje" (33%), "Não tenho tempo para me envolver com isto" (28%) e "Não gosto de políticos, não quero ser ou me envolver com pessoas como eles" (25%).

⁴ Foram entrevistados 1130 jovens entre 15 e 19 anos residentes na cidade de São Paulo.

Tais dados confirmam que a desconfiança e o desinteresse na participação política e em suas instituições permanecem, de modo que se coloca como questões extremamente importantes que foram também investigadas em nossa pesquisa empírica.

No sentido de compreender questões relativas à participação política, Dantas e Martins Jr. (2004) elaboraram um índice com o objetivo de verificar a participação e envolvimento do brasileiro com relação a aspectos da dinâmica e política. Foram utilizados os dados do Estudo Eleitoral Brasileiro - ESEB 2002. Três indicadores foram criados (cada um com um número diverso de variáveis) baseados nas ideias de Dahl: 1- Participação em grupos e movimentos representativos. 2- Participação e envolvimento em campanhas. 3- Informações sobre política.

Inseridos nestes indicadores, estavam distribuídas as seguintes variáveis: *Leitura de jornal; Acompanhamento de telejornal; Audiência em programas de rádio com conteúdo político; Conversar com amigos sobre política em busca de informações sobre o trabalho de algum político; Contatos com políticos para pedir a solução de problemas sociais; Participação em comícios contra ou a favor o governo; Tentativas de resolver problemas junto com outras pessoas; Assinatura de abaixo-assinados; Participação em manifestações; Filiação a sindicatos, Associação profissional ou partido político; Participação em associação de moradores ou de bairro; Tentativa do convencimento de eleitores a apoiar candidatos; Participação de reuniões de campanha; Distribuição de panfletos ou colocação de adesivos na casa/carro; Ser procurado por um partido ou candidato querendo voto.*

As variáveis de cada indicador somadas com pesos iguais resultaram num índice de participação que vai de zero a 19 pontos, sendo que os indivíduos⁵ com resultados mais próximos de zero aqueles que não têm o menor interesse pela política. Para efeitos de análise dos dados, os pesquisadores criaram três grupos (alto, médio e baixo) a partir dos resultados no índice de participação. No grupo de alto índice de participação (14 até 16 pontos) ficou somente 2% da amostra. Em contraponto, no grupo considerado baixo índice de participação (0 até 6 pontos), se enquadraram 67% da amostra. Um dado relevante é que grande parte da pontuação somada pelos entrevistados vem das variáveis relacionadas à obtenção de informação (por meios como jornais e televisão), e no indicador de participação social e política apenas 1% de toda a amostra ultrapassou cinco pontos entre as dez variáveis disponíveis.

Entre vários resultados, a pesquisa também mostrou, ao analisar individualmente os participantes, que o índice de participação tende a subir quanto mais escolarizado é o indivíduo.

⁵ Para mais informações sobre os indivíduos entrevistados para esta pesquisa, consultar os dados do Estudo Eleitoral Brasileiro (ESEB) realizado em 2002.

Também percebemos que os eleitores enquadrados no índice mais baixo de participação tendem a adotar posturas consideradas mais conservadoras, apoiando com mais força a pena de morte e a presença do exército nas ruas para combater o crime. Esses mesmos eleitores tinham mais dificuldade para lembrar o nome dos políticos em que haviam votado ou informar qual era o partido do presidente, em contraponto aos eleitores que obtiveram um alto índice, que se mostraram significativamente mais interessados pela política. Dantas e Martins Jr. (2004) concluíram que a Educação Política é absolutamente indispensável. Se fossem extrapolados os dados do ESEB para a população brasileira, cerca de 80 milhões de brasileiros estariam incluídos no grau de baixa participação, enquanto apenas 2,5 milhões seriam aqueles que buscam informação e participação política.

É importante ressaltar que a desinformação na questão do sistema político não diz respeito somente aos representados, mas também se estende a boa parte dos representantes. Estes naturalmente apresentarão maiores conhecimentos sobre a política, se considerarmos alguns dos meios de desenvolvimento da Educação Cívica elaborados por Dahl (2001), dado a natureza da sua própria atividade, ainda tendo que se considerar a formação política realizada pelos próprios partidos, e que o indivíduo que se interessa pela atividade política muitas vezes tem em sua história individual o fato de ter se engajado em coletivos e organizações sociais como associações de bairros, ONGs, sindicatos, diretórios acadêmicos, etc. Todavia, nem todos os que se elegem para cargos políticos têm necessariamente esta trajetória de engajamento, ou no caso dos que têm, esses fatores por si só nem sempre garantem que a formação política tenha alcançado níveis satisfatórios. Para José Murilo de Carvalho (1997), ainda vemos com frequência, na prática da política cotidiana, o aparecimento da prática do clientelismo. Para o autor, o clientelismo pode ser definido como um tipo de relação entre atores políticos que envolve a concessão de benefícios públicos na forma de empregos, vantagens fiscais, isenções em troca de apoio político, sobretudo na forma do voto.

Como ilustração que confirma as afirmações acima, nos deteremos no caso dos vereadores, que são os representantes mais próximos da população e também em maior número no país. As funções principais do Poder Legislativo no âmbito municipal, ou seja, dos vereadores, são as de legislar para o município e fiscalizar o Poder Executivo, também podendo contribuir com a Administração Pública através de indicações para a prefeitura. Segundo Haradom e Francisco (2010), o que acontece muitas vezes na prática, porém, é que a fiscalização é fraca e quase não acontece. O prefeito então, fica livre para gastar os recursos do município e aprovar seus projetos quase isento de fiscalização ou debates (a não ser pela

bancada de oposição ao governo), e em troca aceita as indicações de vereadores que normalmente estão direcionadas para dar respostas às demandas pessoais de determinados eleitores ou grupos de eleitores que manterão esse mesmo vereador no poder, caracterizando relações de clientelismo tanto entre o prefeito e os vereadores quanto entre os vereadores e seus eleitores (HARADOM e FRANCISCO, 2010). No que necessariamente isso se relaciona com um processo de Educação Política?

Os mesmos autores citam uma pesquisa de Joffre Neto (2003), que com base em 391 questionários respondidos por vereadores de todo o Brasil, mostra que para 61% dos vereadores acredita que sua função é dar algum tipo de assistência aos eleitores, o que o autor considera clientelista. Essa visão sobre suas próprias funções enquanto representante político denota a desinformação no que diz respeito ao próprio funcionamento do sistema político. O quadro é agravado no momento em que constatamos que também a visão dos eleitores endossa esta percepção dos vereadores. Haradom e Francisco (2010) citam uma pesquisa da Associação dos Magistrados Brasileiros de 2008 que mostra que mais de 90% dos entrevistados concorda que as principais funções dos vereadores são ou deveriam ser aprovar leis e fiscalizar o executivo. Todavia, os entrevistados também concordam que os vereadores devem prestar favores específicos para os cidadãos como arrumar emprego, vagas em escolas, leitos hospitalares, promover festas e viagens de formatura, entre outros.

Os dados tanto desta pesquisa citada, quanto o índice de participação criado por Dantas e Martins Jr. e os resultados das pesquisas quantitativas de Kinzo (2002), PNUD (2004), Fundação Perseu Abramo (2000), FESPSP (2014), e O Sonho Brasileiro da Política (2014) dialogam diretamente com as ideias dos clássicos da ciência política que trouxemos nessa discussão. Partindo da classificação feita por Stuart Mill (1964), que tipo de cidadão teríamos majoritariamente no Brasil? O cidadão ativo que participa das discussões e possui informações políticas ou o cidadão passivo facilmente manipulado pelos governantes?

Os cidadãos confirmam sua descrença nos políticos e na política como atores e instrumentos capazes de dar resposta às demandas sociais e resolver os problemas que acometem a sociedade brasileira. Esta descrença contribui para o desinteresse na busca de informações políticas e na capacidade de transformação da sociedade que poderia ser obtida através do voto (a maioria não se lembra ou não se importa) ou mesmo através da participação direta em partidos, associações ou organizações que de alguma maneira estejam relacionados à política (também esvaziados).

Como consequência, este desinteresse e o afastamento da política por parte da maioria permite que os governantes avessos à participação, que preferem os cidadãos passivos e que não representam os eleitores no que diz respeito às demandas sociais da maioria da população, permaneçam e aumentem em número no poder, passando aos eleitores como um todo a sensação de estagnação do país em torno dos mesmos temas, como corrupção, desigualdade, mau uso dos impostos, entre outras manchetes cotidianas veiculadas pela mídia que muitas vezes também serve a interesses particulares, culminando finalmente no aumento do desinteresse e afastamento da política já mencionados. O que nos leva a verificar que vários dos problemas políticos que passamos se retroalimentam de suas próprias consequências, numa cadeia de reações onde só temos a perder.

Não pretendemos reduzir a causalidade dos problemas políticos e da qualidade da democracia no Brasil à questão da falta de informação dos cidadãos, o desinteresse na política ou a ausência da Educação Política. Seria simplista e ingênuo fazer tais afirmações e desconsiderar a complexidade de uma nação como o Brasil e o imenso conjunto de nexos causais que interferem em nossa democracia. Todavia, esperamos que o raciocínio construído, através da fundamentação teórica de clássicos da ciência política e dos dados empíricos que trazemos de pesquisas já realizadas, tenham demonstrado a essencialidade e urgência que deve ser dada ao tema da Educação Política, seja na universidade, nos partidos, nas escolas, nas organizações do terceiro setor ou qualquer outro âmbito que preze pelo aperfeiçoamento da nossa democracia com ganhos qualitativos significativos, como uma condição da qual não podemos prescindir se quisermos enfrentar a crise da representação e da política que temos enfrentado (NOGUEIRA, 2001).

No que concerne a esta questão, recuperamos um trecho de Dantas (2010), que serve de provocação para nós, enquanto intelectuais e educadores, e que também motiva esta dissertação:

Um jovem que vai à escola e toma contato com disciplinas associadas às ciências humanas, biológicas e exatas pode, em sua vida profissional, deixar parte desses conteúdos de lado. Ainda assim, ele os vê, e tais aspectos são considerados importantes para sua formação. Esse mesmo indivíduo, a despeito de suas escolhas futuras, será um eleitor, e encontrará com as urnas compulsoriamente durante 52 anos, dos 18 aos 70 anos de idade. E a imensa maioria dos brasileiros nunca será formalmente orientada acerca da relevância e do funcionamento das eleições e da democracia como um todo? (2010, p.12)

3. PARA PENSAR A EDUCAÇÃO POLÍTICA

Após a argumentação e mobilização de autores que nos permite perceber o quão necessária é a incorporação e efetivação de práticas de Educação Política na sociedade brasileira, pretendemos nesta seção do texto adentrar o campo das experiências práticas e debates em torno do que já foi feito ou como pode ser feito, de que forma se apresentam os conteúdos e metodologias para pensar a Educação Política. E por último uma breve, mas necessária, discussão sobre Juventude, Educação, Participação e Política.

3.1 As metodologias e os conteúdos para pensar a Educação Política

O fato de nos encontrarmos em um momento de déficit da Educação Política, e a sua gritante necessidade, não significa que nada tenha sido feito a respeito no Brasil, ou que não tenhamos intelectuais e educadores preocupados com esta questão. Uma vez tendo exposto uma construção argumentativa que nos leva a entender a importância que a Educação Política tem para uma nação democrática e o quanto pode contribuir mesmo para a resolução de questões que enfrentamos há tempos, iremos nos deter em discutir o que os pesquisadores têm apontado como conteúdos e metodologias⁶ para a implementação de iniciativas que promovam esta educação, assim como citar alguns casos relatados em que estas iniciativas estão sendo realizadas, e quais foram os caminhos escolhidos por quem colocou estas ideias em prática. Estes temas se misturam porque há poucos artigos que efetivamente tratem somente da metodologia e conteúdos na Educação Política. O que vemos são em sua maioria artigos que tem como objetivo fazer um relato de experiência realizada, perpassando pelo tema do método utilizado em seu meio. Relembramos que o objetivo desta dissertação está relacionado diretamente à reflexão sobre a Educação Política em âmbito escolar, entretanto, justamente por serem escassos os materiais que tratem da questão nestes termos, trará qualidade ao nosso trabalho expor também iniciativas realizadas fora da escola, já que seus modelos, métodos, temas e exemplos podem ser utilizados também por todos aqueles que pretenderem implementar (de qualquer maneira que seja) uma iniciativa destas na educação escolar.

⁶ Utilizamos aqui os conceitos de conteúdo e metodologia como definido por Libâneo (2013). Conteúdo como o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente com fins de serem assimilados pelos alunos. A metodologia é entendida como o conjunto de procedimentos de organização e elaboração didática, assim como de investigação, visando alcançar os objetivos de determinado processo educativo ou de pesquisa.

Antes, porém, é preciso ressaltar dois aspectos já considerados na introdução. Temos um recorte previamente definido de somente nos deter nas análises de artigos, teses e dissertações produzidos no Brasil. Dessa maneira, só serão discutidas ideias de autores estrangeiros caso tenham sido utilizados na discussão dentro de um artigo que esteja enquadrado em nosso recorte, como é o caso do levantamento feito por Cosson (2011), que utilizaremos exaustivamente mais adiante. Também é preciso ressaltar outro ponto levantado na introdução, de que a Educação Política (denominação que temos utilizado ao longo desta dissertação), pode assumir diversos nomes e possibilidades distintas. Nesse momento do texto, utilizaremos as denominações dadas pelos próprios autores aqui utilizados.

No que diz respeito aos conteúdos, é significativa a contribuição de Estramano (2011), que elabora um *Esboço Didático para o Ensino de História Política Brasileira em Cursos de Formação Política*. O foco do autor em seu artigo é indicar temáticas (e de que maneira instrumentalizá-las) para cursos livres de formação política (que podem ser oferecidos em projetos na área).

Estramano define estes como atividades de intervenção pedagógica que têm o objetivo de transmitir conhecimentos sobre política, sem que se faça uma abordagem teórica e explicativa a partir de conceitos dogmáticos no campo disciplinar da ciência política, ou seja, não objetivando transmitir conhecimentos sobre escolas de pensamento, Filosofia política, autores, conceitos ou teorias políticas, exatamente pela característica livre dos cursos pensados, que não teriam um público-alvo inicial delimitado, sendo abertos para quaisquer indivíduos que queiram participar sem a necessidade de apresentar pré-requisitos.

Na proposta de Estramano, os cursos livres de Educação Política (isentos de ideologias de movimentos ou partidos) podem ser organizados em módulos e devem contemplar três eixos: *Estado, sociedade civil e cidadania; Sistema político; e História política*. No primeiro eixo, espera-se que os discentes entrem em contato com noções que lhes possibilitarão uma visão crítica tanto de temas políticos num geral quanto das ideias a serem trabalhadas nos módulos posteriores. Esse módulo incluiria em sua ementa informações sobre as ideias de *Estado, sociedade civil, cidadania, democracia representativa, participativa e mista e direitos civis, políticos e sociais*. O segundo eixo, que trata do sistema político almeja que se faça entender conceitos básicos que permitirão o entendimento do funcionamento do sistema político, e que não poderia prescindir de exemplos (seja através de notícias ou de problemas cotidianos) para mostrar como o funcionamento do sistema está colocado na prática. A ementa deste módulo

inclui: *A divisão dos poderes no Brasil, o bicameralismo, o federalismo, o sistema partidário e o sistema eleitoral.*

O autor reforça em vários momentos a importância de exemplificar os conteúdos teóricos, já que muitos cursos livres de formação política incorrem no erro de focar suas ementas em temáticas majoritariamente conceituais, esforçando-se para esmiuçar o arcabouço teórico de Hobbes, Locke e Rousseau. Ao realizar esse movimento, distanciam-se do cotidiano e da prática da política, deixando sem resposta a maioria das perguntas pragmáticas que o indivíduo que procura um curso de formação política tem.

Como uma forma de responder à problemática acima colocada, o autor propõe o terceiro eixo, de História Política do Brasil, que pode ilustrar através de fatos sociais os temas trabalhados nos dois primeiros módulos. Nesse sentido, a proposta pedagógica do curso carrega uma visão que entende o conhecimento da história como inevitável para a compreensão da atualidade. A democracia será compreendida não a partir da explicação do caráter assembleístico e utópico da Ágora grega, mas a partir de suas problemáticas e construção gradual reais que se iniciam após a Proclamação da República e o advento do período conhecido como República Velha no país. Na ementa desse eixo estariam contemplados *O Brasil Império, a 1ª República, a Era Vargas, o Período Democrático, o Regime Militar e a Redemocratização.* O autor, além de elencar os temas, descreve como os dois primeiros eixos podem ser recuperados e trabalhados em cada um dos módulos do terceiro eixo, e sugere uma bibliografia básica de suporte de conteúdo, para todos os temas elencados na proposta.

Ao refletir sobre a colaboração de Estramano, é preciso considerar que suas ideias são objetivamente focadas nas contribuições para o ensino de História Política Brasileira, e dentro de cursos livres de Educação Política. Os cursos livres em si, podem ser dados e reorganizados para qualquer tipo de público, inclusive dentro da escola. É interessante registrar a essencialidade com que o autor vê a necessidade de ementas que incluam a História Política do Brasil como eixo diacrônico que tem o potencial para tornar palpáveis os conceitos e estruturas que seriam extremamente importantes em uma formação política. Não encontramos nenhuma outra bibliografia que tenha como objetivo principal indicar diretamente os conteúdos que deveriam ser trabalhados, considerando ainda que o autor dá sugestões de organização prática do curso, em termo de horas de aula, temas por módulo e outras possibilidades de organização didática caso o tempo do curso seja mais curto.

Em outro texto mais recente, Dantas, Cosson e Estramano (2015), ao tratarem do assunto, propõe que, quando o público é formado por adolescentes, pode ser um equívoco

realizar cursos de política de forma inteiramente expositiva. Os autores sugerem o uso de dinâmicas de grupo e debates, que podem tornar a aula mais fluida e efetiva. Também é registrada a importância de que o conteúdo se relacione com o cotidiano:

(...) nossa proposta de estratégia é a de valorizar antes a opinião dos alunos sobre temas correntes do cotidiano da política em que vivem para só depois, e a partir dos temas esperados, introduzir os temas selecionados para ensino. (DANTAS, COSSON e ESTRAMANHO, 2015, p.100)

Ao descreverem uma proposta de curso a partir de experiências realizadas, os autores propõem um curso livre de formação política para adolescentes com três módulos, sendo no primeiro módulo trabalhados os temas Democracia e Ética, no segundo módulo uma análise da trajetória política brasileira, valorizando a história do voto e dos partidos, e, no terceiro módulo, a organização do Estado e do sistema político e eleitoral no Brasil.

Uma das iniciativas mais relevantes no país em Educação Política são os cursos de Formação Política promovidos pela Fundação Konrad Adenauer, uma ação que teve seu projeto piloto em 2008, em parceria com mais três instituições: Os Centros de Integração de Cidadania ou CIC (vinculados à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo), a Fundação Mário Covas e o Instituto Legislativo Paulista. (DANTAS et al, 2010). Os cursos foram tomando proporção cada vez maior, e podem ter suas ações separadas por biênios. Em 2009 e 2010, as ações foram direcionadas principalmente para cidadãos interessados em política, acontecendo em diversos locais diferentes, em parceria com os CIC. Em 2011 e 2012, as atividades foram realizadas em escolas públicas, sempre no Ensino Médio e, quando possível, no terceiro ano. Em 2013 e 2014 o foco foram projetos sociais ou organizações do terceiro setor, tendo os jovens como público-alvo. Ao todo, 3.716 cidadãos concluíram as atividades nos últimos seis anos (DANTAS e SCHIAVI, 2014).

Em artigo de 2010 (DANTAS et al), temos informações sobre o programa dos cursos oferecidos em 2008 e 2009, nos quais foram trabalhados seis temas divididos em três dias de atividade, cada tema sendo abordado com uma hora e meia de duração. Os temas foram: *O conceito de democracia, O futuro da política, Política e organização social no Brasil, Ética e política, História dos direitos políticos no Brasil e Política, partidos e eleições no Brasil*. Alguns dados muito relevantes partiram da análise de questionários aplicados para as turmas dos primeiros anos dessa iniciativa. É quase unanimidade entre os alunos participantes, que a Educação Política deveria estar presente nas escolas. Além disso, olhando para os dados retirados dos questionários respondidos após o término do curso, encontramos (numa escala de

0 a 10) um grau de concordância dos concluintes superior a 8,5 nas seguintes afirmações: *Eu recomendo esse curso para outros cidadãos (9,8), O curso deve continuar a ser oferecido no CIC (9,4), Os professores são neutros (9,3), A apostila ajudou muito na compreensão (9,3), O curso trouxe conhecimentos novos (9,2), o curso vai me ajudar a formular minhas escolhas (9,2), O formato é adequado (8,9), O curso incentivou a minha participação política (8,6).*

Esses resultados permitem inferir que cursos livres ou iniciativas pontuais de iniciação política, mesmo que não tenham longa duração ou acompanhem o processo formativo dos indivíduos (contínuo e sequencial, dentro da escola), também podem trazer mudanças e respostas significativas para a demanda da Educação Política.

Após a realização do primeiro módulo piloto, em 2008, foi percebida a demanda para ser oferecido um segundo módulo, dando continuidade ao primeiro. Dos 145 alunos que seriam o público-alvo desse novo módulo, 40 se inscreveram e 31 concluíram o curso, uma proporção significativa se considerarmos que o curso era livre, e que a maioria significativa dos indivíduos que participaram o fizeram concomitante a seus empregos regulares e por vontade própria. Nesse segundo módulo os seis temas escolhidos foram: *Conceito de Cidadania, O terceiro setor, Sistema de Governo, Processo Legislativo, Mídia e política e Sistema Eleitoral no Brasil.*

Os dados conseguidos com os participantes do segundo módulo, um tempo depois (para alguns semanas, para outros meses) que haviam realizado o primeiro módulo, também trazem um quadro otimista. Dos respondentes,

100% indicariam o módulo I (para outras pessoas), 90% tentaram convencer pessoas próximas, após a realização do primeiro curso, sobre a relevância da política; 83% passaram a conversar mais sobre política e 77% buscaram mais notícias políticas. Esses quadros indicadores mostram que as pessoas se tornaram mais atentas e ofertaram mais relevância à educação e informação política, dois aspectos essenciais à consolidação da democracia (DANTAS et al, 2010, p.89)

Em 2010, dois temas da proposta do segundo módulo foram abandonados, e em seu lugar foram incluídos uma dinâmica sobre liderança política e um passeio guiado pelo centro de São Paulo com destaque para os aspectos políticos da cidade. No caso dos cursos supracitados, não temos acesso às suas ementas e bibliografia, mas é possível inferir pelos temas descritos, que os cursos têm um direcionamento para o funcionamento e estrutura do sistema político brasileiro, de modo a preparar o cidadão para exercer sua cidadania e não só a entender os acontecimentos políticos, mas estar apto a se posicionar diante dos acontecimentos e debates colocados pela política. Apesar de aparentemente não estar voltado ao ensino de valores, temas

como "Conceito de Democracia", "Ética e Política" ou "Conceito de Cidadania" nos sugerem que a perspectiva de valores democráticos e republicanos também não é deixada de lado.

Para Benevides (1996b), a Educação para a Democracia difere da simples instrução cívica, que visaria ensinar aos cidadãos instruções sobre a organização do Estado e os deveres do cidadão ou de uma formação política generalista que vise fazer ao aluno compreender informações sobre política, qualquer que seja o regime vigente. Para além destas características, a Educação para a Democracia proposta por Benevides possui duas dimensões fundamentais: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, que descreveremos adiante. Todavia, a autora ressalta que indispensáveis e interdependentes a estas dimensões, a Educação para a Democracia necessita de três elementos como pressupostos: 1- *Formação Intelectual e a Informação*, de modo que o cidadão seja iniciado nas diversas áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A insuficiência dessas informações gera exclusão e reforça as desigualdades, além de interferir na capacidade dos cidadãos de escolher e julgar o melhor para si e para a sociedade. 2- *A Educação moral* que teria como base a consciência ética e seria entremeada pelos valores republicanos e democráticos levantados pela autora. 3- *A educação do comportamento*, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e do divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ao interesse geral, ao bem comum (BENEVIDES, 1996b).

Considerados estes pressupostos, a autora volta às duas dimensões básicas que dá a Educação para a Democracia. A primeira sendo a formação para os valores republicanos e democráticos, sendo que a formação de tais valores torna o ser humano mais consciente de sua dignidade e da de seus semelhantes (garantindo o valor da solidariedade), assim como mais apto para exercer sua soberania enquanto cidadão. Considerando que esta aptidão para a soberania seria proporcionada pela educação pública, a autora desvela um paradoxo: "nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário" (1996b). Isto posto, os valores republicanos e democráticos que devem ser base da Educação para a Democracia, segundo Benevides, seriam:

A) Valores Republicanos ó "Respeito às Leis", acima da vontade dos homens e entendidas como educadoras. Para que haja o respeito é necessário o conhecimento das mesmas por todos, o que traz legitimidade aos procedimentos políticos da República. Também o "Respeito ao bem público", acima do interesse privado e patriarcal. Trata-se de romper a

tradição doméstica, tendente ao despotismo, que tem moldado nossos costumes, como pode ser visto com clareza em *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda. E, por último, o sentido de responsabilidade no exercício do poder, tendo a questão da responsabilidade sendo colocada a partir dos conceitos ingleses de *accountability* e *responsability*. O primeiro termo trazendo o dever dos governantes de prestar contas da administração pública (e a iniciativa dos cidadãos em cobrar e conferir esses processos) e o segundo termo significando a sujeição de todos, sejam governantes ou governados, às sanções legalmente previstas.

B) Valores Democráticos *ó ãA virtude do amor à igualdadeö*, como uma virtude eminentemente política, com o conseqüente repúdio a qualquer forma de privilégio. *õO respeito integral aos direitos humanosö*, independente de raça, etnia, sexo, instrução, credo religioso, opção política ou posição sócio-econômica, e que traz implícita a questão da solidariedade. E o *õAcatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minoriasö*, com a aceitação da diversidade e prática da tolerância.

Sobre o conjunto de valores preconizados, a autora levanta ainda algumas considerações que não podem ser deixadas de lado. Para Benevides, a virtude da tolerância, enquanto aceitação da alteridade e das diferenças, mesmo que seja vivenciada de maneira crítica, é ainda assim uma virtude passiva. A Educação para a Democracia não pode contemplar apenas este lado sem cultivar também a solidariedade, que surge como um desdobramento da tolerância e é uma virtude ativa, pois exige uma ação positiva de enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos. Enquanto a tolerância está fortemente ligada à liberdade, a solidariedade se liga à igualdade, e educar também para a segunda implicará

(í) despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais. (BENEVIDES, 1996b)

Nesse sentido é que a educação proposta pela autora mostra sua segunda dimensão fundamental: a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, que se dá numa perspectiva mais voltada para a ação propriamente dita. Para a autora, a escola é o meio privilegiado aonde deve ser desenvolvida a Educação para a Democracia, mesmo havendo outros espaços como partidos, sindicatos, movimentos sociais, associações profissionais, entre outros. A escola não deve substituir estas militâncias, pois sua preocupação é com a formação de cidadãos ativos e livres e não com a formação de homens de partido, que muitas vezes tomam a posição de facções virtualmente intolerantes (BENEVIDES, 1996b)

Tendo a escola esse papel fundamental na mobilização dos valores republicanos e democráticos, e considerando que a Educação para a Democracia é um processo contínuo, que não termina na educação escolar, Benevides, em sua obra *A Cidadania Ativa* (1991), defende que esta Educação Política com viés democrático também se dá através da participação popular em processos decisórios de interesse público, como plebiscitos, referendos e projetos de lei de iniciativa popular.

Antes de dar sequência à discussão, é preciso breve explicação dos instrumentos de participação popular mencionados pela autora. Plebiscito e referendo são duas formas de consulta popular sobre temas que foram ou serão votados pelos parlamentares. No caso do plebiscito, antes que um tema seja votado, a população é convocada às urnas para dar sua opinião, se favorável ou não, a respeito dos temas questionados. O resultado da consulta popular deveria então ser considerado para fortalecer e/ou embasar discussões a respeito do tema que será votado. No caso do referendo, o processo é o mesmo, entretanto ele é feito após que uma matéria já tenha sido aprovada pelo Poder Legislativo, cabendo a população votar se referenda a decisão ou não. Caso a maioria da população manifeste seu desacordo, os temas rejeitados voltam para discussão nas casas legislativas. Tanto o referendo quanto o plebiscito são convocados por meio de decreto legislativo com proposta que deve ser assinada por pelo menos um terço dos deputados, ou um terço dos senadores, e a medida deve ser aprovada por cada uma das Casas por maioria absoluta. Já a iniciativa popular tem funcionamento diferente. É outra forma de participação popular direta que está prevista na Constituição Federal do Brasil. Por meio dela, é apresentado um projeto de lei que deve ser assinado por, no mínimo, 1% do eleitorado nacional, distribuído por pelo menos cinco estados e não menos de 0,3% dos eleitores em cada um deles (BENEVIDES, 1996a)

Para Benevides, com a evolução do Estado Moderno, o exercício do governo inclui tarefas complexas e técnicas, que contribui para uma relação autoritária entre governantes e governados. Esse tipo de relação, que muitas vezes se fundamenta na ignorância frente a essa complexificação (que já levantamos nesse texto, ao discutir as ideias de Dahl), provoca consequências negativas como a franca hostilidade do povo para com os políticos. Nesse sentido,

A institucionalização de práticas de participação popular tem o apreciável mérito de corrigir essa involução do regime democrático, permitindo que o povo passe a se interessar diretamente pelos assuntos que lhe dizem respeito e, sobretudo, que se mantenha informado sobre os acontecimentos de interesse nacional. (BENEVIDES, 1994)

A autora reforça seu ponto na medida em que levanta a questão de que a Educação Política através da participação em processos decisórios de interesse público é importante em si, independente do resultado do processo. As campanhas que antecedem as consultas populares têm função informativa de valor inegável. E no caso das iniciativas populares, mesmo quando as propostas não conseguem ser qualificadas para votação, o processo todo em si é um instrumento para a busca da legitimidade política. Nesse sentido, os mecanismos de participação citados são para Benevides essenciais no que diz respeito aos processos formativos de Educação para a Democracia, fazendo parte das perspectivas de ação previstas e completando o processo iniciado pela formação de valores conduzida pela escola.

Na discussão destes instrumentos de participação enquanto agentes promovedores da Educação Política, Dantas e Martins Jr. (2001) reconhecem o potencial das ideias de Benevides, entretanto os autores apontam que, em termos práticos, esses instrumentos não têm sido alternativas viáveis para a Educação Política, já que desde a Constituição de 1988 tivemos no Brasil apenas um plebiscito, duas propostas populares que atingiram o mínimo de assinaturas e nenhum referendo (dados informados pelos autores em 2004). Buscando atualizar esta informação, fizemos uma pesquisa no site do governo federal, e até o final de 2014 este quadro mostrado pelos autores não mudou muito. Em dez anos menos de dez plebiscitos e referendos foram realizados, sendo a maioria desses realizados em Estados específicos. No que pese a dimensão da participação de todo o país, tivemos apenas um referendo em 2005, sobre a proibição do comércio de armas de fogo e munição em todo o território nacional, e a lei conhecida como o "Ficha Limpa", projeto de iniciativa popular apresentado por três entidades da sociedade civil: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral (MCCE).

Ainda que estas últimas iniciativas reafirmem argumentos de Benevides sobre a importância que esses instrumentos de participação possuem, a quantidade mínima com que eles foram utilizados nos últimos anos demonstra que outras possibilidades de Educação Política precisam ser mobilizadas, como a própria autora afirmará alguns anos depois, ao considerarmos o peso de sua essencialidade. Não é possível ficar esperando que apareçam demandas que as casas legislativas considerem interessantes para serem levadas à consulta pública para que a Educação Política se efetive. Ademais, Benevides elenca conteúdos que deveriam ser trabalhados na educação escolar à priori, e que não devem ser desconsiderados em qualquer discussão que busque métodos e conteúdos para a Educação Política.

No mesmo sentido, a metodologia e conteúdos utilizados pelo projeto do Parlamento Jovem de Minas Gerais, realizado em uma parceria entre a Pontifícia Universidade Católica (PUC) Minas e a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (KELLES e MARQUES, 2010), com objetivo de educar para a democracia, tem a contribuir para esta discussão. O projeto (iniciado em 2004), tem edições anuais e passa necessariamente por três etapas: Formação dos universitários, Formação Política dos alunos e Participação no Parlamento. Na primeira etapa são selecionados alunos da universidade que irão trabalhar com o projeto, e estes participarão de uma formação de 40 horas com conteúdos que incluem principalmente temas relativos à organização do Estado, participação política e teoria da democracia. Além desses também são trabalhados conteúdos pedagógicos como encenação, jogos didáticos, análise de vídeos, expressão corporal e oral, entre outros.

Na segunda etapa ocorre a formação política, na qual os alunos das escolas participantes (não são todos os alunos de cada escola, apenas alguns, previamente selecionados na própria escola e que têm o interesse de participar do projeto) irão participar de um curso de formação dado pelos monitores universitários. No início desta etapa, os alunos sugerem temas abrangentes para serem trabalhados no Parlamento Jovem. Então na primeira sessão, com monitores e alunos reunidos, é realizada uma votação entre três temas selecionados para que se escolha o tema do ano. A partir desse momento, durante três meses os alunos participam de uma série de atividades como oficinas de entrosamento, visitas orientadas à assembleia, mesas de debate com especialistas sobre o tema dos trabalhos, oficinas de redação e teatro, entre outras atividades. Em algumas dessas, há a presença de parlamentares que também participam em palestras e oficinas. Ao mesmo tempo em que essas atividades ocorrem, os monitores e alunos envolvidos também realizam a discussão e elaboração de propostas acerca do tema selecionado para o Parlamento Jovem.

Na última etapa, os alunos participantes de todas as escolas são reunidos para a elaboração de um documento que descreva e sintetize as propostas dos alunos participantes para o tema escolhido na etapa anterior. O documento é votado e depois encaminhado para a Comissão de Participação Popular da Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

Para Kelles e Marques (2010), que trazem a descrição das atividades realizadas no projeto acima relatado, o processo de aprendizagem de valores sobre a democracia deve seguir três diretrizes: a primeira dela é tratar o conhecimento de valores democrático como meio e não como fim em si mesmo. A educação para a democracia através desses valores terá como finalidade a autonomia e livre-atividade do jovem cidadão. A segunda diretriz diz respeito à

compreensão de que a educação cívica se processa na conjugação da submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Ajuda a compreender a necessidade de regras para a convivência trazem benesses para a vida coletiva e que o bem individual não é necessariamente o bem de todos. Uma terceira diretriz, diz respeito aos pressupostos pedagógicos que orientaram o projeto. Para as autoras, a condução do trabalho nas oficinas deve ser fundada em bases democráticas, assegurando o protagonismo dos estudantes em processos decisórios e na instituição de regras quanto ao funcionamento dos debates e negociações.

Ainda sobre os processos pedagógicos, as autoras notaram que o processo de formação política e de elaboração das propostas acerca do tema selecionado são mais importantes que o documento final resultado do projeto, mostrando que o processo de Educação Política deve seguir um caminho de centralidade nos meios e não nos fins. Para as autoras, a discussão e aprendizado de informações políticas, debates políticos, demandas da sociedade e a elaboração de propostas, por si só, formam o cidadão e dão legitimidade ao aprendizado sem que haja necessariamente a obrigação de que as ideias levantadas sejam aceitas e aplicadas (KELLES e MARQUES, 2010).

Em uma via diferente das que temos mostrado até agora, um projeto de parceria entre a UNESCO e a Faculdade de Educação da USP coordenado por José Sérgio Carvalho trabalhou com Formação de Professores para a Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Na primeira fase da iniciativa, foram feitas uma série de entrevistas visando obter um quadro geral das concepções e discursos dos professores acerca do papel da escola na formação geral dos alunos. Nessa fase foi constatado que os professores já estavam sensibilizados (pelo menos no discurso) para a questão da cidadania, embora o tema não estivesse colocado de maneira objetiva em sua prática. Também foi constatado que as reuniões de professores eram consideradas improdutivas, pois observou-se que o tempo era em sua maioria utilizado para lamentações individuais dos docentes à coordenação pedagógica, o que motivou a próxima ação do projeto, que passou a intervir nas reuniões de professores levantando debates acerca de temas como *O papel da mídia, notadamente na televisão, na formação de valores e na cultura jovem; A relação entre escola e família, o papel da educação familiar e os conflitos de geração; Os problemas relacionados com as diversas formas de violência presentes em meio escolar.*

Após dois anos realizando experiências como as citadas, uma análise de todo o trabalho permitiu que fosse elaborado um curso de extensão universitária no qual professores da rede pública foram convidados a participar, e contou com uma inovação interessante: a inscrição só poderia ser feita em grupos de no mínimo cinco professores da mesma escola. Esse pré-requisito

era necessário justamente pela ideia do projeto de fortalecer ações conjuntas entre os professores com objetivo de promover a cidadania, e não que fossem feitos trabalhos individuais. Cerca de 180 professores fizeram o curso de extensão, que se desdobrou em grupos de trabalho a que foram propostas iniciativas dentro das escolas.

No projeto, as escolas eram consideradas parceiras que contribuiriam desde a concepção até a execução das atividades. Os autores consideram que somente a comunidade escolar, na concretude de seus desafios cotidianos é que poderá estabelecer de forma significativa seus parâmetros de ação ética.

Busca-se antes essa adesão a princípios fundantes da educação pública do que a propagação de ações uniformes por meio de sugestões padronizadas como métodos de ensino. Por essa razão o foco do trabalho encontra-se na formação de uma equipe de professores que, deixando de ser meros reprodutores individuais de receituários pedagógicos, venham a ser seus autores efetivos (CARVALHO et al, 2004, p.438)

Para os autores, a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República como única forma de educação para a democracia. É feita a crítica de que muitas vezes nas escolas as temáticas trabalhadas, mesmo que seja a própria democracia, venha acompanhada de atos de exclusão, discriminação ou outras formas de violação de direitos. Uma proposta de educação, então, que esteja comprometida com ideais e valores da democracia, da cidadania e dos direitos humanos terá que ser expressa menos nas informações e discursos sobre a temática e mais nas condutas e práticas que regem o cotidiano da escola. Não é possível ensinar democracia sem que se repense a forma de ensinar e de estruturar o cotidiano escolar. Também a escola deve ser democrática (CARVALHO et al, 2004)

Para encaminhar o fechamento da discussão de metodologias e conteúdos para a Educação Política, traremos as reflexões de Rildo Cosson (2011) acerca do tema, que muito tem a contribuir para este debate. Após realizar reflexões acerca do que vem a ser a Educação Política e indicar sua opção pelo termo Letramento Político, Cosson levanta de maneira sintética um debate que também é um dos que tentamos apresentar neste capítulo de fundamentação teórica a respeito dos conteúdos trabalhados no Letramento Político: eles devem ter sua ênfase nos mecanismos democráticos, funcionamento e estrutura da política, conhecimentos sobre eleições, partidos e instituições, direitos e deveres do cidadão ou ter sua ênfase em aspectos mais valorativos da democracia e da república, valorização da liberdade, igualdade,

solidariedade e tolerância e que não deixe de dar conta da cidadania global, multiculturalismo, educar para a diversidade e considerar contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos que os do limite do Estado-nação?

Apesar de toda a discussão feita neste capítulo, não pretendemos dar ainda resposta a esta questão, mas retomá-la em nossas considerações finais, para que possamos colocar esta teoria em diálogo com os resultados de nossa pesquisa empírica.

Cosson (2011) nos apresenta a síntese de um texto chamado Democracia e Diversidade (BANKS et al, 2005), organizado a partir da reunião de vários especialistas em educação cívica e educação multicultural pela Universidade de Washington para criar um documento que pudesse servir de guia para professores que desejassem promover a democracia por meio da educação. Considerando que fugiria aos nossos propósitos um estudo aprofundado desse documento, já que propusemos em nosso trabalho as discussões feitas para o contexto brasileiro, decidimos trazer para este texto apenas a síntese feita por Cosson dos dez princípios para a Educação para a Democracia elaborados no documento, que poderá ser útil para as discussões que levantamos, e carrega os pontos principais das questões levantadas. Reiteramos que o que segue é um resumo da síntese feita por Cosson, em alguns pontos escrita exatamente como nos colocou o autor. São os dez princípios:

- 1- A democracia que deve ser entendida não apenas como um regime político, mas também um modo de organização social, democracia cultural, seguindo a proposta feita por Dewey ao falar de democracia criativa (Dewey, 1939).
- 2- Outro conceito é a diversidade que vai das diferenças de classe social à religião, passando por gênero, orientação sexual, etnia, língua e necessidades especiais, que devem ser reconhecidas em uma sociedade democrática multicultural.
- 3- O terceiro conceito é a globalização definida, para além dos aspectos econômicos, como interconexão e interdependência entre as pessoas e a maneira como elas vivem no mundo.
- 4- O quarto conceito é o desenvolvimento sustentável, que parte da necessidade de desenvolver-se economicamente sem comprometer os recursos futuros.
- 5- O quinto conceito é o imperialismo que abarca também seus correlatos, a exemplo de colonialismo, que devem ser estudados em suas múltiplas formas, tais como imperialismo cultural e colonialismo eletrônico, e outras relações de poder entre as nações para que se compreenda o lugar da democracia nesses contextos.
- 6- O sexto conceito é a discriminação acompanhada do preconceito e do racismo que se

encontram disseminados no nível interpessoal, intergrupar e institucional e ferem o princípio da igualdade, que define a democracia.

- 7- O sétimo conceito é a migração que leva pessoas e grupos a se deslocarem entre países, o que demanda uma nova compreensão de cidadania.
- 8- O oitavo conceito é a identidade e seu reverso a diversidade que aborda as várias formas de se construir o pertencimento em uma comunidade, e o reconhecimento dessas diferentes identidades é parte essencial da tolerância e respeito que devem imperar em uma sociedade democrática.
- 9- O nono conceito são as múltiplas perspectivas com que cada tema ou fenômeno deve ser analisado, promovendo uma visão equilibrada que sustenta o respeito às diferenças ao mesmo tempo que favorece a construção de consensos que permitem a vida em comum.
- 10- O último conceito é o jogo entre patriotismo e cosmopolitismo que busca romper com o etnocentrismo e paroquialismo e, sem deixar de valorizar a identidade nacional, compreende que somos habitantes do mesmo planeta.

Cosson (2011) ressalta que os conceitos trazidos neste documento são muito mais amplos do que normalmente os cursos e programas que conhecemos, mas que tal amplitude não deverá ser utilizada para inibir ou restringir as iniciativas de Letramento Político. Pelo contrário, abre mais caminhos para quando forem pensadas essas iniciativas.

Se considerarmos as discussões já realizadas nesse capítulo, percebemos que vários dos conceitos apontados pelo documento sintetizado por Cosson já se encontram presentes em várias das iniciativas e proposições que trouxemos para o debate. Os principais temas novos que podem ser acrescentados, são justamente aqueles relacionados à cidadania multicultural, que pressupõe trabalhar no Letramento Político temas como a globalização, imperialismo, desenvolvimento sustentável e a migração de pessoas entre diversos países e regiões, levantando também a questão da identidade cultural.

Naturalmente estes não eram temas trabalhados pelos clássicos da ciência política que utilizamos no início da discussão, pois são questões relativamente novas nos debates da Sociologia, política e educação. Um dado interessante é que estes temas também não foram trazidos diretamente pelos autores brasileiros que citamos ao longo deste capítulo. Nesse sentido, levantamos duas hipóteses que não teremos condições de confirmar neste trabalho, mas que abrem caminhos para possíveis discussões.

A primeira é de que no Brasil, a percepção e preocupação imediata seja a carência de Educação Política em seus caracteres mais básicos, como pudemos perceber pela desinformação e desinteresse políticos trazidos pelos dados quantitativos das várias pesquisas realizadas, o que leva o direcionamento dos trabalhos a apontar, tanto em termos de conteúdos mais pragmáticos quanto aos conteúdos mais valorativos, a predominância do funcionamento, estrutura e história dos sistemas políticos brasileiros e também de valores democráticos e republicanos necessários para a vivência qualitativa da democracia em seu caráter mais amplo. Não estamos afirmando que esses conteúdos e valores também não relacionem diretamente com os temas da globalização e multiculturalismo, porque discutir democracia atualmente inevitavelmente leva também para estas temáticas. Entretanto uma possível explicação é a de que a priori, outros temas mais básicos estejam sendo o foco das ideias e dos cursos de formação política realizados no Brasil.

Uma segunda hipótese é de que os programas e formações específicas para a cidadania global em que prevaleçam temas como a globalização, a questão das migrações e imigrações, o imperialismo econômico e cultural e a discussões éticas que possam surgir a partir de proposições dos direitos humanos e relativismo cultural estejam separados das propostas de Educação Política propriamente ditas, se distanciando do alcance desta pesquisa, ao se deter em pesquisas e iniciativas que lidem com a educação para a política e para a democracia especificamente.

Feitas estas colocações nos colocamos novamente na análise de Cosson, que se volta também para a questão das metodologias. Para isso o autor mobiliza três relatórios também internacionais: o relatório Civic Mission of Schools (2003), elaborado por um centro de pesquisas em Nova Iorque; o relatório Strategies for Learning Democratic Citizenship (2000), realizado para o projeto Educação para Cidadania Democrática do Conselho da Europa; e uma análise de programas dedicados ao ensino da democracia feita por Kahne e Westheimer (2003), chamada Teaching Democracy.

O primeiro relatório de pesquisa aponta seis estratégias para a efetivação da educação cívica: ensinar fortemente o sistema político do país, discutir temas controversos e atuais para os estudantes, levar o aluno a praticar o que aprender em sala de aula por meio de programas comunitários, oferecer atividades extracurriculares que envolvam o aluno no funcionamento da escola ou de sua comunidade, encorajar a participação dos estudantes na gestão escolar e promover simulações de mecanismos e procedimentos democráticos (Cosson, p.54, 2011).

O segundo relatório apresenta estratégias diversas que incluem simulações, produção de textos, análises críticas de documentos midiáticos, estudos de caso e análises de dados estatísticos. E para o terceiro relatório, metodologias apontadas incluem o exame de problemas sociais e temas controversos, bem como oferecer experiências positivas de participação democrática e estimular os alunos a se engajarem em projetos reais ao mesmo tempo em que participam de simulações e oficinas que lhes ofereçam habilidades e conhecimentos.

Para Cosson (2011), é possível perceber a partir dos relatórios um consenso nas práticas que devem orientar o Letramento Político dentro das escolas. “Democracia é um conteúdo que não pode ser apenas exposto, ele precisa ser experienciado para ser efetivo e significativo” (Idem, p.55). Para o autor, uma das condições para que o Letramento Político funcione é que este promova práticas que tratam das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, à participação decisória, à resolução pacífica de conflitos, ao reconhecimento igual dos direitos de todos e do respeito mútuo.

É interessante verificar que os três relatórios estrangeiros sintetizados por Cosson apontam para metodologias de Letramento Político dentro da escola que ainda não foram completamente exploradas pelas pesquisas e ações de formação política no Brasil, e que podem trazer contribuições significativas para apontar caminhos na elaboração de projetos no âmbito escolar.

Para encerrar esta extensa seção de nossa fundamentação teórica que buscou levantar uma discussão inicial sobre os conteúdos e metodologias que podem ser trabalhados em propostas de Educação Política ao ser realizada dentro da educação escolar, inclusive trazendo exemplos de iniciativas já realizadas (dentro ou fora da escola), traremos um último exemplo e análise, no que diz respeito a este tema.

Na introdução deste trabalho, trouxemos a informação de que a legislação educacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais ó PCN - do Ensino Médio (1999) trazem a necessidade de que a educação contemple uma formação cidadã e que habilite o educando a compreender a realidade social e política em que vive. Pela leituras destas normas, esta formação através da educação escolar seria contemplada principalmente como um tema transversal (cidadania) ou das aulas de Sociologia previstas para o Ensino Médio.

Como nesse momento nossa pesquisa intentou trazer diferentes possibilidades de metodologias e métodos para a efetivação da Educação Política em diversos contextos,

consideramos relevante também trazer alguns conteúdos e objetivos (por nós sintetizados⁷) presentes nos PCN que tratam do ensino de política, no caso dentro da disciplina de Sociologia:

- Ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual.

- Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, percebendo como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.

- Dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação.

- O estudo do conceito de Estado, deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política.

- Discussão de alguns pontos do conceito de Estado: a soberania, sua estrutura de funcionamento, os sistemas de poder, as formas de governo no mundo atual, as características dos diferentes regimes políticos. E, por fim, algumas questões relevantes no contexto social brasileiro, tais como as relações entre o público e o privado e a dinâmica entre centralização e descentralização do poder.

- E por último, compreender a relação entre Estado e sociedade, identificando as diversas formas de exercício da democracia, a questão da legalidade e da legitimidade do poder, os direitos dos cidadãos e suas diferentes formas de participação política. Cabe ressaltar a importância dos movimentos sociais no processo de construção da cidadania, em função do seu papel, cada vez mais expressivo, de interlocução com o poder público, desde o movimento operário até os chamados novos movimentos sociais (ecológico, pacifista, feminista etc).

Considerada toda a discussão que fizemos acerca da necessidade da Educação Política (quer como Letramento Político, educação para a democracia ou educação para a cidadania), e todos os autores e iniciativas realizadas que mobilizamos para esta discussão, com diversas necessidades apontadas em metodologias diferentes e possíveis conteúdos que podem ser trabalhados dentro da Educação Política, principalmente no que diz respeito aos princípios

⁷ A síntese é feita seguindo a mesma ordem em que o trecho do PCN é apresentado, de modo que o texto intercala entre conteúdos e objetivos.

pedagógicos observados por vários dos autores citados nesta dissertação, nos permitimos inferir uma pequena análise destes trechos dos PCN.

Apesar de claro, conciso e tocar em vários pontos extremamente importantes dentro do tema da Educação Política, os trechos dos PCN que se referem ao ensino de política em sala de aula pecam pela superficialidade com que o tema é tratado. Ao se propor enquanto Parâmetros Curriculares Nacionais que, em tese, irão orientar a organização de escolas e práticas docentes, seria esperado que a temática fosse tratada com mais profundidade que meramente em uma página carregada de conceitos e conteúdos para serem explicados em sala de aula.

Não se trata de argumentar que os PCN deveriam realizar uma discussão teórica acerca da Educação Política. Mas se é um dos objetivos principais da Educação Básica no Brasil a formação para a cidadania (como está determinado pela legislação), e se no rol de todas as disciplinas, a responsável pela formação política que orientará a cidadania é a de Sociologia, então esperava-se que o tema fosse tratado com mais atenção e cuidado.

Nesse sentido, concordamos com Carvalho et al (2001), que não se trata de definir metodologias rígidas ou pacotes de conteúdos prontos para serem aplicados uniformemente em todo o país, esperando que se produza cidadania como numa linha de produção, mas que o debate seja constantemente levantado, que diversas metodologias sejam apontadas como possíveis, que os conteúdos sejam discutidos e que os programas de formação de diretores, supervisores, coordenadores e, principalmente, docentes, sejam promovidos com a intenção de trazer esses atores para o tema da Educação Política e sua essencialidade no país, assim como da cidadania como um caminho para a autonomia do cidadão que preza por liberdade e luta por igualdade, consciente de seus deveres e direitos, e ativo na participação política e social que dá qualidade à democracia.

3.2 Escola, Política, Juventude e Participação

Após explorado o tema das metodologias e conteúdos para as iniciativas de Educação Política no Brasil, resta-nos contextualizar um pouco da educação escolar em que pretendemos que sejam realizadas estas iniciativas e ver que desafios nos apresentam, tais como a democratização do Ensino Médio, sem uma reestruturação que desse conta das demandas que se apresentaram, a crise de sentido que o Ensino Médio protagoniza, os índices de participação social e interesse por temas econômicos, políticos e sociais dos jovens, e a capacidade da escola de fomentar o interesse e a participação, os meios diversos que os jovens têm utilizado para se

informar e a disseminação da internet como força preponderante de (des)informação política e seus potenciais dentro e fora da escola, e mesmo nos perguntar em que medida os jovens compreendem a demanda da Educação Política.

Reiteramos a dificuldade de nos aprofundar em cada um destes temas, dado que poderiam muito bem cada um deles resultar em várias pesquisas acadêmicas. Mas preferimos levantar estas discussões, mesmo que possamos não contemplar seu aprofundamento teórico, já que ao explorar o tema da Educação Política em sua relação com a escola, encontramos estas temáticas que não podem ser desconsideradas se quisermos dar contribuições satisfatórias para as demandas que levantamos em toda esta dissertação. Explicada esta questão, vamos ao debate.

Nas duas últimas décadas no país, tivemos uma expansão vertiginosa no número de matrículas das escolas e universidades. Em termos relativos, no período entre 1991-2000, houve um crescimento de matrículas de 117% no Ensino Médio⁸ (COSTA, 2013). Fatores como a acelerada urbanização do país, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho e a afirmação, em textos legais, da educação como um direito de crianças e jovens a partir da Constituição de 1988, são elementos que integram a configuração sócio-política que pressionou a escola a abrir-se para um público para o qual apresentava-se como um cenário distante (SPOSITO e GALVAO, p.346, 2004).

Para as autoras, essa tardia ampliação de direitos se faz num contexto complexo que soma fatores como uma sociedade desigual, índices alarmantes de pobreza e violência e falta de oportunidades de formação para os jovens em geral.

As autoras recuperam, da mesma forma que fizemos nesse texto, o fato de que a legislação atual define a escola de Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e propõe para esta etapa objetivos amplos de formação da cidadania. Entretanto, para elas esses objetivos não têm se processado na prática, o que contribui para a crise de sentido na qual se encontra atualmente o Ensino Médio:

A máxima educação para a cidadania, embora incorporada ao discurso de todos, dá margem a práticas muito distintas, nem sempre compatíveis com esse princípio. As ambições dos alunos que tanto querem aumentar chances de entrada no mercado de trabalho como no horizonte conseguir a possibilidade de acesso ao ensino superior não são, em geral, levadas em conta. Diante da amplidão de possibilidades que se abrem, a única referência ainda clara que norteia as práticas escolares cotidianas dos professores é a de

⁸ A partir do ano 2000 o número de matrículas não apresenta crescimento ou redução expressiva como a mencionada, sendo que até 2010 o número de matrículas permanece na faixa de aproximadamente entre 8 e 9 milhões anuais (COSTA, 2013)

preparação para o vestibular. (í) Além da natureza excludente deste objetivo, decorrente da pequena capacidade de acolhida do ensino superior público, sua permanência reitera esses três anos de escolaridade como fase intermediária, algo situado *entre*, sem um sentido intrínseco. (Idem, p.348)

Esse processo de abertura das oportunidades de acesso à escola pública (o aumento de vagas para o Ensino Médio) configura então uma profunda mudança estrutural que convive com a clássica falta de identidade desse nível de escolaridade, que sempre ficou entre a formação para o mercado de trabalho e a formação propedêutica preparatória para o vestibular, de modo que a máxima da formação para a cidadania continua no plano dos discursos legais, perpetuando a crise de sentido.

Para Schlegel (2011) o simples aumento de escolarização não aumentou o contato com a política e o valor da democracia para a população. Nesse sentido, o caráter quantitativo das conquistas educacionais não combinou necessariamente com um aumento qualitativo das percepções cidadãs, como podemos perceber pela distância dos jovens com a política que ainda permanece. Escolarizar não significa, automaticamente, politizar. É preciso que o tema da Educação Política seja mobilizado se quisermos um aumento qualitativo na democracia no Brasil. (DANTAS e CARUSO, 2011, p.23)

Para dialogar com esta afirmação dos autores, trazemos alguns dados pesquisados por Resende (2010), que elaborou indicadores de participação social e interesse na política com base no banco de dados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de 2004, 2005 e 2006, fornecido pelo próprio Ministério da Educação. Na questão que verificava os temas de interesse dos participantes do exame, percebe-se que os temas a política da sua cidade, o prefeito, os vereadores e a política nacional, o papel dos deputados e senadores, o presidente da república tiveram níveis de interesses muito baixos quando comparados a temas relacionados ao meio ambiente, drogas ou esportes.

Outro dado relevante trazido por Resende diz respeito à participação em grupos e associações. Segundo os dados do ENEM de 2006, temos o seguinte quadro: 47,8% participam de igreja ou grupo religioso; 16,5% participam de clube recreativo ou associação esportiva; 6,2% participam de grêmio ou associação estudantil; 5,6% participam de associação de bairro ou associação comunitária; 5,3% participa de ONG ou movimento social; 2,9% participa de partido político; E 2,3% de sindicato ou associação profissional. Percebemos que todos tipos de grupos ou associações que mais estão relacionados à política e à organizações da sociedade

civil e que requerem algum engajamento ou participação ativa tem menos que 7% cada do total de estudantes como participantes.

Resende segue na análise dos dados trazendo questões que muito interessam para nossa discussão. Ao contrário do que poderia se esperar do ponto de vista teórico, o melhor desempenho na prova objetiva e na redação do ENEM (são os dois critérios que, somados, produzem a nota final do aluno na época) não possui relação com disposição à maior participação política e social dos jovens. Já em relação ao interesse por temas sociais e políticos verifica-se uma relação positiva com o desempenho na nota, embora de pequena intensidade. Ou seja, uma formação escolar que proporcione melhor desempenho (do ponto de vista propedêutico) tem influência (embora pequena) no interesse dos jovens por temas ligados à política, sociedade, economia, etc. Entretanto, esta formação não produz necessariamente jovens participativos, que se disponham a integrar grupos, organizações ou movimentos por causas coletivas, que também teriam muito a contribuir na formação de cidadãos ativos e uma democracia com mais qualidade.

Os dados de Resende (2010) também indicam que melhores condições socioeconômicas caminham no sentido de afastar os estudantes da participação civil e de diminuir seu interesse pelos assuntos públicos, uma vez que os coeficientes de relação entre a escala da condição socioeconômica e de participação e interesse por temas sociais e políticos são negativos. Tais informações são importantes no sentido de quebrar pressupostos do senso comum a ideia de que uma população que tiver uma educação que proporcione melhor desempenho medido por nota seria automaticamente mais participativa ou envolvida com a política, ou a de que as classes sociais mais altas portariam cidadãos mais ativos justamente pela formação de qualidade (mais uma vez, do ponto de vista propedêutico) que esses tiveram.

Em contraponto aos coeficientes negativos da relação acima, o hábito de leitura dos participantes foi o indicador que apresentou relação positiva e comparativamente mais intensa que os demais aspectos, tanto com a participação social e política dos jovens como com o seu interesse por temas sociais e políticos. Tal dado reforça a afirmação de Benevides (1996b), da relação entre literatura e o processo de humanização, como um dos pressupostos básicos para que uma possível educação para a democracia tenha sucesso. A autora traz as ideias de Antônio Cândido, que mostra a literatura como um instrumento poderoso de instrução e educação. Os valores que a sociedade preconiza, ou mesmo considera prejudiciais, estão presentes na ficção, na poesia e na ação dramática. Para o Cândido (1989), a literatura possibilita o desenvolvimento da alteridade e de vivermos dialeticamente os problemas.

Os dados de Resende (2010) confirmam essas ideias na medida em que mostram que o hábito da leitura se relaciona aos jovens mais participativos e interessados nas questões políticas e sociais. Para o autor, apesar de a educação para a democracia ser de responsabilidade de todos, a escola deve ter essa atribuição bem definida, já que ela é, historicamente, a instituição criada por nossa civilização para a formação intelectual e moral, incluindo valores, conhecimentos e habilidades necessários para a Educação Política. (RESENDE, p.26, 2010).

Com a intenção de verificar um possível diálogo entre escola e participação, Dayrell et al (2010), discutem qual é a interferência das condições sociais e econômicas na questão da participação dos jovens. Também os autores questionam em que medida o modelo de organização escolar e suas dinâmicas produzem um ambiente propício para o desenvolvimento de experiências de participação juvenil. Para isso, os autores utilizam dados de uma pesquisa realizada em 2006 coordenada pelo IBASE⁹ e PÓLIS¹⁰ em regiões metropolitanas do Brasil, especificamente para os dados da região de Belo Horizonte, que tem 122 respondentes na idade entre 15 e 24 anos.

Quando perguntados sobre como se informam, os respondentes apontaram: 83% pela televisão, 52% por jornais ou revistas, 49% pelo rádio, 24% conversando com amigos, 21% pela internet, 17% pelos familiares, 13% pelos professores e 11% pelos colegas da escola. Nesse caso, convém ressaltar que mais de 30% dos que participaram da pesquisa possuíam entre 15 e 17 anos, ou seja, estavam majoritariamente cursando o Ensino Médio. Os autores pontuam que, para as novas gerações, a escola deixa de ser o espaço privilegiado de acesso às informações, reforçando a necessidade de repensar a sua função social, principalmente para os jovens.

Sobre a participação em grupos de diversos tipos, 20% do total de jovens participa de alguma iniciativa. Desses, temos 43% destes em grupos religiosos, 27% em grupos de atividades culturais, 26% em atividades esportivas, 12% em atividades estudantis, 7% em alguma iniciativa que vise a melhora do bairro e 4% em atividades político-partidárias. Além de uma porcentagem muito pequena do total de indivíduos participarem de algum grupo ou atividade de realização coletiva, novamente se repete o dado de que, quando há esta participação em grupos, geralmente se trata de coletivo religioso ou esportivo. A novidade destes dados em comparação aos de Resende (2010) são os 27% que participam de alguma atividade cultural, o que não havia sido contabilizado na pesquisa anterior. Ainda assim, se a literatura aqui discutida já apresentou, em diversas nuances, a necessidade e os benefícios que a participação em grupos

⁹ Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

¹⁰ Instituto Pólis – Organização Não Governamental fundada em 1987 que tem como objetivo atuar para a construção de cidades justas, sustentáveis e democráticas.

ou coletivos da sociedade civil traz para a formação de um cidadão ativo, os baixos índices de participação são preocupantes do ponto de vista da educação para a democracia.

Entre os que participaram da pesquisa realizada pelo IBASE e PÓLIS, quando analisadas suas condições socioeconômicas e classe social, foi constatado que há uma tendência entre aqueles de menor renda para uma participação maior em grupos de atividades culturais (que pode ser explicado pelos projetos sociais que trabalham com dança, música e teatro disponíveis na região) e associações de bairro. Dayrell et al (2010) apontam que este índice pode abrir caminhos de atuação para a escola pública, no sentido de valorizar as atividades e grupos que proporcionem tanto uma formação cultural para os jovens, quanto aqueles que produzam uma mudança mais imediata nas demandas urgentes da população local, como as associações de bairro.

A pesquisa também mostra que a respeito do interesse e da participação na política, 57% dos jovens procura se informar mas não participa, 8% considera-se participativo e 31% não procura se informar e nem participa. Os índices mostram que a maioria dos sujeitos têm interesse em se informar em contraposto a um esvaziamento da participação, confirmando os dados de Resende (2010) que apresentamos anteriormente. Nos grupos focais realizados com os participantes, eles tenderam a recusar a possibilidade de se engajar em formas tradicionais de participação política (partidos, sindicatos, movimentos estudantis, movimentos sociais, etc). Os jovens enxergam essas ações como institucionais e não se percebem como atores, sujeitos de uma ação que possa interferir na sua realidade e nas instituições. Para Dayrell et al (2010), isto demonstra a descrença nas formas de engajamento político mais tradicionais, falta de um conhecimento político mais amplo sobre a vida política e pouca experiência dos jovens em ações como essas.

Ao analisar estes dados sobre a participação juvenil, Dayrell et al (201) levantam três reflexões relevantes no que diz respeito à cidadania ativa da juventude brasileira. A primeira delas é que são muito poucos os dados de participação sociopolítica da sociedade como um todo, o que torna difícil saber se a juventude é o único segmento que não apresenta índices de participação ou se é um dado geral. Uma segunda reflexão é a hipótese de que o contexto socioeconômico da região metropolitana de Belo Horizonte não estimula a esperança nem a crença na ação coletiva como mudança. O contexto, segundo os autores, não favorece a criação de hábitos e valores favoráveis à participação, sendo a desigualdade um dos fatores que emperra o aperfeiçoamento da democracia. Uma última reflexão nos remete às teorias sociológicas que discutem a radicalização da modernidade e da individualidade na sociedade atual:

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se ao tempo e ao ritmo da juventude contemporânea, conforme indicado anteriormente. Algumas pesquisas evidenciam que a participação juvenil tem se caracterizado pela fluidez, pelo nomadismo e pela intermitência, além de sinalizar para formas de agregação pontuais, com objetivos determinados e no presente. Essas características têm relação com as transformações mais amplas introduzidas no contexto das sociedades complexas, como a velocidade das transformações tecnológicas, que ampliam as incertezas características desse nosso tempo (DAYRELL et al, 2010, p.244)

Após levantarem estas reflexões, os autores passam a questionar em que medida a escola fomenta ações que estimulam o aprendizado e a experimentação em torno da participação social e política, e se a mesma se preocupa em estimular a participação na gestão escolar e na organização autônoma dos estudantes, permitindo aos jovens vislumbrarem formas de ação coletiva em torno de suas demandas. Para os autores, a resposta para estas questões é negativa.

Os dados revelam que menos de 50% das escolas da qual fizeram ou fazem parte os entrevistados oferecem atividades coletivas, sejam elas públicas ou particulares. Ações comunitárias ou trabalhos sociais são raros, indicando que a escola não tem sido espaço de prática de solidariedade. Em relação às atividades culturais e de cunho participativo nota-se que apenas 33% dos entrevistados afirma ter essas atividades na escola. Percebe-se que essas atividades culturais ocorrem com mais frequência nas escolas públicas, frequentadas pelos jovens de classe D e E. Entretanto, para os autores este dado não é necessariamente sinônimo de mais qualidade. As atividades nesse caso seriam muitas vezes utilizadas para ocupar o tempo, com o objetivo de controle da disciplina e formação de hábitos em detrimento de potencializar relações humanas mais dignas.

Ainda nos apoiando nos dados dos autores supracitados, as escolas particulares apresentaram um índice mais alto na realização de atividades de cunho mais formativo, como filmes, debates, seminários e visitas a museus e exposições. Portanto, as escolas particulares teriam uma tendência a privilegiar mais atividades acadêmicas do que as que promovem a sociabilidade. Para os autores, a análise dos dados sugere que as escolas se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além dos conteúdos formais. A existência desses espaços é precária, e poucas escolas criam situações que favoreçam a experiência da solidariedade, o fortalecimento da sociabilidade, o acesso a atividades culturais e mesmo ao conhecimento de forma mais participativa, como debates e seminários. (DAYRELL et al, p.248)

Para os autores, um dos motivos possíveis da pouca participação social da juventude pode ser creditado à falta de espaços e de situações para o exercício e a aprendizagem da vida coletiva e da participação social, experimentação essa que poderia levá-los a acreditar nos possíveis resultados de uma ação coletiva. Parece que a escola, tanto a pública quanto a privada, por diferentes motivos, não tem priorizado a questão da participação como uma dimensão importante do processo educativo vivenciado pelos jovens e nem mesmo os tem informado a respeito da existência de instâncias participativas. Uma resposta fácil diante desses dados é atribuir o problema aos alunos, considerando-os desinteressados ou apáticos. No entanto, quando a escola oferece atividades diferenciadas, os alunos e as alunas tendem ao envolvimento (Idem, p.250).

Essas reflexões conversam com os dados obtidos por Sposito e Galvão em 2004, fazendo parte de uma pesquisa nacional sobre juventude, sendo realizada com jovens estudantes do Ensino Médio em escolas públicas da cidade de São Paulo, que contou com questionários, grupos focais e entrevistas individuais. Na escola pesquisada, os alunos apontam que até eram organizadas semanas culturais, campeonatos interclasses e festas, mas faltava para a escola trabalhar o conjunto de regras que organizavam essas atividades, porque muitas vezes a ausência deste trabalho redundava em recrudescimento da indisciplina e de agressões entre os próprios alunos, mais prejudicando a sociabilidade do que contribuindo para melhorá-la.

Na questão da organização destas regras, surgem informações que interessam ao nosso debate na pesquisa das autoras. Os alunos admitiram a inexistência de processos coletivos e a maioria destes afirmou não participar na definição das regras da escola. Reconheceram as dificuldades existentes para a construção do agir coletivo e quanto a própria escola não propunha a gestão coletiva e democrática como meta efetiva (SPOSITO e GALVAO, 2004). Também houve reclamação dos alunos nesta questão das regras, de que para alguns, estas eram cumpridas mais à risca que para outros, indicando desigualdade no tratamento entre os alunos.

A questão colocada pelos alunos nesta pesquisa sobre a inexistência de processos decisórios coletivos e sua queixa por não participar da elaboração das regras da escola nos levanta a seguinte reflexão: se a literatura da Educação Política indica que a participação em processos decisórios e grupos ou associações de cunho social ou político tem grande potencial de formação para o cidadão, sendo apontados até mesmo como instrumentos essenciais nesse sentido, um possível caminho para o desenvolvimento desta dentro das escolas não se encontraria justamente na valorização de práticas de gestão democrática escolar (também prevista como um dos princípios do ensino no Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da educação),

como a reformulação do modo como têm sido tratados os grêmios estudantis, conselhos de classe, associação de pais e mestres, conselho escolar e construção coletiva do projeto político pedagógico da escola?

Para Paro (1998), a escola também sofre de elementos que dificultam a democracia em seu interior, como a tradição e organização extremamente autoritária da sociedade brasileira, sendo que existe a influência constante de determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais mais amplos que o ambiente escolar que intensificariam a tendência autoritária na escola, fortalecendo a hierarquia e dificultando o desenvolvimento da gestão escolar democrática. Entretanto, para o autor, não podemos esperar que a sociedade se transforme para só então buscar uma mudança nessas práticas escolares. O esforço da construção de práticas democráticas no cotidiano escolar indica um potencial enorme para o enfrentamento de determinantes desse autoritarismo, que pode contribuir para o despertar da cidadania na comunidade escolar como um todo.

Partindo de outro ângulo de análise na capacidade de formação política da escola, Brenner (2010) toma um caminho inverso. A autora entrevista vinte jovens que já saíram da escola há algum tempo e se envolveram em atividades de engajamento político, para verificar em que medida a escola teve influência nesse processo. Dos vinte entrevistados, somente quatro não mencionaram a escola como espaço-tempo de mobilização ou debate político. A principal atividade mencionada pela maioria dos entrevistados foi a participação em grêmios estudantis escolares durante o Ensino Médio, principalmente no caso dos oriundos de escolas públicas. Os poucos casos que não mencionaram os grêmios estudantis, organizações ou associações com demandas coletivas, citaram a influência da escola em disciplinas específicas (notadamente história e geografia), pelo estímulo a leituras diversificadas, pela abertura de espaço para debates entre professores e alunos sobre fatos e situações do cotidiano escolar e mesmo através de debates mais aprofundados sobre as escolhas profissionais e realização do vestibular que levavam ao debate sobre o sistema de ensino, a política educacional brasileira e as desigualdades sociais. Para a autora,

O impacto da escola na socialização política e nas possibilidades de engajamento dos jovens alunos está diretamente relacionado com a maior ou menor convicção da instituição e de seus agentes com o fortalecimento da participação. Uma participação que se figure como princípio educativo e não como retórica escolar. (...) A existência de espaços formais de participação, tais como os grêmios, não é garantia, por si só, de transmissão de valores e vivência de processos democráticos. As práticas escolares falam muito mais do que a existência de espaços institucionais de participação ou das diferentes

estratégias pedagógicas que se conformam com princípios propagadores de uma escola democrática, mas desprovidos de ação. O que está claramente marcado nas narrativas dos jovens militantes de partidos é a possibilidade de viver a diversidade e ter a mediação da escola para o debate de questões mais amplas, para além dos conteúdos formais, em espaços-tempo que incluem a sala de aula, mas que a ela não se restringem. (BRENNER, 2010, p.34)

No mesmo sentido encontramos as contribuições de Fucks (2012), que analisa padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. O autor utiliza dados de um *survey* realizado com 351 jovens de ensino médio de Belho Horizonte que participaram do projeto Parlamento Jovem. Em sua análise, Fucks (2012) demonstra a relevância de ambientes distintos para a construção do perfil político dos jovens, com destaque para os ambientes familiar e escolar.

O autor separa os traços principais desse perfil político em *Conhecimento Político*, *Participação Política* e *Atitudes Políticas*, de modo que há relação direta e forte da influência da escola¹¹ na construção dos conhecimentos e das atitudes políticas dos jovens, sendo também importantes variáveis como o tipo da escola (pública, particular, religiosa, militar, *de elite*) e as práticas democráticas e participativas proporcionadas pela escola. Para o autor,

O interesse por assuntos políticos, o sentimento de ser capaz de entender o mundo da política, a atitude crítica e ativa em relação a atos praticados por autoridades, na escola, e a disposição para participar, ativamente, de debate realizado na escola são algumas das orientações subjetivas que expressam a disposição do jovem a participar da política na vida adulta. (FUCKS, 2012)

Estas considerações vão ao encontro direto ao encontro de outros debates teóricos que estamos mobilizando nesta discussão e mostram que a escola, apesar das problemáticas que carrega, também apresenta grandioso potencial para desenvolvimento da Educação Política de variadas formas, nos fazendo pensar e intentar apontar caminhos para dar conta, com os recursos disponíveis, da urgência e essencialidade que esta formação denota. Nesse sentido, trazemos à tona a questão levantada por Dantas e Caruso em 2011: o quanto os jovens compreendem esta demanda?

¹¹ O autor também analisa a influência familiar, como a escolaridade dos pais e a participação política dos pais, na construção desses perfis políticos, sendo importante também esta influência em alguns traços.

Para isto, os autores realizaram uma análise de três ações de Educação Política promovidas nas escolas¹², sendo uma parte deste público alunos do Ensino Médio e uma parte do Ensino Fundamental. Na primeira ação, a média de idade foi de 16 anos e cerca de 1091 alunos de 12 escolas diferentes preencheram o questionário. Nos resultados, mais uma vez a constatação de que os jovens se mostram afastados da política. Cerca de 80% não se preocupam em fazer o cadastro para votar e 74% não tinham afinidade com nenhum partido político. Apesar disso, 43,2% reconhecem que sua atuação tem grande importância para a política, 34,4% que a atuação tem pequena importância e 22,4% nenhuma importância, o que mostra que a maioria dos jovens percebe que sua ação é relevante para a política, mesmo que em pouca medida.

Dantas e Caruso (2011) também pesquisaram a participação dos jovens em diversos grupos da sociedade, e os resultados corroboram com o de outras pesquisas apresentadas neste texto. Os grupos de maior envolvimento são clubes esportivos ou grupos religiosos. Aqui vale o destaque para o fato de que, inversamente ao resultado das outras pesquisas, os "Clubes esportivos ou academias" tiveram uma porcentagem significativamente maior que os "Grupos religiosos". Uma hipótese para esta inversão é a inclusão pelos autores das academias na categoria.

Apesar disso, as outras categorias escolhidas repetem os resultados já mostrados neste texto. Mais de 80% dos jovens declararam não atuarem em ONG ambiental, ONG política, associações de bairro, sindicatos, partidos políticos e esferas participativas. Para os autores, estes resultados corroboram a tese de que estamos criando cidadãos passivos e desinteressados pelas organizações da sociedade sob seus mais diferentes formatos. (DANTAS e CARUSO, p.26, 2011)

Na parte final do questionário, 14 sentenças foram apresentadas aos jovens, em que eles deveriam indicar seu grau de concordância¹³. A sentença que os jovens mais concordaram foi "Minha vida pessoal é mais importante que minha vida pública", seguida de "A democracia é o mais importante dos sistemas" e "A Educação Política deveria estar presente nas escolas". Salienta-se que os questionários foram preenchidos antes da ação de Educação Política (composta por uma palestra e uma representação teatral), portanto antes mesmo de terem contato com o conteúdo, os alunos já consideravam a Educação Política necessária nas escolas.

¹² A primeira destas ações promovida pelo Instituto Valores em parceria com o Movimento Vote Consciente. A segunda ação é fruto de palestras ofertadas pelo autor Vinícius Caruso e a terceira é resultado da parceria entre a Fundação Mario Covas, a Fundação Konrad Adenauer, O Instituto do Legislativo Paulista e a Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo.

¹³ O participante deveria informar se concordava, concordava em partes, discordava em partes ou discordava, de cada sentença apresentada.

Dantas e Caruso (2011) ressaltam que, apesar da primeira sentença possuir um aspecto negativo, ferindo os princípios da democracia, a segunda mostra que eles reconhecem o valor do sistema democrático. Nesse sentido, é preciso verificar qual é a maneira como os jovens apreendem a ideia de democracia. Para os autores, se esta apreensão for somente no sentido da liberdade promovida pelo sistema, isto reforçaria a ausência de valores democráticos, já que esta liberdade como mero instrumento da ação individual constitui cenário preocupante na questão valorativa.

Entre as sentenças que os jovens concordaram parcialmente (a maioria concordou), estão "Os jovens de 16 anos estão prontos para o voto", "Os políticos são todos corruptos", "A política deve ser exercida apenas por profissionais", "O voto obrigatório deve ser mantido no Brasil" e "Os partidos são todos iguais". É ressaltado como positivo o fato de que uma maioria concordante se sobressaiu ao senso comum, apoiando o voto obrigatório (Dantas e Caruso, 2011)

As sentenças que os jovens discordaram parcialmente (mais discordaram) foram "A pressão da sociedade sobre os políticos altera a realidade", "Eu venderia meu voto por R\$1.000" e "O presidente da república representa bem a sociedade". E as que eles mais discordaram foram "Deputados e senadores representam bem a sociedade", "Partidos representam bem a sociedade" e "Eu venderia meu voto por R\$10". Aqui percebemos novamente a desconfiança com a política e os políticos que já apontamos em outros textos e pesquisas, tais como ao discordarem que os representantes políticos cumprem bem seu papel. Os autores apontam como preocupante que a maioria discorde da sentença que não venderia o voto por R\$10,00, mas ao responder se venderiam por R\$1.000,00 uma parcela significativa mudou de ideia, o que expõe um problema ético preocupante para a consolidação da democracia.

Para não alongar demais esta exposição, trarei das análises das outras duas ações de Educação Política apresentadas por Dantas e Caruso os dados mais sintetizados, já que muito do que foi levantado em outras pesquisas também está presente em nestes resultados. Num geral, se repete o baixo interesse pela política e a alta percepção de que a Educação Política deveria estar presente nas escolas. Os autores destacam que há uma diferença significativa entre os alunos de Ensino Médio e ensino fundamental. Os primeiros seriam mais maduros politicamente em relação aos segundos, demonstrando mais interesse na política e a busca por informações políticas. E apesar de muitos alunos não conhecerem o que é um grêmio estudantil, a maioria deles apontou a necessidade de que existisse um em sua escola.

Um último dado interessante trazido por Dantas e Caruso (2011) revela uma mudança significativa nos modos de obtenção de informações pelos jovens. Nos dados obtidos em 2005, cerca de 45% utilizavam a internet como um meio para obter informações sobre política. Já em 2011, o número passou para 80%. Esse aumento revela a necessidade de que seja dada a devida atenção às influências do uso da internet e das redes sociais nas opiniões políticas da juventude.

As movimentações da opinião pública nas eleições do final 2014 e os movimentos recentes do início de 2015 relacionados ao pedido de impeachment da presidente Dilma e de intervenção dos militares para que ela seja retirada do poder devem muito de sua capacidade de infiltração e disseminação na sociedade à internet e às redes sociais, embora ainda não tenha havido tempo hábil de serem produzidas pesquisas acadêmicas sobre o assunto para confirmar estas percepções.

Ainda assim, no que pese aos aspectos negativos que a internet possa ter para a política, e que não intentamos nos aprofundar nesta dissertação, Araújo (2011) nos alerta do potencial de influência tanto positiva quanto negativa, e mesmo de construção do conhecimento destes instrumentos em relação à juventude e seu potencial para a Educação Política.

Para o autor, a impressão que a sociedade altamente tecnológica em que vivemos traz, é a de que a Internet pode resolver o domínio das informações como uma grande enciclopédia capaz de assegurar a todos, todo o conhecimento disponível. Mais do que isso, a internet promete ser uma rede em que os internautas podem atuar formulando uma pergunta e recebendo prontamente uma resposta. Neste ponto, a questão da veracidade da informação vale menos do que a velocidade com que é encontrada. O cidadão virtual estaria hábil a fazer parte de uma democracia presentativa, e não mais representativa. Vários autores apontam para um possível ganho democrático, quando vemos ser possível tomar decisões políticas a partir de consultas virtuais, como ocorre com as diversas enquetes e pesquisas online em diversos portais. Nada garante, entretanto, a segurança e a qualidade das opiniões emitidas, uma vez que a Ágora se torna virtual (Araujo, 2011).

Sobre este ponto, Praça e Giembinsk (2010) trazem pesquisas que questionam esta qualidade de discussão que poderia ser gerada pela internet. Para os autores, é um equívoco pressupor que quanto mais as pessoas navegam, mais elas se informam também sobre as opiniões contrárias e assim vão afinando suas próprias opiniões. Pelo contrário, estudos mostram que a grande maioria dos internautas não acessa blogs e sites que manifestem opiniões políticas não condizentes com as suas. Nesse sentido, as pesquisas e debates online têm se mostrado bem menos ricos em qualidade de discussão política do que poderiam ser.

Voltando para a análise de Araújo (2011), o autor cita Levý (1996), que vê a questão da difusão da rede como positiva na qual há possibilidade de um projeto de civilização centrado sobre coletivos inteligentes que recriariam o vínculo social através da troca de saberes, de uma democracia mais direta e mais participativa, da escuta e valorização das singularidades, entre outros. Entretanto, o autor lembra que este acesso, mesmo com o sucesso de programas de inclusão digital, não chega à população de maneira equânime, e quando chega, já vem defasado, o que nos leva a inferir que reforça processos de desigualdade de acesso à informação política.

Para o autor, não basta só ter o acesso material a estas tecnologias, mas possuir a competência para usufruir das mesmas (o que não está relacionado necessariamente à classe socioeconômica). Seria possível então constatar uma ausência de cultura política geral entre os usuários. Isto quer dizer que os aspectos positivos, crescentes com a rápida socialização do acesso, esbarram na falta de interesse pela política e na argumentação rasa, vazia de criticidade, que encontramos na maioria dos fóruns da internet.

A partir dessa ambivalência, avaliar a relação entre internet e cidadania passa a ser algo ainda mais delicado. Por um lado, o ciberespaço impede que sejam estabelecidos laços entre os cidadãos e suas cidades, dando um caráter imaterial para algo que deveria ser concreto. Por outro, essa imaterialidade das relações é uma realidade presente nas metrópoles contemporâneas, gerada e abastecida pelo sub-mundo capitalista, e é responsável por boa parte das informações que compõem a opinião pública. Então, a questão do civismo se vê diante de uma realidade tal que não é mais possível ignorar a presença das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano. Trata-se, portanto, não de um lamento à falta de cultura política gerada pelas efemeridades da internet, mas identificá-la como elemento central do cotidiano das cidades e explorar as possibilidades de ação política, a despeito dessa realidade, a fim de se construir um ciberativismo que, aos poucos, seja capaz de fomentar uma cultura cidadã (ARAÚJO, 2011, p.67)

Pensar a internet como uma ferramenta central para a educação nos dias de hoje implica o reconhecimento de que sua presença é permanente e de que faz parte do cotidiano dos jovens. Isso quer dizer que a formação dos jovens hoje deve, na maioria dos casos, contar com a presença das tecnologias, seja na escola, em casa, no trabalho, ou em qualquer espaço de socialização. Para Araújo (2011), o contato pela internet proporciona um novo tipo de experiência, diferente das vivências das cidades, mas afinada com a velocidade do mundo. Pela internet é possível articular políticas públicas, formar opinião pública, fortalecer a participação democrática, prestar contas de ações de Estado, acompanhar leis e formular pautas de debate. Vale lembrar: ao mergulhar nesse mundo virtual, temos a possibilidade de agir dentro do

próprio sistema, mas corremos um grande risco de sermos devorados pela superfície que quer tudo liso, sem rugosidades, sem pensamentos. Se cairmos nessa sedução, não teremos a oportunidade de oferecer a nossos jovens uma educação capaz de lhes incentivar o civismo. (Idem, p.92)

Esperamos que estas considerações demonstrem que as tentativas de iniciar projetos de Educação Política na educação escolar devem levar em conta uma juventude em larga medida conectada, e que usa a internet para se informar, assim como para construir seus discursos e opiniões acerca da realidade política do país. E que esta conexão constante pode enveredar por caminhos que apresentem consequências negativas para a democracia e para a formação do cidadão, mas, quando bem aproveitada, apresenta instrumentos que podem mesmo fortalecer e ampliar as possibilidades de ações e metodologias da Educação Política.

Para finalizar este tópico, consideramos importante realizar breve reflexão acerca do Ensino Médio e do contexto escolar atual, frente à uma mudança mais ampla da sociedade, que não pode ser deixada de lado se quisermos explorar o tema da Educação Política inserida na educação escolar. Trazemos então um pouco da reflexão de Sposito e Souza (2014), sobre o jovem e o Ensino Médio, pensando nos desafios que a reflexão sobre este nível escolar apresenta. Para as autoras, é preciso reconhecer a diversidade e a transversalidade da juventude atual, assim como das forças motrizes que operam mudanças nesta juventude, e na forma de se relacionar com o conhecimento.

Ainda para Sposito e Souza (2014), nos últimos 40 anos tem sido feito o debate de entender que efeito as mudanças provocadas pela modernidade teriam no âmbito escolar, de modo a ressignificá-lo e reconstruí-lo a partir das novas demandas. Entretanto, o ritmo acelerado das mudanças constantes se põe à frente da nossa capacidade de observá-las, entendê-las e dar respostas satisfatórias para as demandas que surgem, não só na academia, mas principalmente nas políticas públicas de educação, que sequer deram conta de absorver o impacto da própria democratização da educação que promoveram.

As organizações sentem as consequências dos processos que estão acontecendo, no âmbito do social e da cultura. Refletem e reverberam as consequências da modernidade capitalista que se radicaliza. As organizações modernas são, aliás, enquanto burocracias, expressões bem acabadas da modernidade capitalista que se radicaliza (NOGUEIRA, 2005).

Encontramos aí o conceito de sofrimento organizacional, que para Nogueira, é um subproduto do mal-estar geral em que se parece viver. Ele convulsiona as culturas organizacionais, de modo que nada funciona muito bem nas organizações, e nada parece ter

força o suficiente para alterar o rumo das coisas: as organizações se desencantam e passam a registrar déficits de sentido. Não há setor que fique imune às mudanças. Para a escola não seria diferente. A educação escolar da forma como está colocada na sociedade é uma das sólidas instituições que sofre com o derretimento advindo dos processos de liquefação da modernidade (BAUMAN, 2001). Os elementos radicalizados da modernidade têm contestado as próprias bases que deixam a escola em pé: em tempos de individualismo institucionalizado como educar para a coletividade? Quando há uma crise da política, onde as pessoas já perderam a fé nos governos representativos, como incentivar a participação nas gestões democráticas das escolas? Quando todos os olhares se voltam para a tecnologia, a comunicação instantânea e as redes sociais, como despertar interesse dos alunos pelos conhecimentos dos livros didáticos? E se a escola atravessa uma crise de sentido, onde a educação é transformada em estatísticas que surgem de avaliações externas mal formuladas e os profissionais da área são cada vez mais desvalorizados, fazendo com que as condições de trabalho sejam precarizadas em escala exponencial, caberá a que atores resolver estes problemas? (FORLINI e DEL VECCHIO, 2014)

Por estas e outras colocações, precisamos rejeitar discursos que queiram imputar responsabilidade à escola ou aos professores pela atual crise da educação, da política, da participação na sociedade civil ou da democracia representativa em seus diversos aspectos que possamos ter explorado brevemente nessa fundamentação teórica. No caminho escolhido, procuramos explorar problemáticas e levantar questionamentos acerca da realidade da juventude e sua interação (caracterizada pelo afastamento e desinteresse) política, assim como a necessidade de educar para a política, para a democracia, e para valores republicanos, democráticos e relacionados aos direitos humanos, assim como os benefícios que esta educação pode trazer. Nesse sentido também trouxemos ideias, debates e iniciativas já realizadas acerca de metodologias e conteúdos que podem ser aproveitados ao pensar em projetos de Educação Política no âmbito escolar.

Faz-se necessário encontrar caminhos para seguirmos no aperfeiçoamento de nossa democracia, que tem muito a crescer e muito a ganhar com a perspectiva de que cada vez mais olhares se voltem para o tema da Educação Política dentro das escolas, sejam os sujeitos desse olhar os governantes, os elaboradores das políticas públicas, os intelectuais, os diretores e coordenadores pedagógicos, os professores, os familiares dos discentes e até mesmo os próprios alunos, que acreditamos e fomos na prática verificar, também têm sua contribuição a dar, como apresentaremos nas seções seguintes do texto.

4. APONTAMENTOS SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, vamos descrever qual foi nossa trajetória metodológica para a realização da pesquisa empírica de base qualitativa com o uso da técnica de grupos focais, demonstrando como definimos nosso recorte e outras características do trabalho com este instrumento que escolhemos, assim como também faremos uma descrição detalhada do processo de aproximação das escolas e da realização dos grupos efetivamente. Registramos também neste momento detalhes como os métodos de registro das atividades, os espaços disponibilizados pelas escolas e as considerações feitas nas falas de abertura dos grupos focais. Entendemos que para olhares interessados objetivamente na análise dos dados em questão, tal detalhamento pode parecer excessivo em alguns pontos, entretanto ressaltamos que também faz parte do trabalho do pesquisador problematizar o próprio método utilizado, de modo que detalhes pequenos podem fazer diferença para os dados obtidos, além de explicitar problemáticas que podem ser enfrentadas por outros pesquisadores que busquem realizar pesquisas com instrumento semelhante, contribuindo assim com a comunidade acadêmica também com esta descrição da trajetória e opções metodológicas.

4.1 Opções e Trajetória Metodológica

Segundo Lüdke e André (1996), para realizar uma pesquisa mais completa, se torna necessário que haja uma complementação entre o campo teórico e o campo da prática. Nesse sentido, pressupomos que a síntese circunstanciada de bibliografia sobre a temática da Educação Política foi complementada e dialogará diretamente com os dados coletados a partir da pesquisa empírica, de modo que também os dados sejam analisados e tenham sua dimensão ampliada a partir deste diálogo com a teoria. A decisão de utilizar o campo teórico aliado aos dados da pesquisa empírica se fez necessária por conta de ser a forma que consideramos mais propensa a atingir nossos objetivos centrais e específicos.

Denominamos esta pesquisa como qualitativa por se enquadrar nas seguintes características descritas por Lüdke e André (1996): os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para identificar e compreender as concepções dos alunos sobre a Educação Política no âmbito escolar optamos por utilizar como técnica de coleta de dados os grupos focais. Segundo Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Por estar entre os objetivos pesquisar como os alunos percebem (ou não) a Educação Política no cotidiano escolar, assim como quais são suas ideias de como esta poderia ser aplicada, acreditamos que esta técnica de coleta de dados pode produzir dados que provavelmente a observação ou a entrevista não fariam emergir, ou em alguns pontos até poderiam alcançar, mas demandando um tempo de execução que esta pesquisa não dispõe. Segundo Gatti:

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. No uso da observação, depende-se da espera que coisas aconteçam, e o tempo para isso pode ser bem estendido. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto. O tema e o roteiro de questões ajudam nisso. Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados (GATTI, 2005, p.9)

Ora, julgamos que nada mais certo para uma pesquisa que mira diretamente na democracia e na vida política que o uso de um instrumento de pesquisa no qual os dados são produzidos mais coletivamente, em torno do diálogo, um pressuposto básico da qualificação da democracia, conforme demonstramos através das ideias de Mill (1964)

Para além dos motivos citados, lembramos também que vários estudos apresentados na seção anterior analisaram seja a opinião política de jovens, seja a participação política ou também a visão sobre Educação Política através do uso de questionários, de tal modo que já nos apresentam resultados relevantes com este instrumento mais tradicional de coleta de dados. Consideramos também a necessidade de utilizar um instrumento diferente dos trabalhos já realizados para que os dados obtidos nos grupos focais de nossa pesquisa possam dialogar com outros resultados, trazendo novas contribuições para o debate.

Decidido o instrumento para a coleta de dados, explicamos aqui as condições e recortes que utilizamos para trabalhar com os grupos focais. O objeto da coleta de dados (as percepções dos alunos acerca da Educação Política) naturalmente é muito amplo, e por motivos de ordem material (tempo, recursos, quantidade de pesquisadores no projeto) não é possível realizar

inúmeros grupos focais sobre o tema selecionado contemplando todos os anos da Educação Básica, diversos sistemas de ensino, escolas públicas e particulares e regiões diversas do país. Portanto, selecionamos um recorte de análise de maneira que, mesmo não abrangendo todos os grupos possíveis, tem ótimo potencial de recolher os dados necessários para a pesquisa.

Considerando que a formação para a cidadania é um dos objetivos centrais de toda a Educação Básica, e esta seria trabalhada principalmente através do tema transversal Cidadania definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e considerando também que o ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Médio é aonde se encontra a maior gama de conteúdos direcionados formalmente para a Educação Política e construção da cidadania, conforme demonstramos na seção Para pensar a Educação Política, acreditamos que a realização de nossos grupos focais deveria visar trabalhar com jovens de escolas públicas que estivessem concluindo o terceiro ano do Ensino Médio, a partir das justificativas que damos a seguir.

A escolha por realizar a pesquisa nas escolas públicas deve-se ao fato de que é neste sistema de ensino que a maioria significativa dos jovens do país se encontra matriculada, e para a qual nós pretendemos contribuir com este trabalho. Já o motivo de selecionarmos especificamente jovens de turmas que estivessem concluindo o terceiro ano do Ensino Médio se justifica porque no Estado de São Paulo a proposta curricular do sistema de ensino prevê que os conteúdos relacionados à formação política na disciplina de Sociologia somente são trabalhados nesta série. Como fator adicional, consideramos ainda que os concluintes desta etapa da Educação Básica, de acordo com a legislação vigente, deveriam já se encontrar plenamente formados para o exercício da cidadania, e ter passado por todas as etapas formativas na escola que em tese visaram realizar esta formação.

Tendo em vista o quadro atual da educação pública paulista, com alta porcentagem de professores substitutos e eventuais, além da falta de professores em muitas escolas, foi preciso também criar um outro critério para a realização dos grupos focais, em que definimos que os grupos só poderiam ser feitos em turmas que tivessem tido aulas de Sociologia regulares durante esta etapa de escolaridade, ou seja, ter ficado com professor desta disciplina durante todo o Ensino Médio. Nesse ponto, acrescentamos que até foi cogitado que este recorte fosse um pouco além, definindo que somente faríamos a pesquisa caso o professor de Sociologia tivesse sido o mesmo para a turma selecionada durante os três anos de Ensino Médio, pois desta forma teria acompanhado o processo de aprendizagem de maneira contínua, conhecendo bem os alunos e os conteúdos trabalhados ao longo de cada etapa. Entretanto, somente uma das escolas em que

conversamos apresentava esta característica, sendo difícil até mesmo encontrar escolas em que não houvesse tido interrupção das aulas de Sociologia em algum momento por falta de professor.

Em relação ao número de grupos focais realizados, optamos por seguir as recomendações apontadas por Gatti (2005). Para a autora, o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir condições variadas. O número de grupos nesse caso depende do planejamento do estudo em relação à cobertura de variados tipos de participantes, levando-se em conta o número de pessoas na equipe e o apoio financeiro. É comum que se utilize como procedimento a realização de três ou quatro grupos, para então verificar a quantidade e o nível de informações obtidas para a questão do estudo. Se nessa primeira investigação as informações forem consideradas suficientes, não é necessário compor outros grupos. O que determinaria essa suficiência é o momento em que se julga que já se obteve o conjunto de ideias necessário para a apreensão do problema e se julga também provável que novas ideias não aparecerão.

Em nosso caso, não teríamos suporte financeiro ou mesmo tempo hábil para ampliar a coleta de dados de modo a dar conta da realização de muitos grupos focais, fato que nos fez seguir a orientação da autora, realizando três grupos focais, que serão descritos e apresentados nesta seção. Com base nos dados dos três grupos realizados, optamos por não realizar mais coletas, considerando que o material obtido apontava em direções semelhantes e julgamos que já havíamos obtido um conjunto amplo de ideias necessário para os objetivos que propusemos na pesquisa.

Quanto ao número de participantes, para Gatti (2005) o grupo focal não pode ser nem excessivamente grande nem pequeno demais. Recomenda-se a formação de grupos entre seis a doze pessoas, e para projetos de pesquisa o ideal é que não se ultrapasse dez, instruções que também optamos por seguir em nossa pesquisa empírica, como iremos demonstrar a seguir.

Ainda é preciso registrar que o projeto de pesquisa, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e aprovado. Os documentos que passaram pela análise do comitê, assim como o projeto, foram entregues e utilizados nas escolas aonde foram realizados os grupos focais. Além disso, no início das atividades dos três grupos focais o pesquisador se apresentava aos alunos, assim como a investigação, esclarecendo o que era uma pesquisa de mestrado e o que era um grupo focal. Neste momento entregava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando que a participação era voluntária, e que eles poderiam ficar à

vontade para escolher não participar, inclusive para deixar o grupo no meio da realização caso se sentissem de alguma maneira incomodados com alguma pergunta ou discussão que viesse a ser levantada. Registramos que em nenhum dos três grupos algum aluno se manifestou de modo a não querer participar ou mesmo deixar o grupo no meio de sua realização. Tivemos apenas duas alunas que precisaram sair pouco tempo antes do final, por terem outros compromissos que precisavam atender, uma no primeiro grupo e outra no terceiro. Todavia a saída antecipada destas não teve motivo relacionado ao grupo focal, dado que no questionário de opinião que entregamos ao final suas respostas foram positivas em relação à participação no grupo.

Na conversa inicial de abertura dos grupos também garantimos o sigilo dos nomes dos participantes e deixamos claro que todas as ideias e opiniões nos interessavam, que na discussão não haveria certo nem errado e que, se tratando de uma temática sobre política em alguns momentos, era esperado que aparecessem pontos de vista diferentes, e isto era positivo. Reiteramos que a discussão era entre eles, e não precisavam falar como se estivessem respondendo a perguntas do pesquisador, mas sim falar para os outros participantes as suas opiniões, assim como poderiam ficar à vontade para também comentar as opiniões apresentadas pelos colegas. Pedimos aos alunos que em casos de discordâncias, deveriam manter um tom de voz normal e evitar a irritação com opiniões dos colegas. Na realização dos grupos, mesmo nos casos em que houve discordância de opiniões, tudo correu bem e não houve desentendimentos entre os estudantes.

Sobre o registro das sessões, optamos por realizá-lo em áudio, complementado pelo registro de anotações de um relator auxiliar. Para Morgan (1997), nos grupos focais as pessoas tendem a ficar mais à vontade com o áudio que com o vídeo. Seguimos também neste ponto as orientações de Gatti (2005), utilizando mais de um instrumento de registro para a gravação, em pontos de localização diferentes para absorver a conversa de pontos distintos, de modo que se alguém falasse baixo ou houvesse qualquer tipo de interferência, a chance de sucesso da gravação permaneceria alta. Utilizamos nos três grupos um Ipad com aplicativo de gravação, um microfone condensador acoplado a um notebook e um gravador digital próprio para gravações de ambiente. Neste ponto, destacamos que foi essencial a utilização de instrumentos diferentes, pois somente o último citado nos permitiu conseguir uma boa captação do som, nos três grupos realizados. A captação do Ipad foi muito fraca, e o microfone condensador pegou bem o áudio, mas somente para o lado em que estava direcionado. Já com o gravador conseguimos pegar toda a conversa dos alunos com boa qualidade.

Também reiteramos a essencialidade de haver um relator realizando registros escritos. O registro do relator foi feito por notebook enquanto a discussão acontecia, e sua ajuda foi necessária não apenas por registrar na íntegra o que era dito (o que seria muito difícil, dada a velocidade das respostas), mas também por conseguir registrar o nome de cada aluno que falava e o início das frases. Somente esse registro tornou possível a transcrição do áudio dos grupos com qualidade e fidelidade em relação ao que foi dito. Sem essas anotações, realizar a transcrição das gravações de um grupo focal se tornaria tarefa hercúlea, dada a dificuldade de compreender e distinguir cerca de dez vozes discutindo com velocidade e fluência significativas.

Ressaltamos que, antes da realização dos grupos, acreditávamos que o pesquisador também poderia registrar algumas anotações enquanto o grupo acontecesse, mas na prática tal proposta se mostrou impossível de ser realizada, já que a discussão dos estudantes demandava máxima atenção para orientação do trabalho, no que diz respeito não apenas a organizar as respostas e intervenções e fazer questionamentos, mas também a orientar os alunos em relação aos procedimentos de organização que envolvem falar um de cada vez, ou mesmo trazê-los de volta para o tema quando a conversa fluí por caminhos muito avessos aos objetivos.

Uma última consideração a respeito da opção metodológica diz respeito ao roteiro de questões utilizado nos grupos focais. Para Gatti (2005), a elaboração do roteiro deve ser muito cuidadosa, sendo a flexibilidade um fator imprescindível. O pesquisador deve ser sensível ao fato de que alguns tópicos não mereçam muita atenção do grupo e não tentar forçar discussões. Nesse sentido, deve-se evitar o excessivo controle das discussões por roteiros impostos numa certa sequência, como uma tarefa a ser cumprida, ou mesmo a excessiva centralização dos trabalhos no moderador, de modo que tais procedimentos podem acarretar grande perda para o grupo focal, que pode acabar em discussões superficiais.

Tendo as ideias acima em mente, elaboramos um roteiro que acreditamos pudesse contribuir para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, direcionando o foco das discussões. Entretanto, seguindo os pressupostos anteriormente mencionados, buscamos evitar excessivas intervenções e direcionamentos, deixando que as conversas seguissem por fluxos naturais e apenas direcionando o foco quando necessário, o que na realidade ocorreu poucas vezes, sendo que a intervenção mais diretiva do pesquisador aconteceu no primeiro grupo focal, para sair do assunto de uma discussão sobre cotas raciais que havia se iniciado entre os alunos.

Direcionamos nossas questões tendo como foco a ideia que os alunos tinham da própria escola e o porquê estavam ali, a ideia de política e para que esta serviria à sociedade e se os

alunos enxergavam a necessidade de Educação Política, se percebiam iniciativas como esta na escola, e de que maneira esta deveria ser realizada (no caso de acharem que seria necessária).

Descreveremos aqui o roteiro inicial como foi pensado e de fato utilizado no trabalho com os grupos focais, mas é preciso explicitar que, num geral, não houve a necessidade de segui-lo à risca na ordem pensada. O simples encadeamento de perguntas sobre escola e sobre política já levou os alunos para discussões mais amplas que automaticamente levaram à resposta da maioria dos pontos planejados no roteiro, o que acreditamos ter sido extremamente positivo para o trabalho. As questões presentes no roteiro foram:

- 1- Pra que serve a escola? Por que você vem à escola?*
- 2- O que vem à mente quando dizemos a palavra "política"?*
- 3- O que é política e para que ela serve?*
- 4- De que forma nós participamos da política?*
- 5- Escola tem alguma coisa a ver com política?*
- 6- Em quais matérias vocês discutem as questões relativas à política? Como e por quem?*
- 7- O que você aprende sobre política na escola? É importante?*
- 8- Seria interessante aprender mais alguma coisa sobre política na escola? O que exatamente? De alguma maneira específica?*
- 9- O que vocês fariam se tivessem a oportunidade de serem políticos?*

Estes temas foram escolhidos com base na pesquisa teórica feita à priori, visando fazer emergir percepções dos alunos que pudessem contribuir tanto para o debate teórico quanto para apontar caminhos sobre que propostas de formação política podem ser trilhadas ao visarem o trabalho com o Ensino Médio.

Das questões pensadas no roteiro acima, retiramos a pergunta nº 9, após verificar no primeiro grupo focal de que as respostas trazidas eram superficiais e não contribuíam para discussões que levassem ao foco que nos interessava.

Feitas estas considerações sobre nossa opção metodológica, iniciamos o relato da coleta de dados da maneira como ocorreu na prática, de modo a explicitar nossa trajetória metodológica e os descompassos e percalços encontrados durante a realização da pesquisa empírica.

4.2 As escolas participantes

Inicialmente, nossa dificuldade foi encontrar escolas públicas que se enquadravam em nosso recorte e que estavam dispostas a participar da pesquisa. Nas primeiras duas escolas em que tivemos acesso, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio não haviam tido aulas ininterruptamente durante os três anos sem que houvesse momentos de ausência de um professor de Sociologia. A primeira escola que encontramos com enquadramento em nosso recorte rejeitou a possibilidade de realizar a pesquisa com a justificativa de que os alunos do terceiro ano já se encontravam muito ocupados se preparando para a realização do SARESP¹⁴. Já na segunda escola que se adequava aos nossos critérios, em conversa com a coordenadora pedagógica, esta sinalizou que seria possível realizar a pesquisa na escola e que entraria em contato quando houvesse o aval da direção. Todavia, o contato não foi retornado. Ligando novamente na escola, a resposta era sempre a mesma, de que ou não havia ninguém no momento que pudesse responder, ou, quando havia, que ainda não tinha uma resposta e que retornariam o contato. Por conta desses contatos iniciais não terem sido positivos, novas tentativas foram realizadas.

A primeira escola em que a realização da pesquisa se efetivou foi articulada graças ao contato de uma amiga pessoal (Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Ciência Política) que era professora efetiva de Sociologia para as turmas de Ensino Médio da escola. Esta professora fez o contato inicial com a coordenação, e depois de uma reunião presencial com as coordenadoras pedagógicas em que apresentamos o projeto de pesquisa e esclarecemos como ele seria realizado na escola, foi acertada a data para a realização de dois grupos focais. Esta primeira escola fica em região periférica da cidade.

Um ponto que precisa ser registrado é o de que esta professora nos informou ter realizado um trabalho de formação política com os alunos desta escola durante o ano, trabalhando com os alunos temas relacionados a estrutura do sistema político e eleitoral brasileiro.

Em termos operacionais, o combinado foi que chegaríamos (o pesquisador e um relator auxiliar) logo na primeira aula do período da manhã e nos organizaríamos na biblioteca para receber os alunos. A escolha por realizar os grupos focais na biblioteca foi da própria escola,

¹⁴ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. - Informações do site oficial: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

que sinalizou que o ambiente era longe do pátio e teria menos barulho, além de oferecer uma mesa grande em que os participantes pudessem ficar em volta. A necessidade de uma mesa foi apontada pelo próprio pesquisador, a partir das ideias de Gatti (2005), que aponta que pode-se trabalhar com cadeiras em círculos ou, de preferência, ao redor de uma mesa para facilitar o registro do encontro.

Tivemos um hiato de quase um mês entre a realização destes dois primeiros grupos focais ó realizados no início de novembro de 2014 ó e do terceiro grupo focal ó realizado no final do mesmo mês ó dada a dificuldade de conseguir a permissão de uma segunda escola para a realização do grupo focal. Por fim a escola que nos acolheu foi uma instituição de ensino pública estadual reconhecida na cidade por sua qualidade de ensino, fica em uma região central da cidade e realiza processo seletivo para que os alunos ingressem no Ensino Médio. O contato foi facilitado pelo fato de o pesquisador ter estudado nesta escola quando cursou o Ensino Médio, conhecendo vários dos professores da escola.

Uma principal diferença desta escola para aquela onde realizamos os primeiros grupos focais é que a coordenação pedagógica não permitiu que os alunos fossem retirados da aula para participar da atividade de pesquisa. Foi solicitado pela coordenação ao professor de Sociologia que selecionasse dez alunos para participar da atividade. Após a lista ser elaborada pelo professor, o pesquisador foi até a escola no horário de aula dos alunos, e este grupo foi chamado para uma conversa rápida com o pesquisador, em que o mesmo se apresentou e também apresentou a proposta da pesquisa, fazendo o convite para que no dia do grupo focal os alunos ficassem depois da aula na escola para realizar a atividade. Dos dez selecionados, nove aceitaram o convite e no dia da realização do grupo todos apareceram para participar da atividade, sendo que não tivemos nenhuma ausência.

4.3 Sobre os alunos

Sobre a seleção dos participantes dos grupos realizados na primeira escola, combinamos com a coordenação pedagógica que a professora de Sociologia faria uma lista de alunos segundo critérios de participação em aula e interesse em política, de cada uma das três turmas de terceiros anos, de modo que juntando as duas listas haveria o número adequado de alunos para a formação de dois grupos focais, sendo um realizado antes do intervalo e outro após o intervalo das aulas. Entretanto, no dia marcado para os grupos focais, quando chegamos para a realização, a coordenadora informou que esqueceu de pedir para a professora selecionar os alunos, então

chamou uma outra aluna do primeiro ano do Ensino Médio que estava na sala no momento e disse "Suba até os terceiros anos e peça para mandar descer dez alunos que gostam de discutir", e desse modo foram selecionados os participantes do primeiro grupo focal realizado. Esclarecemos que este fato, apesar de não planejado, não interferiu na obtenção dos dados, e pode até ter sido positiva esta aleatoriedade, dado que os grupos apresentaram alunos com posturas bem diferentes em relação à escola.

Apareceram então para participar deste primeiro grupo onze alunos, sendo seis garotas e cinco garotos com idades entre 17 e 18 anos. O encontro ocorreu normalmente da maneira como fora planejado e descrito nas opções que tomamos para o desenvolvimento do grupo. Durante a realização do trabalho, o pesquisador deixou disponível um café da manhã na mesa para os participantes, que ficaram livres para pegar o que quisessem enquanto estavam participando das discussões, o que não atrapalhou em nenhum momento as discussões ou os propósitos das atividades (o oferecimento deste café da manhã também foi realizado nos outros dois grupos focais). A atividade teve uma duração média de uma hora e meia, tempo que se repetiu nos dois outros grupos também.

Notamos que, após um determinado tempo de discussões, os participantes já iam se mostrando um pouco cansados da atividade, apesar de continuarem participando normalmente. Não é possível afirmar apenas por nossa constatação, que os grupos focais não devem ultrapassar o tempo médio de uma hora e meia de duração, já que inúmeros outros fatores podem influenciar nessa questão como, por exemplo, os limites de discussão delineados pelo próprio roteiro. Entretanto, salientamos que a tendência é que um tempo muito extenso de atividade do grupo focal cause gradual cansaço dos participantes e perda do foco nas discussões.

Após o intervalo dos alunos, recebemos a segunda turma da mesma escola, que compôs nosso segundo grupo focal. Não participamos novamente da escolha dos alunos, mas solicitamos que fossem mandados menos alunos que no primeiro grupo, já que percebemos ser difícil o trabalho com onze participantes ao mesmo tempo. A coordenação pedagógica então enviou para a biblioteca oito alunos do terceiro ano (de salas diferentes), sendo quatro garotos e quatro garotas também com idades entre 17 e 18 anos. As discussões deste grupo também foram muito ricas, e notamos que os alunos que participaram estavam mais propensos a ter visões um pouco mais críticas e negativas a respeito do papel da escola e da política, apesar de terem sido retirados aleatoriamente das mesmas salas que os participantes do primeiro grupo focal. O trabalho também correu bem e sem maiores preocupações.

No terceiro e último grupo participaram seis garotos e três garotas, também com idades entre 17 e 18 anos. O espaço cedido pela escola foi uma sala de reuniões que ficava anexada ao refeitório da escola, com mesas e cadeiras disponíveis e adequada aos propósitos do grupo. Entretanto, tivemos os últimos vinte e cinco minutos deste grupo focal prejudicados, pois iniciou-se forte chuva, e o teto da sala em questão era formado por telhas de alumínio, e o barulho ficou muito alto, dificultando a captação do som pelos instrumentos que dispúnhamos no momento. Nessa última parte do grupo, tivemos que passar o gravador de áudio digital de mão em mão, para quem quisesse falar, porque apenas deixá-lo no centro da mesa não garantia a captação satisfatória do som pelo aparelho. Apesar deste contratempo, o grupo seguiu bem e conseguiu alcançar seus propósitos.

QUADRO 1 ó Síntese dos Grupos Focais realizados

Escola	Grupo Focal	Participantes	Tempo de duração
Escola A ó Estadual Pública, em região periférica.	Primeiro grupo (G1)	11 no total. 6 alunas e 5 alunos	1 hora e 35 minutos
	Segundo grupo (G2)	8 no total. 4 alunas e 4 alunos	1 hora e 30 minutos
Escola B ó Estadual Pública, em região central. Realiza processo seletivo para ingresso.	Terceiro grupo (G3)	9 no total. 3 alunas e 6 alunos	1 hora e 30 minutos

Após a realização dos três grupos focais, realizamos a transcrição na íntegra. O processo de transcrição foi complexo e exigiu muita atenção do pesquisador, além de contar com a ajuda da mesma pessoa que estava junto na realização dos grupos, um auxílio que foi essencial para a conclusão das transcrições.

Precisamos deixar claro que a amostra que temos a partir destes grupos não torna possível fazer generalizações e nem mesmo mensurar o quanto os alunos sabem de política ou não, ou se a escola tem cumprido seu papel na formação para a cidadania. Esta é uma amostra relativamente pequena e este pode ser um dos pontos negativos da realização de grupos focais

frente a outros instrumentos como os questionários. Porém, estes dados são de natureza complexa e qualitativa. É preciso considerar também que

(...) os participantes de um grupo focal estão se expressando num contexto específico, em interações que são próprias daquele conjunto de participantes e, por isso, os pontos de vista de cada um deles não podem ser tomados como posições definitivas (GATTI, 2005, p.68).

A coleta dos dados através dos grupos focais foi realizada em dezembro de 2014, dois meses após a realização das eleições para os níveis Estadual e Federal. Ao discutir política com os estudantes, naturalmente emergiram temas que fazem referência a esse contexto pós-eleições, contexto esse que na época noticiou a intolerância de eleitores do Sul e Sudeste do país que, inconformados com o resultado das eleições presidenciais e insatisfeitos com o fato da candidata à presidência Dilma Rousseff ter sido reeleita com votação expressiva no Nordeste, se manifestaram em redes sociais como o Facebook e Twitter com mensagens ofensivas direcionadas aos nordestinos e pedindo pela separação do país das regiões onde a candidata obteve a maioria. É preciso registrar este contexto para compreender algumas discussões que acontecem entre os participantes.

Feitas estas colocações e descrição detalhada de nossas opções e trajetória metodológica, seguimos para seção que traz a análise e discussão dos dados obtidos.

5. AS PERCEPÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A DIFÍCIL TAREFA DE FORMAR PARA A DEMOCRACIA

É possível perceber a partir da análise dos dados que a discussão com os alunos (principalmente dos dois primeiros grupos), demonstra um conhecimento dos mesmos sobre política e reflexões maduras normalmente difíceis de serem encontradas na sociedade (como demonstramos com os dados de várias pesquisas em nossa seção de fundamentação teórica). Ressaltamos que os alunos dos dois primeiros grupos tiveram aulas de Sociologia durante os três anos de Ensino Médio com uma mesma professora que se preocupou em efetivar a Educação Política no âmbito escolar dentro da sala de aula, informação confirmada pela coordenação pedagógica da escola e também pelos próprios alunos. No caso dos alunos do terceiro grupo focal, não houve um trabalho específico direcionado para a Educação Política, mas ressaltamos que os alunos fazem parte de uma escola que realiza um processo seletivo bastante concorrido em toda a cidade de Araraquara, além de não ter problemas com falta de professores ou a troca constante de substitutos como há nas escolas estaduais.

Consideramos esta maturidade das ideias como positiva para a pesquisa, pois traz contribuições de alunos tanto que não foram alvo de um trabalho de Educação Política propriamente dito, mas que receberam uma educação considerada de qualidade por aqueles que valorizam uma educação prioritariamente propedêutica (e têm consciência disso), quanto de alunos que fizeram parte de um ensino estadual fragilizado, mas que tiveram a oportunidade de ter uma professora que trabalhou com afinco a questão da Educação Política, e puderam trazer questões muito relevantes no que diz respeito a como pensar esta formação para a democracia.

Considerados esses pontos, afirmamos ainda assim o potencial significativo que o grupo focal tem em pesquisas com estudantes, mesmo com sua limitação para generalizações, porque torna possível que surjam percepções que não necessariamente apareceriam em uma entrevista individual e menos ainda em questionários. Além disso, a construção de ideias coletivas fomentada pelos grupos é muito rica nas contribuições que levanta, e traz pontos que, apesar de não necessariamente se expressarem como o pensamento da maioria, tão significativos quanto, justamente pelo caráter qualitativo que vai em direções outras que a das pesquisas quantitativas.

Para facilitar o processo de análise dos dados obtidos com os grupos focais realizados, estruturamos a organização dos mesmos a partir de três eixos distintos e complementares, que serão tomados separadamente para facilitar o desenvolvimento da análise e o diálogo com a

teoria. Todavia, lembramos que fazem parte de um processo único de discussão e têm seu potencial explicativo ampliado quando olhadas como um todo, que constrói em seu conjunto o quadro de percepção dos alunos que nos permite dialogar com os referenciais teóricos selecionados na bibliografia tanto da Educação Política quanto da Educação e apontar caminhos para contribuir com esta demanda tão essencial para o processo formativo nas escolas.

O primeiro momento de organização dos dados deu-se a partir da elaboração de quadros síntese no qual fomos organizando as falas dos alunos, relacionando a frequência com que determinadas opiniões apareciam ou termos eram mencionados, assim como identificando opiniões sintéticas sobre os assuntos abordados. Esses quadros nos permitiram identificar os três eixos de análise selecionados.

Nosso primeiro eixo de análise é o Sentido da Escola, no qual pretendemos observar se os jovens do Ensino Médio carregam esperanças, demandas ou angústias em sua relação com o âmbito escolar. Procuramos identificar o que esperam e o que encontram na realidade do cotidiano, de uma instituição que pode ser vista como em crise em tantos sentidos, mas ainda assim um dos maiores referenciais quando se buscam alternativas para dar resposta a tantas problemáticas sociais que enfrentamos, seja na academia, seja na sociedade brasileira.

O segundo eixo de análise é o Sentido da Política, em que iremos trazer ideias dos estudantes a respeito de suas percepções de política, como a enxergam no país, as características dos cidadãos e as fragilidades e críticas que identificam no sistema, buscando pistas de quais necessidades poderiam ser respondidas pela Educação Política.

O terceiro eixo de análise será a Educação Política, e contempla as sugestões (diretas e indiretas) dadas pelos estudantes de como esta educação se daria no âmbito escolar, apontando temas, conteúdos, bem como suas fragilidades, metodologias e ideias de aplicações para colocá-la em prática, além das percepções de que benefícios seriam alcançados.

Por terem sido consideravelmente mais longos (em tempo e conteúdo das falas) que o primeiro eixo durante as discussões dos grupos focais, a análise do segundo e do terceiro eixo tem consideráveis trechos descritivos das discussões, que consideramos pertinente não excluir do texto principal, já que muitas outras partes não foram incluídas.

Registramos que em alguns momentos será mais pertinente discutir os dados dentro de um único grupo, em uma análise intragrupo, e em outros momentos faz-se necessária a análise intergrupo a partir de um determinado tema. O texto varia entre essas possibilidades, sempre informando ao leitor de que grupo se trata a discussão apresentada.

5.1 O Sentido da Escola

Os dados analisados nesta seção tiveram como motor principal os seguintes questionamentos presentes no roteiro: "Pra que serve a escola? Por que você vem à escola?". É interessante o fato de que cada um dos grupos focais tomou caminhos diferentes frente às mesmas questões. Sendo que o primeiro grupo e o terceiro grupo seguiram caminhos mais próximos (apesar de terem sido realizados em escolas diferentes), indicando uma visão mais otimista em relação à escola, e o segundo grupo (do qual os alunos estudavam na mesma escola e estavam nas mesmas turmas que os alunos do primeiro grupo) tomou posições mais afastadas das ideias construídas pelos primeiros citados.

Num geral, a discussão se iniciou e girou em torno da ideia de futuro. Para a maioria dos alunos (dezoito de um total de vinte oito), a escola seria uma instituição responsável por assegurar (de alguma forma) um futuro melhor para os alunos que dela fazem parte. Essa perspectiva de futuro é possibilitada pela escola a partir das bases que esta oferece, como o estudo e o conhecimento.

A escola seria então a responsável por preparar o estudante para o futuro que a gente escolheu seguir e conseguir no futuro atingir nossos objetivos, falas de Nirave¹⁵ e Camila, duas garotas do primeiro grupo (G1). É interessante o posicionamento de Jonathan (G3), que argumenta que a escola:

é a base que você tem que ter de estudo, de conhecimento para preparar pras fases seguintes, e pra sociedade, ou melhor, pra todos os professores, é o que vai preparar a gente pro Enem, pro vestibular.

Nessa fala destacamos dois pontos. O primeiro deles é a visão do aluno de que para os professores, a função da escola é prover a base que irá preparar o aluno para o ENEM e o vestibular. O segundo ponto é que ao mencionar os exames citados, o aluno se mostra nervoso na fala, com um tom de insegurança nítido em sua expressão. Aqui notamos a expressão do caráter de identidade propedêutica¹⁶ do Ensino Médio que aparece sempre com mais força, de modo que a percepção do estudante, e também a dos professores segundo as ideias do estudante, está direcionada para que esta etapa de escolaridade funcione como um preparatório para os

¹⁵ Todos os nomes de alunos utilizados no texto são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes.

¹⁶ Propedêutico neste momento do texto tem o significado de ensino com finalidade preparatória para níveis mais avançados de ensino, tendo como exemplo a preparação específica para o ingresso na universidade através dos vestibulares.

exames de ingresso no Ensino Superior, fornecendo a base de conhecimentos necessária para alcançar esses objetivos.

Também no terceiro grupo focal, temos a fala de Vinícius (G3), que entende a escola como um local aonde se tem o primeiro contato com muitas coisas novas, questão muito colocada pelos alunos desta escola, e também

É um lugar onde você vai começar a decidir seu futuro, ou o caminho que você vai seguir, o dia que você vai aceitar, sabe, bastante relacionado a isso. E... você vai descobrir a coisa que você ama, eu creio que é dentro da escola que as pessoas descobrem as coisas que gostam de fazer, e o que provavelmente vai ser o futuro dessa pessoa.

A fala traz uma visão de futuro relacionada à ideia de vocação, que não aparece diretamente nas falas dos alunos, mas pode ser pensada subjetivamente a partir das ideias que remetem a um futuro que se escolhe seguir, e nesse sentido a escola teria o papel de despertar estas vocações, de modo que o estudante perceba o que gosta de fazer ou tome as decisões que o levarão a delinear como seguirá seu caminho.

A presença forte da ideia de futuro no cerne da identidade do Ensino Médio para os alunos também foi apontada por Sposito (2005), ao afirmar que saber o lugar da escola como importante para as escolhas futuras constitui um ponto de consenso entre os jovens. Entretanto, para a mesma autora em outro texto, esta formulação não necessariamente retira o consenso, a ausência de motivação e a prevalência da obrigatoriedade rotineira do presente (SPOSITO e SOUZA, 2014).

Nesse sentido, a partir de uma sequência de falas entre os jovens no primeiro grupo focal denota que estes reconhecem o desinteresse que muitos têm em relação à escola, e, segundo o julgamento dos alunos, em relação também ao próprio futuro. Esses alunos desinteressados seriam aqueles que não conseguem enxergar que o próprio futuro depende da escola, ou que não veem a escola como o melhor caminho para construir suas trajetórias pessoais.

***Janáina:** Na verdade, é uma luta, né? Porque você tá buscando um objetivo. Muitos vêm aqui obrigados, e muitos vêm aqui pra buscar um objetivo, porque a gente tem que sair daqui conhecendo alguma coisa. Pra gente saber realmente o que tá perseguindo.*

***Lara:** Pelo menos a grande maioria vem aqui para ter um futuro.*

***Ítalo:** Mas eu não concordo. A maioria vem obrigadamente, porque numa sala de 40 alunos acredito que menos de 50% são pessoas que realmente querem aprender, e realmente ligam pro seu futuro. Assim... Não que não ligam pro futuro, mas sim eles acham que talvez o futuro esteja bem mais longe do que*

agora, do que eles tão vivendo agora. Então eles sempre tão aqui ã Agora não importa tanto ã se eles correrem atrãs daqui a um tempo vai ser bem melhor.

Mauro: *Ou eles pensam que a escola não é o melhor modo de fazer eles aprender alguma coisa pro futuro. Eles acham mais fãcil aprender isso lá fora. Com a vida, no dia a dia. E não na escola.*

Para Dayrell (2007), existe uma tensão entre ser jovem e ser aluno que se apresenta na escola. Essa tensão se manifesta de modos diversos nos percursos escolares, fazendo com que cada aluno elabore em si a maneira de lidar com dicotomias como participaçaõ/passividade, resistênciã/conformismo e interesse/desinteresse. Então, para o autor, haveria uma pequena parte dos alunos que adere integralmente ao estatuto de aluno, dos quais acreditamos que seja o caso desta parte dos nossos participantes, que para o Dayrell seria caracterizado por acreditar na escola como promotora de um futuro melhor e se coloca num campo oposto ao dos outros alunos, que não veem a instituiçaõ desta maneira, chegando a defender que o ensino seja só para os mais ãinteressadosõ, como veremos mais à frente.

Dayrell (2007) também aponta a existênciã deste extremo oposto, dos estudantes que se afastam do estatuto de aluno, recusando-se a assumir este papel e geralmente construindo uma trajetória escolar conturbada. Segundo o autor, para estes alunos, que seriam a maioria

(...) a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstãculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiênciã e elaborarem projetos de futuro (DAYRELL, 2007).

A percepçaõ do autor é compartilhada pelos alunos no sentido de entenderem que há dificuldades na elaboração de projetos de futuro por parte dos jovens. Na continuaçaõ da discussão supracitada eles afirmam que a maioria dos alunos **irá preferir trabalhar à estudar, e que a escola não ofereceria a base que interessa a estes**. Para Jonathan (G1), estes alunos que não se interessam pela escola e preferem o trabalho imediato não conseguem enxergar que se dedicassem-se mais ao estudo, teriam num longo prazo uma remuneraçaõ maior no trabalho. Julga então estes jovens como acomodados, porque neles não há o interesse de ãbuscar maisõ.

Entretanto, apesar de perceberem estas dificuldades que alguns alunos têm em sua relaçaõ com o sentido da escola, em outro momento mais avançado da discussão, quando conversavam sobre as possibilidades de inserçaõ da Educaçaõ Políticã na escola, os alunos deste primeiro grupo focal voltaram no tema e levantaram a questão dos desinteressados das aulas, que atrapalham os verdadeiros interessados em participar do processo de aprendizagem. Fator que faz com que os alunos participantes da discussão cheguem assim a questionar a

obrigatoriedade da escola, afirmando que é melhor que alunos interessados sejam formados com qualidade (mesmo que sejam poucos), do que todos na escola, sendo a maioria desinteressados.

O aluno Ítalo (G1) coloca a obrigatoriedade da escola como um problema, e que após o início do Ensino Médio os alunos não deveriam ser mais obrigados a estudar. Jonathan (G1) afirma que prefere dez alunos nota 10, do que quarenta nota 5. Para Lara (G1), o aluno que vai obrigado na aula atrapalha aqueles que querem estudar de verdade e para Mariana (G1) a informação é para todos, mas não são todos que querem.

É importante ressaltar que nem todos os alunos do primeiro grupo endossaram este momento da discussão. Uma parte (cinco alunos) não se posicionou a respeito, e mesmo em um momento da conversa houve um questionamento da opinião:

***Jonathan:** Assim [tornando a escola só para quem quer] vamos começar a formar cidadãos conscientes, mesmo que em pouca escala, mas em tempo prolongado serão os cidadãos conscientes.*

***Lúcia:** Concordo com todo mundo, mas se já é obrigatório, imagina se não fosse? A maioria da população não seria pobre?*

Para este questionamento pertinente de Lúcia (G1), os alunos que defenderam a obrigatoriedade da escola não conseguiram dar resposta, e após alguns momentos em silêncio o rumo da conversa foi mudado novamente para a Educação Política.

O fato de uma discussão como essa ter aparecido em um grupo de alunos que se consideram desinteressados e que em outros momentos do grupo focal defendem o ensino de política, e que a escola deveria ter como função também formar cidadãos, denota incongruência no discurso articulado, já que, segundo os próprios alunos, cidadania e política deveriam ser conteúdos dominados por todos, não só por alguns. Esse tipo de preocupação talvez traga à tona a mentalidade de alguns em que a solução de questões sociais perpassa modos de raciocínio que tendem ao individualismo e a meritocracia, ideias que exacerbadas se contrapõem ao exercício universal da cidadania e à incorporação de valores democráticos e republicanos como os levantados por Benevides (1996) nesta dissertação.

Levando esta análise para outro ponto, nos focamos agora no segundo grupo (G2), em que a discussão tomou rumos diferentes e nenhum aluno chegou a levar a discussão sobre o futuro durante a conversa. Os participantes tiveram posturas que podem ser consideradas mais críticas e também pessimistas a respeito da escola, direcionando também estas visões ao governo, que consideravam não se preocupar com a população. A primeira fala foi a de Junior

(G2), para quem a escola serve mais como ãndiceö e o governo não educa de verdade, isto porque segundo o aluno em algum determinado momento os governantes perceberam que podiam manipular o pensamento a partir da escola.

Na mesma linha, o aluno Marcos (G2) chegou a afirmar que a escola ajuda na convivência com as outras pessoas, todavia ele diz que na idade em que eles se encontram ela manipula os alunos, fazendo um favor para o governo: a escola não passa todo o ensinamento para que os alunos não fiquem contra os governantes. A discussão segue:

***Bruna:** Concordo com o Marcos, eles precisam ensinar a gente sobre política, porque a gente não sabe o que acontece de verdade, depois que começaram a passar os alunos de ano...*

***Antônio:** O governo tem o seu papel, mas não quer um cidadão bem formado, quer um cidadão alienado para que os poderosos continuem efetuando em seus cargos políticos sem nenhuma demanda contra.*

Tais considerações são sintomáticas no que diz respeito a descrença na política demonstrada por várias pesquisas - KINZO (2002); PNUD (2004); Fundação Perseu Abramo (2000); FESPSP (2014); E O Sonho Brasileiro Da Política (2014) - que mobilizamos em nossa fundamentação teórica. Nesse caso, há um agravante: os alunos não só não acreditam no governo como colocam neste a responsabilidade pelo não cumprimento da função social da escola e como desinteressado no bem comum. Na percepção dos estudantes, o governo então não deixa apenas de cumprir seu papel, mas age num sentido contrário, de alienar propositadamente a população para que esta não reivindique suas demandas.

Os alunos embasam estas opiniões em outras críticas que eles mesmos fazem, como a de que existe uma desvalorização dos servidores públicos, e que o governo dá um õbônusö para o professor que ãempurraö o aluno. Opiniões como essa revelam que parte dos alunos conhece alguns mecanismos de avaliação escolar e política salarial já criticados por vários estudos na área de Educação (SOUZA et al, 2014; SOUZA e OLIVEIRA, 2010). O bônus referido no caso, é o do Governo do Estado de São Paulo, que oferece anualmente aos professores da rede (apenas das escolas que alcançaram determinadas metas), uma quantia em dinheiro que varia de escola para escola. O valor é calculado em índices que se referenciam principalmente nos resultados dos alunos da escola no SARESP (já mencionado) e nas estatísticas de õevasãoö e aprovação escolar de cada instituição.

A aplicação desta política de desempenho mal formulada em detrimento de projetos de valorização do docente e da estrutura das escolas produz resultados perversos, como a intensificação e precarização do trabalho docente, uma vez que os professores trabalham cada

vez mais por uma remuneração cada vez menor (FERNANDES e BARBOSA, 2013). O número de aprovações de alunos como foco principal do processo formativo e o direcionamento da aprendizagem para dar resposta aos modelos de avaliação externa, empobrecem as possibilidades de aprendizagem diversificada que poderiam ser construídas na escola (como a própria formação cidadã) e limitam, mais uma vez, a autonomia do docente.

As críticas dos alunos do segundo grupo focal (G2) não se limitam ao governo, mas também incluem os professores e o material didático produzido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. O material que começou a ser veiculado nas escolas a partir da publicação das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo em 2008, é um material didático de uso obrigatório em todas as disciplinas, também já muito questionado e problematizado por seu caráter reducionista e homogeneizador.

Segundo a aluna Rayane (G2), a escola não se compromete a ensinar os alunos, pois há professores que apenas têm o intuito de passar algo da apostila e acabou, e não algo humano assim. Para a aluna também há professores sistemáticos demais, que não dialogam com a turma. Em um momento mais à frente da conversa, a aluna reitera seu ponto dizendo que o professor mal chega e já passa matéria na lousa, nem fala com a gente sabe... Para Cinara (G2) os professores não se interessam em ensinar, chegam e já explicam, indicando um ensino ainda baseado na transmissão.

É notável a diferenciação realizada pela aluna Cinara (G2) entre ensinar e explicar. Inferimos que em sua percepção, ensinar envolve uma gama de fatores mais ampla que explicar a matéria. Como a conversa caminhava no sentido de que as aulas eram monótonas e na crítica da obrigação de apreender conteúdos que não são do interesse do aluno, a ideia de ensinar se diferenciaria do simples explicar porque demandaria uma atenção maior aos alunos, pressupondo diálogo e uma preocupação em intermediar os conteúdos ensinados aos interesses dos próprios alunos, com um material melhor do que as apostilas criticadas pelos mesmos. Para Junior (G2)

As apostilas são um material muito carente. As apostilas precisam de uma nova modelação, a população enxerga a escola como obrigação, mas ninguém para pra pensar que é uma base para buscar conhecimento na vida. Se tivesse uma escolha, seria despertado mais interesse.

Para Antônio e Junior (G2), os alunos do Ensino Médio já têm discernimento para decidir o que querem aprender. Nas palavras de Junior, não faz sentido aprender só porque tá no meu currículo. A estrutura dele tá errada em obrigar a aprendermos matéria sem perguntar.

Em complemento, Antônio afirma que apenas ter uma base das matérias é suficiente, e no Ensino Médio a pessoa deveria ter a escolha de fazer o que ela realmente quer.

A questão de Junior (G2) é muito válida se pretendemos pensar em uma perspectiva de formação para a cidadania. Sua afirmação de que não faz sentido aprender algo só porque está no currículo é sintomática, no sentido em que o que mostra se complementa à fala dos outros estudantes de que o ensino segue numa perspectiva utilitarista, apenas de cumprir o currículo e aprovar os alunos, seja nas avaliações externas ou no vestibular. Para a aluna Isabela (G2), a escola deveria ter uma função mais ampla, e formar o cidadão em diferentes áreas, mas, segundo a estudante, a direção não se importa com isso. As palavras desses alunos podem nos ajudar a formular hipóteses como a de que uma formação que preveja iniciativas de Educação Política e formação para a Cidadania e a Democracia possam contribuir no sentido de recuperar, ou mesmo construir um sentido para os conteúdos previstos, articulados com o desenvolvimento da formação cidadã, contribuindo para responder às angústias de vários estudantes, como as sentidas por Junior e Isabela.

No começo da discussão deste segundo grupo focal, apenas uma das falas foi mais próxima das realizadas pelo primeiro grupo, que imputavam sentido e funções diretas para a escola sem necessariamente fazer referências às problemáticas que apareciam no cumprimento destas. Foi a fala de Álvaro (G2), um aluno que falou pouco durante a conversa sobre escola, e para quem esta tem um título de ensinar as pessoas a entrar na sociedade. Como um exemplo, o aluno cita a necessidade de ter um título para se empregar, que seria proporcionado pela escola. Entretanto, após toda a discussão nesse grupo, já bem próximo do final, Álvaro traz uma declaração que retoma alguns pontos levantados nessa exposição e também dialoga com ideias trazidas por Sposito e Galvão (2004). Para as autoras, a tendência é de que os alunos iniciam o Ensino Médio mais entusiasmados com a perspectiva de aprendizagem e os benefícios que poderiam ser aproveitados neste nível de ensino. Entretanto, para as autoras, ao longo do segundo e terceiro ano a tendência é que os alunos desanimem e se sintam frustrados com a instituição. Nessa mesma linha, o aluno Álvaro faz a seguinte fala no final do segundo grupo focal:

Nos três anos que estive aqui me desinteressei muito na escola, porque os três anos que estive foi uma coisa rotineira, nunca tive algo marcante, uma viagem, ajudar o próximo, companheirismo, amizade... Não sabemos como lidar com quase nada.

Se no começo do grupo focal Álvaro (G2) acredita que a escola tem como função ensinar as pessoas a entrar na sociedade, após as discussões demonstra que, para ele, este

papel não foi cumprido. A oposição que o aluno faz entre a predominância de coisas rotineiras em detrimento de algo marcante sugere que poucas experiências significativas foram vivenciadas pelo aluno no âmbito escolar, segundo seu próprio critério, e levanta outras habilidades que poderiam ser trabalhadas na escola como pressupostos para a vida em sociedade, como ajudar o próximo, companheirismo ou amizade, indicando a ausência de um currículo ampliado. A última frase do aluno resume bem o sentimento de frustração dos alunos que participaram do segundo grupo focal: *“não sabemos lidar com quase nada.”*

Outro ponto muito levantado pelos alunos nos três grupos além da ideia de promotora de um futuro, foram as respostas que imputavam à escola uma função articuladora nos processos de socialização. Para estes alunos, a escola é importante porque desenvolve relações interpessoais e abre a possibilidade de aprender a conviver, assim como fazer novas amizades. Uma questão que merece destaque, dentro das falas relacionadas à sociabilidade, é a maneira como alguns alunos justificam estes argumentos, principalmente entre os alunos do terceiro grupo focal (G3).

Para a estudante Bianca (G3) a função de socialização da escola vem antes da função conhecimento, isto porque na escola se tem contato com pessoas de todos os tipos, lugares e jeitos. Em suas palavras:

(...) agora ainda mais com a tecnologia, tipo, é fácil conseguir informação na internet, livros, em casa, é muito mais útil até estudar sozinho do que aqui na escola, mas a principal função eu acho que é [a de promover] as relações.

A aluna toca em questões importantes na medida em que aponta que não só a escola deve promover a socialização, já que a tecnologia contribui com sua função de ensinar e seria mais útil estudar sozinho do que na escola. A aluna Raissa (G3) concorda com Bianca, mas insere nesse aprendizado de relações a cobrança dos professores. Para Raissa, esta cobrança contínua desenvolve a responsabilidade, algo que não é desenvolvido em casa, e que através dos professores se cria no aluno a noção de importância do estudo. Na sequência, a aluna Manoela (G3) concorda com as duas primeiras e acrescenta que tanto os trabalhos individuais quanto os trabalhos em grupo vão ensinando o aluno a viver em sociedade.

Para Dayrell (2007), a socialização é uma dimensão importante da condição juvenil. Apoiando-se em uma série de estudos, o autor mostra que a socialização se centraliza em momentos de lazer e diversão, mas também está fortemente presente na escola. Para Dayrell, a turma de amigos (muitas vezes constituída na escola) é uma referência da trajetória na adolescência, com quem os jovens trocam ideias e buscam se afirmar diante do mundo adulto.

A importância desta socialização se faz também por responder às necessidades juvenis de comunicação, solidariedade, democracia, trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Entretanto o autor supracitado considera que a escola atualmente perdeu o monopólio da socialização dos jovens, já que esta vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos, sendo várias as possibilidades de construção fora da escola. Inferimos, que dada a importância deste processo levantada pelo autor e confirmada na fala dos alunos, indicam que promover as relações e construir socialização fazem parte de funções que dão sentido à escola, um dos pontos possíveis para angariar a motivação do corpo discente tanto para a motivação de projetos de formação política e cidadã quanto para projetos de ressignificação e superação da crise de sentido da escola. Desta forma o desenvolvimento da socialização (em suas diversas possibilidades) pode ser um dos elementos base para balizar novas ideias e projetos.

Como um último ponto relacionado ao eixo O Sentido da Escola, constatamos que o terceiro grupo focal (feito em uma escola diferente dos dois primeiros) apresentou uma variedade maior de argumentação e sentidos para a escola em relação aos outros dois. Em vários momentos da fala percebemos que os alunos valorizam sua escola e consideram que tem um ensino de qualidade, melhor que o de outras instituições. Em um determinado momento da conversa, eles apresentam ideias dos diferenciais que consideram que a escola têm em relação a outras, principalmente na forma de três elementos que destacaram ter na escola.

O primeiro deles é a disciplina Ações e Defesas de Proteção ao Meio Ambiente, que segundo os estudantes não trata só da questão ambiental, mas promove vários projetos sociais e discussões que, para Vinícius (G3), constrói o caráter do aluno, o que é um ponto positivo frente a outras escolas, sejam públicas ou particulares. Também é citada uma outra matéria denominada Projeto Técnico Científico, em que eles elaboram, nas palavras dos estudantes, (...) como se fosse um trabalho de conclusão de curso, de modo que a gente realmente já pode ser introduzido assim a um meio acadêmico. E por último é citado o projeto do sarau, que reúne os quatro terceiros anos da escola para a realização de projetos culturais pelos estudantes.

Essas percepções dos alunos do terceiro grupo, principalmente de como se sentem privilegiados por estudar em uma escola que apresenta diferenciais e preocupações que, segundo eles, outras escolas não têm, definitivamente contribui para a construção do sentido que eles elaboram para a própria ideia geral de escola e de educação, muito diferenciada dos alunos do primeiro e do segundo grupos focais, principalmente os do segundo, mais descontentes com a situação da escola em que estudam.

Num geral, os alunos do terceiro grupo citaram tanto a construção de futuro, como a preparação para o mercado de trabalho, preparação para a vida, ajuda para escolher a vocação (ou caminho que quer seguir), criação de amizades e aprender a se relacionar com outras pessoas. Essa construção mais ampla de sentidos que estes alunos têm com a instituição escolar é diferente dos alunos dos dois primeiros grupos focais, porque apesar destes também apresentarem diversidade em suas percepções de funções e sentidos para a escola, eles não se mostraram satisfeitos à plena efetivação destes sentidos.

Consideramos sentido como um conceito que se sobrepõe a ideia de significado, nos balizamos nas ideias de Vygotsky, para quem o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. (VYGOTSKY, 2009, p.465).

A construção das argumentações e críticas que surgiu nos três grupos focais analisados dialoga diretamente com a crise de sentido que a escola passa no momento, fazendo emergir temas como a oposição entre a preparação para o mercado de trabalho, a preparação para o vestibular e a preparação para a vida, ao mesmo tempo em que é notado o desinteresse dos alunos (sejam dos que participaram, seja da percepção deles sobre outros estudantes). Há ainda a consciência das falhas apresentadas pelas políticas públicas estaduais do Estado de São Paulo nas últimas décadas, que no limite fazem com que alguns alunos percebam mesmo o governo como um inimigo, interessado em aliená-los para que não reivindiquem suas demandas. Ao mesmo tempo, é no período do Ensino Médio que ocorre grande etapa de socialização dos jovens, que também dão valor aos vínculos de amizade e relacionamentos que podem ser desenvolvidos no âmbito escolar, mas que podem ser enfraquecidos frente a tantas outras possibilidades de socialização, e caso não se dê valor a estas relações nos projetos escolares.

Para encerrar, trazemos alguns pontos da fala de Fernando, aluno participante do terceiro grupo focal (G3), que nos dá uma ideia de que mesmo em meio a tantas dificuldades, para alguns alunos não há dúvida do caráter essencial e insubstituível da escola, na medida em que é aquela que pode moldar o ser humano. Em outras palavras, é a instituição com maior potencial de humanização do ser, essencial para pensarmos a qualificação da sociedade em direção a construir uma democracia com mais qualidade.

Eu acho que a escola, depois da família, até mesmo antes da família, não sei, é o que molda o ser humano. A pessoa que ela tem um ensino.. não precisa ser um ensino de qualidade, a pessoa que ela tem um acompanhamento, e... ela

passa por esse sistema, ela passa por essa instituição, ela vai se diferenciar das outras em vários, em vários aspectos. (...) Então, tipo, eu creio que a escola, ela é fundamental, é... não tem o que substitui a escola.

Exposto este quadro, avançamos para as percepções dos alunos em suas construções e sentidos para a política, e de que maneira veem as necessidades e possibilidades para a efetivação da Educação Política no âmbito escolar, de forma a verificar se estas construções poderiam de alguma forma interferir ou mesmo dialogar com a discussão apresentada neste primeiro momento.

5.2 O Sentido da Política

Os dados analisados nesta seção do texto tiveram como motor principal os seguintes questionamentos presentes no roteiro: *“O que vem à mente quando dizemos a palavra política?”, “Pra que serve a política?”, “De que forma nós participamos da política?” e “Escola tem alguma coisa a ver com política?”. É preciso reiterar que em grande parte do tempo as discussões nos grupos focais fluíram sem que fosse necessária uma intervenção direta do pesquisador para o cumprimento do roteiro. Várias discussões seguiram por assuntos que interessam a esta pesquisa somente a partir das duas primeiras perguntas citadas, sem que houvesse necessidade das outras também serem feitas.*

Também registramos que nesse eixo de análise tal como no seguinte, as diferenças de opiniões entre os três grupos focais foram muito menores que no primeiro eixo. Apesar de vivenciarem conversas diferentes, muitos temas e percepções semelhantes surgiram à tona em todas as três reuniões.

Devido ao conteúdo extenso, optamos por dividir a subseção, de modo que primeiramente demonstraremos as percepções mais ligadas às ideias de política que os participantes têm em relação a seu sentido, suas ideias sobre representação e as críticas que tecem ao sistema político e aos governantes. Num segundo momento, discutiremos as percepções mais ligadas à relação de representação mais voltada para os representados, a maneira como enxergam os cidadãos e a necessidade da Educação Política apontada pelos participantes nesse sentido.

a) Política que corrompe, política que representa, política que controla

A questão inicial deste bloco "O que vem à mente quando dizemos a palavra política?" mobilizou ideias diferenciadas entre os estudantes, onde é possível perceber um padrão de discussões que se iniciam no senso generalizado de enxergar os aspectos mais negativos da política, e a partir do momento que alguns participantes inserem novos elementos, a discussão fica mais rica e passa a ser mais aprofundada.

Foram termos e expressões que apareceram nos três grupos: *Ignorância, Mensalão, Corrupção, Ladrões, Mentira, Falta de opção, Vergonha e Manipulação*. No primeiro e no segundo grupos, realizados na escola estadual mais periférica, essas respostas negativas foram mais presentes no início do assunto. Já no terceiro grupo a discussão já se inicia em um ponto menos pessimista, como demonstraremos mais adiante. Apesar disso, é possível perceber que também no terceiro grupo apareceram críticas muito contundentes ao sistema político.

O aparecimento dessas respostas iniciais mencionadas acima segue dialogando com os dados já discutidos em nossa fundamentação teórica de que há uma descrença generalizada e um distanciamento imediato da política, confirmando assim a necessidade de que o tema seja mais discutido nas escolas do que é atualmente. Entretanto, apesar dessa percepção inicial, também obtivemos respostas como: "Tudo é política", "Engloba tudo", "Ato de governar", "Convivência é política", "Histórias e trajetórias", "Administrar" e "Mudança".

No primeiro grupo focal (G1), vários aspectos negativos foram citados num primeiro momento, mas a partir da questão "Pra que serve a política?" obtivemos discussões num tom mais diferente, como a que se segue:

Augusto: (...) política serve pra governar um país assim, pra ter... regras, essas coisas, num determinado território.

Mariana: Para manter a ordem.

Lara: Para funcionar.

Camila: A política é uma representação, né? porque a gente elege um partido e ele nos representa.

Ítalo: (...) ela faz a intercessão entre povo e nação, acredito que você tem que votar bem nos seus políticos para que eles te representem bem, ou seja, que tenha os mesmos ideais que você.

Cauê: (...) pra mim assim a política é... foi feita assim pra, vamos supor, pra manter um equilíbrio na, na população, né? pra ter leis e tudo essas coisas, porque senão seria tudo uma baderna.

Jonathan: Ah, desde a época primitiva o homem já precisa de um líder, precisa de alguém pra dar uma seta pra ele, um, um... como posso dizer, um caminho. E hoje não é diferente, se não tivesse isso provavelmente nós viveríamos numa baderna. É... numa anarquia total. E... a política serve pra isso, certo. São as leis de Estado que eles nos dão pro bem comum, convívio comum entre todas as

classes sociais, independente de religião, independente de classe social, econômica... vivermos com um bem comum.

É possível observar que os alunos carregam percepções que demonstram diferentes sentidos para a necessidade e a utilidade da política, que, apesar de próximos, diferem entre si, como de um lado a política para manter a ordem e estabelecer as regras para que a sociedade não ceda ao caos, e de outro a política como responsável pela criação dos laços de representação entre governantes e governados. A fala de Lúcia (G1) que encerra o trecho trazido nos permite ainda perceber como os dois sentidos podem estar entremeados na percepção dos estudantes:

***Lúcia:** eu também acho que é pra representar, porque imagina a bagunça que ia virar se cada um tomasse a decisão. Se já é bagunça agora, imagina...*

A conversa a seguir aparece no terceiro grupo focal (G3), logo no início da discussão sobre política:

***Kevin:** Um ato que você faz é política, uma fala que você faz é política, o jeito de agir... é política. Política não engloba só governador, presidente, deputados e senadores, você, pessoa sim, é política. Você dialogar com alguém, ajudar alguém...*

***Bianca:** É... a partir de, que um indivíduo começa a conviver com outro ele já tá exercendo política.*

***Raíssa:** Eu vejo política como um mal necessário. É necessário porque não tem como você ter relações interpessoais sem ter necessidade de política, você tem que comandar um grupo de pessoas gigantesco, como é por exemplo um país, uma nação, sem você ter alguém comandando, mas é mal porque nem sempre dá certo, muitas vezes tem caso da corrupção, os problemas, vários que existem...*

***Gustavo:** Ainda mais o país nosso que é imenso...*

***Lucas:** E o problema também é que nem todos os políticos são corruptos, só que muitos acabam levando a fama ruim por causa de alguns e eu, a pessoa acaba tendo essa visão muito fechada às vezes, que todo político é corrupto. E nem todos, só que... isso daí...*

***Vinícius:** É generalização...*

A discussão mostra uma certa maturidade que foge ao senso comum. Não pretendemos aqui defender que estes estudantes estejam inseridos em discussões teóricas sobre o sentido e a finalidade da política, entretanto essas visões já demonstram de que existe uma percepção da política como sendo parte (e afetando) o cotidiano em várias esferas, ao partir da convivência e do diálogo, como percebemos nas falas de Kevin e Bianca (G3), assim como da complexidade que a atividade política envolve no trato dos problemas sociais, principalmente em um país de nossa dimensão, como afirma o aluno Gustavo (G3).

Os participantes Raíssa e Lucas (G3) também problematizam a temática da corrupção, ao afirmarem que õnem todos os políticos são corruptosõ. Essa discussão também foi levantada nos outros grupos focais, enveredando por caminhos diferentes como na questão se o político é corrompido pelo poder, ou no fato de que se todos se curvam à corrupção, estaríamos diante de um cenário de falta de opção.

Vejamos um exemplo de como essa discussão a respeito da corrupção se processa no segundo grupo (G2), onde os alunos só levantaram aspectos negativos na primeira questão (o que lhes vêm à mente ao falar de política), mas aumentaram a reflexão quando passamos a questionar para que serve a política:

Rayane: (...) pra mim política, é, os candidatos lá eles e tudo, é... eles representam o que o povo faria por eles mesmos. Então existe esse trato de governar, são representantes que o povo mesmo elege, é... para representar eles lá. Nós... pra nos representar lá, as melhorias que nós queremos ver, algo assim. Mesmo que isso seja õfalidoõ, né? pra mim é algo representativo.

Junior: Eu acho que... é, tratando do ser humano nenhuma forma de política funciona, eu não sei, eu não posso falar com clareza, mas eu acredito nisso, porque seja ela de direita ou de esquerda, o ser humano é muito ganancioso, como ele acha que tá num cargo ele passa a acreditar que ele é mais que alguém, ele não vai sentir peso na consciência de roubar o outro, entendeu... eu acho que na política, que nem a Rayane falou, eles são nossos administradores do povo, mas acho que isso se perdeu porque eles foram corrompidos pela ganância, por querer roubar, por querer ter mais e mais, eles percebem que o tempo deles no cargo tão acabando, eu acho que é quando eles começam a fazer de tudo para poder desfrutar, roubar nosso dinheiro dos impostos que era pra ser aplicado em vários programas sociais, em vários, por exemplo, em educação, a saúde, que eu acredito que tá muito fraca assim no nosso sistema político, eles são corrompidos acabam nem ligando pra isso, como se não tivesse nenhum valor, como se não importasse, entendeu... não tivesse nenhuma importância a sociedade pra eles. Então eles deixaram de ser nossos administradores, as pessoas que cuidam a gente, e se tornaram, os nossos, as pessoas que mais prejudicam a gente...

As duas falas, uma respondendo a outra, são ricas e sintomáticas. Rayane (G2) coloca em pauta o princípio da representação e o õtrato de governarõ, aspecto discutido pelos autores clássico contratualistas como Hobbes, Locke, Rousseau e Montesquieu, indicando conhecimentos de ideias elementares da democracia representativa, quando demonstra que os governantes estão lá como representantes do interesse da população. O final de sua fala também é significativo, quando afirma que mesmo que a política esteja õfalidaõ, ainda assim é representativo. Tal percepção demonstra uma valorização do sistema da representação democrática, reconhecendo seu valor à priori, apesar dos problemas que a democracia enfrenta.

Nesse sentido, as falas nos permitem inferir que os participantes reconhecem a importância da representação, mas indicam que o processo de conexão entre representantes e representados está fragilizado. A representação não pressupõe somente uma autorização para governar ou um trato, mas uma relação contínua de reciprocidade (URBINATI, 2006).

Já Junior (G2) endossa o viés mais pessimista do segundo grupo, e coloca questionamentos mais firmes em relação ao funcionamento do sistema, quando afirma que o ser humano é ganancioso, independentemente de ser de esquerda ou de direita, o que demonstra que esta forma de se classificar os políticos para ele é pouco representativa já que são todos corrompidos pelo poder, e estão somente interessados em si mesmos, passando de administradores e cuidadores à alagoes da sociedade.

Somente o trecho em que Junior (G2) faz a indiferenciação entre esquerda e direita já permitiria iniciar uma discussão bastante complexa, como a de quem representaria a direita ou a esquerda no Brasil atual ou quais as características que equacionam esses conceitos atualmente, questão que não é consenso até mesmo entre os cientistas políticos. Tal fato nos permite elucubrar o quanto positivas poderiam ser as discussões promovidas pela Educação Política em âmbito escolar, dada a riqueza de possibilidades que emerge da própria fala dos estudantes.

A visão de Junior (G2) que acabamos de mostrar, em relação à corrupção causada pelo poder, encontra ressonância na fala de João (G3). Apesar de estarem em escolas diferentes e discutindo com participantes diferentes, apresentaram falas extremamente semelhantes no ponto em que estamos discutindo:

João: (...)Eu acredito sim que tenham pessoas boas na política, mas eu acredito, como é o exemplo daquele livro O cortiço, eu acredito que assim, o ser humano é realmente produto do meio em que vive, porque, eu posso ter uma cabeça boa, eu posso entrar com um ideal de mudança, mas a partir do momento que eu vejo que essa mudança não é possível, que eu pelo menos que eu vejo que dentro daquele, dentro do Senado, dentro, eu vejo assim, que muitas pessoas entram com a ideia de mudança, só que quando é passado por uma bancada de votação, uma bancada de aprovação, os projetos não são aprovados. Então, no meu ponto de vista, porque que eu vou continuar insistindo numa coisa que não vai mudar? Então assim, eu vejo, eu entendo que a grande maioria se corrompe porque ela vê que dá, ganha dinheiro fácil, ela vê que as pessoas tão enriquecendo facilmente, ela vê que não é difícil roubar, né? esses casos que a gente vê, Petrobrás...

João (G3) também enxerga atividade política como corruptora, devido ao modo como esta tem se processado na prática. Para ele, as atividades corruptas dos colegas políticos e a dificuldade em realizar projetos que efetivem mudanças na sociedade levaria à desistência do representante em continuar firme em sua integridade. A fala ainda nos permite dialogar com Benevides (1996b), que defende a relação da literatura com o processo de humanização e a coloca como poderoso instrumento de instrução e educação, recuperando ideias de Cândido (1989), discussão já realizada neste trabalho.

Ao utilizar o exemplo do livro *O Cortiço*¹⁷, João (G3) demonstra na prática as ideias de Cândido, de que (...) Os valores que a sociedade preconiza, ou mesmo considera prejudiciais, estão presentes na ficção, na poesia e na ação dramática (CÂNDIDO, 1989), de modo que a literatura permite o desenvolvimento da alteridade e de uma percepção mais apurada e crítica da sociedade.

Esta percepção de que todos os políticos estariam corrompidos também perpassou o primeiro grupo focal (G1), porém, de maneira mais breve, a partir de um posicionamento evidente sobre falta de opção mais uma vez na questão *O que lhe vem à mente quando falamos a palavra política*:

Nirave: Falta de opção, muita falta de opção.

Jonathan: Eu discordo da opinião dela que ela falou que não tem opção. Eu acho que tem opção sim, é que a maioria do povo não pesquisa, e não se interessa em saber, e acaba generalizando todo mundo por causa de, não vou falar meia dúzia, mas por causa da maioria, entendeu... e realmente não é assim, porque, eu não vou citar político, porque eu não sou partidário, mas tem sim, tem gente que, que presta sim, que é de bem, só que a, o povo generaliza e acha que todo mundo é igual.

Augusto: Eu acho que eu concordo com a opinião dele, mas também discordo, porque eu acho que a pessoa pode ser boa... mas ela acaba, sabe... entrando.

Nirave: Se corrompendo

Mais uma vez se repete a ideia de que a atividade política corrompe naturalmente aqueles que nela adentram. Nesta discussão também já é possível perceber um tom na fala de Jonathan (G1) que está fortemente presente em muitas falas dos três grupos focais, que é a ideia de que o povo não pesquisa, nem se interessa em saber nada sobre política, que discutiremos mais à frente. Mas, mais interessante, é a discussão que se segue um pouco depois das falas acima, como resultado destas:

¹⁷ Romance naturalista de Aluísio Azevedo publicado em 1890

Ítalo: *Muitos dos que chegam ao poder já são da elite.*

Lúcia: *Na minha ignorância, porque eu não sei nada de política, eu acho que nem sempre a pessoa que pode ser da elite ela não vai favorecer os pobres. Eu acho que se ela tá ali, se ela é, tá querendo ser o que ela quer, é, que eu gosto dela como presidente, eu acho que ela tá ali não só pra favorecer os ricos, mas pra favorecer os pobres também. Então, é, nem, nem um nem outro, sempre vai ter aquele que vai tá lá e que vai fazer coisa errada, então VAI¹⁸ ter que fazer, não adianta.*

Janaína: *Por isso que eu falo que é contraditório, eu gosto de observar o que cada um passou, porque agora uma pessoa que vem da elite, que nunca se preocupou, nunca fez nada com nada, você acha que vai tá ligando pra gente que sabe de onde veio, que sabe o dia a dia que é aqui dentro da escola?*

Lúcia: *Mas nem sempre é assim Janaína...*

Janaína: *Eu discordo.*

Lúcia: *Eles querem favorecer todos...*

Janaína: *Eu discordo.*

Apesar da fala um pouco embaralhada de Lúcia (G1), é possível perceber que esta constrói sua posição de que a elite também pode favorecer os mais pobres a partir de sua visão positiva a respeito da presidente, que ela acredita estar realizando um governo que atende aos interesses das classes mais baixas, mesmo pertencendo à elite (na visão da aluna). No sentido contrário, apresentam-se as falas de Ítalo e Janaína (G1), que partem do ponto de vista de que um indivíduo que venha de uma classe social privilegiada não será um representante que atenda aos interesses da população de origem mais pobre, por não saber de onde veio, e não conhecer o cotidiano de quem vive essa realidade.

A controvérsia entre elitismo e democracia é tão antiga quanto a tradição da Filosofia política (HOLLANDA, 2011). Para a autora, que discute a Teoria das Elites, na percepção elitista, todo exercício da política, alheio às suas justificativas formais, está fadado à formação de pequenos grupos que subordinam a maior parte da população. Mesmo que de maneira superficial e distante de perspectivas teóricas, os alunos ingressam em debates que abrem portas para questões extremamente discutidas na Ciência Política, como é o caso da Teoria das Elites. Não pretendemos com esta afirmação ingressar em um debate teórico que dialogue as proposições dos estudantes com teóricos da Ciência Política como Mosca, Pareto e Michels. Ou mesmo defender ou problematizar esses autores. O objetivo de mostrar que esse debate pode ingressar em questões mais profundas é mais uma vez demonstrar que as discussões protagonizadas pelos jovens dentro da escola em atividades de Educação Política podem ser

¹⁸ Colocamos em caixa alta as palavras em que os participantes dão uma ênfase na entonação no momento da fala.

terreno fértil para o desenvolvimento de maior senso crítico, capacidade de abstração e problematização da realidade, além de contribuir significativamente com o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas de Sociologia e, também, de Filosofia.

Ainda em relação ao questionamento da representação, recuperamos um trecho da fala de João (G3), num momento mais próximo do final da discussão no terceiro grupo, onde os alunos traziam algumas de suas percepções sobre a democracia no Brasil:

João: (...) eu vejo assim que a política hoje em dia serve como um cabide de emprego... Porque hoje em dia ninguém quer entrar na política pra ser uma pessoa séria, aliás, não generalizando, existe pessoas que querem entrar na política pra ser pessoas sérias, mas eu acho que a gente perdeu um pouco da noção do que é a política, do que é trabalhar na política, quando a gente vê as pessoas usam a imagem do corpo, pra entrar na política, pra fazer propaganda, eu não tô ganhando porque eu tenho projetos bons, eu tô ganhando porque eu danço, porque eu balanço o traseiro, e eu vou ganhar voto, entendeu. Eu acho que as pessoas perderam um pouco da noção que é escolher um representante, do que é, ãh... ter alguém pra me representar, porque se a, não que a pessoa que esteja dançando na televisão, que a pessoa que é médica, que faz cirurgia plástica não tenha capacidade de exercer, de trabalhar na política, ela tem capacidade de trabalhar na política, porém ela tem que ter uma visão mais séria do que é política... né? porque querendo ou não, no meu ponto de vista, quando as pessoas vão lá fazer propaganda eleitoral com mulher de biquíni, com mulher de... shorts curto... com homens mostrando o corpo... isso pra mim não é política, isso é querer trabalhar, entrar na política pra ganhar em cima da política, pra ganhar muito dinheiro em cima da política.

A crítica de João (G3) é mais uma que se soma as percepções que demonstram a insatisfação dos jovens com a política, dados estes que confirmam as pesquisas estatísticas mobilizadas ao longo da dissertação e que apontam para a rejeição, com o adendo de, através das falas aqui evidenciadas ser possível identificar uma clareza qualitativa desse dado, muitas vezes não disponível nas pesquisas quantitativas. Ao contrário do que se poderia esperar, muitas das críticas feitas pelos estudantes nos grupos focais são contundentes e apontam problemáticas nevrálgicas que enfrentamos no desenvolvimento de nossa democracia, como por exemplo a citada exploração da fama midiática para alcançar uma cadeira no congresso, sem que exista efetivamente uma preocupação real com a representação ou um viés minimamente propositivo nessas candidaturas.

Outra percepção mais negativa realizada pelos alunos desse terceiro grupo (G3), diz respeito aos salários dos governantes:

Gustavo: *Então, é que nem assim, se a gente quiser uma mudança, que nem, aqui no Brasil a diferença, que nem um trabalhador, um cara que trabalha, é, faz faculdade, não sei o que, pra ganhar um salário por exemplo, 2 mil reais, aí um político lá, que às vezes não tem nem um fundamento básico de educação ele é eleito por... é, um milhão, por fama, vai lá, ganha, não sei quanto que é um salário, mas é muito...*

Kevin: *24, 25, 26 mil reais...*

Gustavo: *24, 26 mil reais, que nem, nos outros países que tem o IDH é elevado, a Noruega, Suíça... lá eles são voluntários, praticamente. Eles não recebem salário, eles vão lá eles querem exercer o dever deles com o crescimento do país, com melhorar o país deles, ou seja, acho que...*

Luís: *Que no Brasil a política tá virando profissão, né?*

Kevin: *É profissão! Depois de 2 mandatos você pode aposentar...*

Fernando: *Isso! A pessoas tão, tão levando... As pessoas que eu digo é quem, quem vive isso, né? elas tão levando muito assim, é ãNão, eu preciso ganhar isso aí, porque... se eu sair de lá o que que eu vou fazer, e talsö, e... Outra coisa, tem um pessoal lá que... eles SÃO aquilo. õEu SOU governadorö. Entendeu? õEu SOU Senadorö... Tipo, eu não ESTOU Senador, não ESTOU governador, eu SOU. Porque o cara ele tem, ele tem o pensamento de que aquilo é como se fosse uma empresa que ele chega, tal, cumpre o horário de serviço dele, um dia trabalha, um dia não, um dia não vai, entendeu... (Ri frustrado) Só faz viagem corporativa, essas coisas...*

E algumas falas após esse momento da discussão, ressaltamos também uma fala de Lucas (G3):

Eu queria completar o que o, o Luís tava falando, que a política acaba se tornando de, uma coisa que a família, de pai pra filho. Não é uma coisa que fica só na pessoa. O filho dele, o filho desse governador vai acabar sendo governador também, ou seja, é um cargo que acaba ficando em família, vai passando de geração em geração como se pode ver até hoje! Tem, tem 3^{as} gerações já de pessoas que são candidatos porque os avós eram candidatos. Então, é, se você ver como isso acaba influenciando, a pessoa às vezes nem tem dom de ficar num lugar desses, e acaba indo por influência da família e acaba não fazendo um bom, um bom mandato.

Endossando o coro das percepções mais críticas, é possível perceber a maneira negativa como os participantes do terceiro grupo focal enxergam a profissionalização da atividade política, além do senso comum compartilhado de que em países desenvolvidos a remuneração dos governantes ou é baixa, ou não existe. Nesse sentido enfatizamos a importância da Educação Política no sentido de contextualizar e problematizar discursos fáceis, como por exemplo õisso só funciona assim no Brasilö ou õem países desenvolvidos isso não aconteceö, uma vez que a questão é mais complexa.

Além disso, a fala de Lucas (G3) apresenta um ponto interessante a ser ressaltado. Se a profissionalização e o valor da remuneração dos representantes são debates vivos na Ciência Política, de modo que possam ser discutidos pontos positivos e vantagens desse aspecto do sistema político brasileiro, por outro lado é consensual a negatividade que a política oligárquica de cunho familiar representou e ainda representa em nossa democracia, como já discutido a partir de autores como Leal (1975) e Carvalho (2011) na segunda seção deste trabalho.

Nesse sentido, percebemos que algumas das percepções observadas os três grupos focais demonstram que os alunos não se encontram em um nível de conhecimento e discussão política tão ôcruô quanto imaginávamos em nossa hipótese inicial. A maneira como são expostas noções de representação, o ôtratoö de governar, a profissionalização da atividade política, a predominância de elites no governo, a política como convivência e diálogo e a política como instrumento de manutenção da ordem e do bem comum nas conversas analisadas, apesar de muitas vezes estar entremeada por percepções do senso comum, já apontam para uma compreensão mais próxima da complexidade que é intrínseca à atividade política e ao sistema político no Brasil.

b) O cidadão intolerante, o cidadão desinformado, o cidadão que não sabe votar

Reiteramos o contexto em que a coleta dos dados foi realizada, dois meses após a realização das eleições para os níveis Estadual e Federal. Na época, foi noticiada a intolerância de eleitores do Sul e Sudeste do país que, inconformados com o resultado das eleições presidenciais e insatisfeitos com o fato da candidata à presidência Dilma Rousseff ter sido reeleita com votação expressiva no Nordeste, se manifestaram em redes sociais com mensagens intolerantes aos nordestinos, em muitos casos pedindo pela separação do país.

Em todos os casos em que esse tema foi levantado dentro dos grupos focais, a reação dos participantes foi de se opor a posturas como as citadas acima, até mesmo por parte dos alunos que em outras partes da conversa manifestadamente criticaram o resultado das eleições.

Segue um trecho de conversa realizada no terceiro grupo (G3):

Lucas: Uma coisa que eu acho muito errado também que ocorreu esse ano, eu fiquei muito chateado, foi essa... essa briga entre as regiões do Brasil que aconteceu, por exemplo as pessoas xingando nordestinos, xingando pessoas de outras regiões por... por... por escolher um certo candidato, sendo que a região inteira representa aquele candidato. Nem todo mundo votou nele. Então eu acho... eu... eu fiquei muito chateado com isso, com eles...

Kevin: *Isso é verdade, todas as cidades tiveram todos os votos. Todas tiveram votos.*

Lucas: *E ficou esse negócio de ãa culpa é do Nordesteõ, foi por causa disso, por causa daquilo, e eu não gostei muito dessa SEPARAÇÃO que ocorreu. E até... é isso.*

Kevin: *A mídia colocou muito em exposição a separação do Brasil (...) Falar de política atualmente eu acho que é cada vez mais difícil, porque com a globalização e com o individualismo florescendo cada vez mais na sociedade, cada vez mais é difícil a gente aceitar as diferenças um do outro e, e... conversar com isso, dialogar, por em debate, é... esses temas. Então... por isso que a cada vez é mais difícil... isso ser falado...*

Percebemos no trecho uma postura de tomada de posição dos estudantes, em relação a posturas intolerantes, e a fala de Kevin (G3) é marcante no que diz respeito a sensação de que é cada vez mais difícil conversar sobre política num cenário aonde a intolerância se faz presente e as opiniões políticas são construídas sob um individualismo que não aceita as diferenças.

A mesma discussão também esteve presente no primeiro grupo (G1), onde os alunos relacionaram a postura ãeparatistaõ à apatia, ignorância e falta de informação. A discussão ainda vai mais longe e posteriormente chega no assunto dos votos brancos.

Janaína: *Eu acho que é ignorância e falta de... não é nem falta de informação, porque informação eles têm muitas, é falta de vergonha na cara de todas essas pessoas. (Revoltada, inflamada)*

Murilo: *Mas informação às vezes tem muito... errada.*

Jonathan: *É a qualidade da informação...*

Janaína: *É você querer buscar... Eu acredito...*

Lara: *Nem todo mundo quer buscar, tem gente que tá bem sem buscar...*

Jonathan: *A Veja publicou esses tempos atrás uma mentira! (frustração) Entendeu? A gente não pode ficar confiando...*

Janaína: *É, mas vai de você querer buscar o conhecimento, porque informações têm, mas acho que não só de político, de todos os assuntos que você procurar você vai encontrar... Agora, é falta tipo... de interesse da pessoa, pessoal é muuuito acomodado, pessoal é muito ignorante.*

Cauê: *Concordo com a Janaína sobre isso, as pessoas são focadas, vamos supor, na vida delas mas não ligam pro país, entendeu? Ela não liga assim, porque ela sabe que na hora de votar, vai lá, muitas pessoas não têm até o número, não tem o conhecimento do candidato... Às vezes pega algum folheto que tem lá na escola onde você vai votar, e olha, pega qualquer folheto assim e vai lá e vota naquela pessoa, entende...*

É possível perceber no primeiro grupo que os alunos discordam no momento em que Janaína, Lara e Cauê atribuem ao cidadão a responsabilidade por não ser informado, diferente de Jonathan e Murilo que apontam para o fato de que existem informações erradas ou

manipuladas em circulação. A percepção que nos interessa, nesse caso, é o consenso subentendido na discussão: para todos eles, a desinformação (ou dificuldade de encontrar informações corretas) da população é um pressuposto. A discussão segue:

Augusto: *Aconteceu com a minha mãe né?. aí tinha uma senhora e falou assim ãAi, você tem algum folhetinho aí pra me dar?ö. Pediu um folhetinho. Aí minha mãe tava com um da... não lembro nem de que partido que era, e deu pra ela, aí ela votou.*

Camila: *Eu acho assim, que as pessoas pensam muito por si, sabe... ãAi, a minha opinião não vai fazer diferençaö, ãMeu voto não vai fazer diferençaö, ãMinha atitude não vai fazer diferençaö, ãporque eu sou uma sóö, e fica, fica assim... não sai disso...*

Jonathan: *Acho que a nossa democracia é muito nova, e tem muito a evoluir. Porque em outros países que a democracia dá certo já foi, tem pelo menos mais de cem anos a democracia, a nossa democracia é muito nova, e... querendo ou não a política é uma evolução, e corrupção tem em qualquer lugar, tem na escola, tem no, no supermercado, tem em Araraquara, tem em qualquer lugar, vai ter corrupção... Infelizmente... faz parte.*

A conversa mostrada, retirada das discussões feitas no primeiro grupo focal (G1) é extremamente rica de elementos que podem levar a diversas discussões políticas diferentes. Encontramos na fala de Camila (G1) uma sinalização de como esta percebe que a população enxerga o voto, a partir de subjetividades da própria participante, que relata a desesperança ou falta de importância que a maioria da população exprime em relação ao potencial de seu voto como um instrumento de mudança da sociedade.

Para Dantas e Schiavi (2014), percepções como a de Camila em relação ao voto são estimuladas e proporcionadas por processos de Educação Política, indicando a possibilidade de que tenham sido realizadas ações desta natureza em sala de aula.

O argumento defendido por Jonathan (G1), de que vivemos em uma democracia muito nova, também está presente no início da fundamentação teórica deste trabalho de dissertação, escrita meses antes dessa discussão acontecer, ainda que de maneiras completamente diferentes. Uma postura como essa também sinaliza certa maturidade em relação à compreensão da complexidade da história política do Brasil. A discussão segue:

Ítalo: *E acredito também que a pessoa quando ela deixa de votar ou quando ela vota em branco ela tá, é... vamos dizer assim, ignorando os seus direitos, pois isso é um direito dela e ela tem direito de falar ãNão, é isso que eu quero pra mim, é isso que eu quero pro meu paísö, e a pessoa acaba não votando dizendo que ãnenhum prestaö. Vamos dizer assim, ela nunca votou em todos, como ela*

pode dizer que nenhum presta? É isso assim que eu acho que ela deixa o direito dela de cidadania lá do lado.

Mariana: *Eu discordo do Ítalo. Porque eu acho que se a pessoa vota em branco talvez ela tá se manifestando, é, contra aqueles que tão... que se candidataram, é como se fosse ãOlha, eu acho que nenhum desses me representa, então eu vou votar em branco, eu não acredito que ela tá negando o direito dela porque o voto nulo e o branco é um direito dela também.*

Lúcia: *Tá, mas essa é a primeira pessoa que vota em branco ou em nulo que vai no Upa e reclama depois da demora.*

Na sequência observamos uma discussão entre Ítalo, Mariana e Lúcia (G1) sobre a validade dos votos brancos, e se um cidadão que vota em branco está ou não abrindo mão de seus direitos políticos. Para o pesquisador, ao realizar os grupos focais, momentos como esse eram extremamente difíceis, já que por sua formação como cientista social e experiência como professor de Sociologia, era grande a vontade de interferir e participar das discussões, aproveitando ganchos como este para encadear atividades formativas. Naturalmente não interferimos nem nesse momento, nem em outros, mas registramos que a experiência dos grupos focais por si só pode indicar pistas no desenvolvimento de metodologias para a Educação Política, fato que os próprios alunos indicaram por conta própria.

Resgatando a fala de Jonathan (G1) anteriormente mencionada, quando cita frustrado a inveracidade de informações publicadas pela revista Veja, encontramos ressonância em momentos da discussão no terceiro grupo focal, onde Luís, João e Kevin (G3) discutem a qualidade das informações disponíveis para o eleitor.

Kevin (G3) opina que o brasileiro está pesquisando mais e se informando melhor, caminhando ãpara um ponto parecido com o dos estadunidenses, que já tem uma visão política formada na escola. A afirmação é questionada por Luís (G3) que problematiza de onde vem essas informações, e é apoiado por João (G3), que comenta ter sido julgado por suas opções políticas, do qual destacamos o trecho:

João: *(...) o brasileiro ele tem muita mania, ele tem mania de querer JULGAR a opinião do outro, ele tem a mania de querer impor a sua opinião que... acredita ser a correta... entendeu, então eu acho assim, que essa coisa de estudo, essa coisa de conhecimento, a gente precisa ver aonde que o povo brasileiro tá buscando esse tipo de informação. Tá buscando essa informação na mídia, tá buscando essa informação, ãh, por outras pessoas, querendo ou não, a mídia é um órgão que influencia muito a opinião de cada um. Então a gente precisa ver aonde cada pessoa tá buscando...*

Esse posicionamento nos remete a Dahl (2001), em um dos pontos discutidos nesse trabalho. Para o autor, a revolução nos setores da comunicação aumentou em larga escala a quantidade bruta de informações políticas disponibilizadas, sem que este aumento seja acompanhado da capacidade de compreender ou questionar as mesmas. Também para Dahl, um dos pressupostos do processo democrático é a compreensão esclarecida. Para ele, todo membro (adulto) de uma democracia deve ter a possibilidade igual e efetiva de aprender sobre as políticas e suas consequências. Nesse sentido, a qualidade da informação política e seu acesso ganha destaque. É possível inferir que, para os alunos do grupo, a capacidade de buscar e lidar com essas informações políticas deve ser construída na escola.

No segundo grupo focal (G2), também observamos a mesma percepção de que para os estudantes há desconhecimento de grande parte da população em relação à política. Nas palavras de Rayane (G2), "Eu acho que nós somos responsáveis por quem tá lá com certeza, mas é justamente pela falta de lá na creche a gente não entender o que é política que a gente acaba escolhendo quem não deve, é a falta de informação...". e na mesma conversa, de Isabela (G2) "(...)As pessoas não têm consciência que elas podem mudar o país através do voto. Elas acham que tanto faz, se votar em um ou em outro é tudo corrupto do mesmo jeito, só que antes das eleições ela não para pra pesquisar sobre a vida dos candidatos (...)".

Os alunos deste grupo também adentram conversas sobre as manifestações que ficaram conhecidas como "Jornadas de Junho", em 2013. Antônio e Junior (G2), que se posicionam mais contrariamente ao governo reeleito, tecem críticas aos movimentos realizados, já que, apesar de a população ter participado de todas essas manifestações, reelegeram o mesmo governo em 2014. A aluna Isabela (G2), que tem posicionamento político diferente dos dois, concorda com esse ponto de vista e acrescenta que a mesma observação pode ser feita a respeito do governo do Estado de São Paulo, já que o PSDB permanece no poder há vinte anos. Na sequência do debate, Antônio e Junior então apresentam opiniões destoantes, de modo que selecionamos alguns trechos para não alongar demais este texto:

Antônio: (...)eu acho que não só os representantes governamentais, depende do povo também, eu acho que se o povo fosse pra rua realmente buscando um intuito, buscando melhorias, alguma reivindicação concreta, mas com base em alguma coisa, a gente teria sim uma mudança pra melhor, entendeu... Eu acho que não é responsabilidade tanto, claro que é responsabilidade dos governantes, mas eu acho que cabe ao povo cobrar, porque o povo que elege, é o povo que realmente quem tá exercendo tal cargo no poder, entendeu...

Junior: (após comentar que a história do Brasil mostra que nos tornamos um povo acomodado) (...) essa responsabilidade não pode ser jogada diretamente

no povo, não é responsabilidade do povo não cobrar, não pode ser uma culpa do povo, não pode ser um fardo pro povo carregar, porque eu acho que o povo não cobra justamente por isso, porque o povo simplesmente se acostumou. Eu acho que... é uma coisa que... O povo se acostumou com as ordens que, com as coisas que vinham de cima, e simplesmente foi deixando acontecer e chegou no ponto que chegou. Também concordo com ele que eu acho que seria legal se o povo fosse realmente pra rua pra lutar por alguma coisa que é... eu acho que foi mais como um carnaval que aconteceu as manifestações, porque virou festa, o povo indo pras ruas... sem saber, sem nem saber porque tava lá...

Como um ponto final nesse momento da conversa que apresentamos, Isabela (G2) se posiciona com uma fala que demonstra uma percepção mais apurada do sistema político:

***Isabela:** As pessoas não sabem votar. Elas não sabem que você tem que votar pro mesmo partido, porque senão vira oposição e vira essa briga, por isso que não consegue evoluir... Então elas acham que ãAh, eu vou pegar o candidato desse partido pra governador, desse pra senador, desse pra deputado, desse pra presidente só que elas no final só vão lembrar do presidente, porque é ele que vai tá ali, ela acha que o presidente é que vai resolver todos os problemas do Brasil. Não é assim. Então... fica realmente complicado deles conseguirem aliança. Mesmo porque eles não querem aliança.*

É impossível observar discussões como essas sem que estas não nos remetam aos clássicos discutidos nesse trabalho. Seguem vivos debates como o de Montesquieu (1748) e Tocqueville (1832), sendo que para o primeiro a õboa escolhaõ do representante político demanda orientação, informações e bom senso, e para o segundo, por faltar ao povo a arte de julgar, pode acabar sendo vítima dos políticos de má índole. Tanto em um como em outro são verificados pressupostos para o ato do voto diretamente relacionados com informações sobre o sistema. Não intentamos uma defesa da postura como a de Tocqueville, de que o voto seja restrito aqueles que, por possuírem essa maior capacidade de exercer o voto oriunda do conhecimento (entre outros fatores), conseguem escolher melhor seus representantes. E nem mesmo os participantes da pesquisa fazem um movimento como esse. O que está em questão é que: munir a população de informações sobre o sistema pode trazer mais qualidade ao processo de escolha dos representantes.

Augusto e Janaína (G1), que participaram do primeiro grupo, portanto de uma reunião diferente da que acabamos de descrever, trazem falas parecidas com as de Isabela, sugerindo que esse conhecimento a respeito do sistema político pode ter sido construído em sala de aula.

Augusto: Tem bastante pessoas que, por exemplo, votam no presidente de um partido, e vota em deputado de um partido diferente e isso também.... Que nem o presidente quer fazer uma lei, que tem que passar pelos deputados, tem que passar por todo mundo, e eles não aprovam. Do mesmo jeito que eles passam pro presidente, o presidente não aprova.

Janaína: Eu concordo com a opinião do Augusto, porque ele falou dos partidos, porque as pessoas hoje em dia votam em pessoas, né? como muitos professores já disseram pra gente, não votam mais em partido, e isso torna bem difícil, né? o movimento no congresso.

Uma observação importante a ser feita é a de que, apesar de percebermos nos alunos do terceiro grupo (G3), que estudam em uma escola mais completa e preocupada com a aprendizagem (segundo a visão dos próprios estudantes), apresentarem num geral (considerando todos os assuntos tratados nos grupos focais) uma capacidade argumentativa e de construção de suas falas um pouco mais coerente e articulada, nenhum dos estudantes deste grupo (que foi selecionado pelo próprio professor de Sociologia) apresentou conhecimentos mais objetivos em relação ao sistema político e suas nuances num nível mais aprofundado como os alunos do primeiro (G1) e segundo (G2) grupos demonstraram, conforme percebemos nas sentenças acima.

Como um todo, os três grupos identificaram falhas significativas na vivência política por parte do cidadão. Em suas percepções, os cidadãos apresentam dificuldade para a prática da tolerância e compreensão da diversidade de opiniões, não conhecem a importância de seu voto, não conhecem o sistema político e as funções e responsabilidades dos cargos políticos e dos níveis federativos, e, ou são completamente desinformados sobre a política como um todo, ou tem procurado suas informações nos lugares errados.

São justamente essas compreensões da política e do cidadão apresentadas neste eixo de análise que os motivam para defender a Educação Política em âmbito escolar, assim como apresentar ideias e propostas para a aplicação desta na escola. Essas contribuições serão apresentadas no eixo de análise que se segue.

5.3 Educação Política

As discussões que levantaram os dados analisados nesta seção do texto tiveram como motor principal os seguintes questionamentos presentes no roteiro: “Em quais matérias vocês discutem as questões relativas à política? Como e por quem?”; “O que você aprende sobre

política na escola? É importante? e Seria interessante aprender mais alguma coisa sobre política na escola? O que exatamente? De alguma maneira específica?

Faz-se válida a mesma observação feita nos dois outros eixos, de que muitas respostas apareceram na conversa entre os estudantes antes mesmo que estas questões precisassem ser colocadas objetivamente.

Também é extremamente relevante o dado de que todos os 28 alunos (considerando a soma de participantes dos três grupos focais) em algum momento da discussão afirmaram explicitamente a necessidade de estudar política na escola.

Sempre que afirmações sobre essa necessidade eram feitas, os participantes apoiavam-se em justificativas para defender suas falas. Consideramos que seria proveitoso observar separadamente essas falas e suas justificativas, repassamos toda a transcrição dos três grupos focais procurando por estas sentenças, a fim de identificar quais as justificativas mais utilizadas e quantificar os principais motivos (sintetizados pelo pesquisador) pelos quais os participantes consideram que é importante que a Educação Política esteja na escola. Essa análise nos permitiu chegar aos seguintes principais argumentos, que apareceram durante os três grupos focais, seguidos do número de estudantes que usou em algum momento a justificativa citada em sua fala. Para os participantes, é preciso ter Educação Política na escola porque:

- A maioria das pessoas não tem noções básicas de política ou como funcionam diversos mecanismos do sistema político (12 alunos)

- As pessoas não sabem votar, nem que seu voto é importante (8 alunos)

- As pessoas são facilmente manipuladas e influenciadas pelo governo ou meios de comunicação (8 alunos)

- É preciso entender que política é importante e interfere no cotidiano (7 alunos)

- As pessoas precisam aprender a lutar pelos seus direitos e transformar a sociedade (5 alunos)

- Ajuda as pessoas a aprenderem a ter opinião própria e tirar suas próprias conclusões (4 alunos)

- Melhora a qualidade da educação como um todo (4 alunos)

- É preciso que as pessoas aprendam a aceitar as opiniões umas das outras (3 alunos)

Os números acima ultrapassam o total de participantes porque vários estudantes registraram a necessidade da Educação Política mais de uma vez ou apresentando mais de uma justificativa na mesma fala.

Notamos que a síntese feita acima num geral perpassa todos os assuntos tratados nos eixos anteriores (Sentido da Escola e Sentido da Política), assim como neste eixo também, servindo como síntese de muitos momentos da discussão e com possibilidades de dialogar tranquilamente com a maioria da bibliografia apresentada nas seções ãA necessidade da Educação Políticaã e ãPara pensar a Educação Políticaã, de modo que os mesmos motivos pelos quais os alunos fizeram suas justificativas também estão contemplados em muitos momentos de nossa fundamentação teórica.

Para organizar melhor este eixo de análise, optamos por dividi-lo em três momentos, sendo o primeiro um balanço do que os estudantes já tiveram ou identificaram de ações de Educação Política na escola, o segundo a síntese de duas necessidades apontadas pelos estudantes em torno da relação entre escola e política e o terceiro o registro dos temas que apontaram como sendo necessários para as ações de Educação Política, assim como as ideias e sugestões de metodologias para a aplicação desses temas na prática.

a) Há Educação Política na escola?

Os alunos do primeiro grupo focal (G1) afirmaram que aprenderam sobre política principalmente nas disciplinas de Sociologia e História, com destaque para Sociologia na qual o conteúdo foi mais extensamente trabalhado. Apontaram ter estudado a história da política no Brasil, destacando muitas vezes a importância de terem discutido sobre o período da ditadura militar (dado a que retornaremos posteriormente).

Para os estudantes desse grupo as professoras responsáveis por essas matérias não influenciaram (com opiniões pessoais) esse processo de aprendizagem da política. Murilo (G1) afirma que eles foram incentivados a pesquisar sobre o assunto em casa enquanto que Jonathan (G1) diz que eles aprenderam a formar a própria opinião e tirar suas próprias conclusões. Quando Janaína (G1) afirma que eles não foram influenciados pela professora, todos os alunos do grupo concordam.

Um ponto muito citado na discussão desse grupo também foi a realização de debates sobre política em sala de aula, onde muitos alunos deram suas opiniões e isso os incentivou a se interessarem mais pelo conteúdo da aula. Exemplificaremos algumas falas nesse sentido ao tratar a questão das sugestões de metodologias.

Os alunos do primeiro grupo ainda enalteceram o fato de ter sido extremamente positivo ter estudado mais sobre política em um ano de eleições. Segue uma fala feita no momento em que os alunos conversavam sobre o conteúdo de política que tiveram nas aulas de Sociologia:

Janaína: esse ano foi super importante porque a gente vivenciou as eleições, e nós tivemos professores que ajudaram MUITO a gente. Porque eles tinham todo o conhecimento, todo o domínio pra passar essa aula, pra ampliar os nossos conhecimentos. E, cara... tipo, dava dó de ver quem tava dormindo, porque tava perdendo um conhecimento pro seu próprio futuro, pros seus próprios filhos, pra sua própria família. Então acho que esse ano a escola foi muito importante, porque ajudou muito. Ampliou muito o nosso conhecimento sobre o isso.

A fala de Janaína (G1) é significativa pois demonstra que houve, na percepção dessa aluna, uma relação de causa e consequência entre o fato de terem estudado política e a escola ter sido importante no ano em questão, de modo que essa matéria ajudou a produzir sentido na vivência escolar. A maneira como essa afirmação é colocada contribui para confirmar hipóteses que levantamos na análise do eixo O Sentido da Escola, sobre como o ensino de política e a formação para a democracia podem contribuir para a ressignificação de sentido que o Ensino Médio (permanentemente em crise) necessita.

Os alunos do segundo grupo (G2), quando perguntados se tiveram contato com a Educação Política na escola, responderam que somente na aula de Sociologia, e de uma forma moderada. Diferente dos sujeitos do primeiro grupo, os alunos Antônio e Cinara (G2) afirmaram que nos debates com a sala a professora impôs sua opinião, e que ela deveria ter sido mais neutra quando os alunos se opunham às suas opiniões. Na sequência a aluna Isabela faz uma leve defesa da professora de Sociologia, afirmando que ela é uma professora que quer ensinar enquanto outros não estão nem aí, e que também há alunos que atrapalham porque rejeitam o conteúdo e não querem aprender. Os outros participantes não se manifestaram nessa questão sobre haver ou não um direcionamento de opinião.

Observamos então que em sua maioria, os alunos do primeiro e segundo grupos, da mesma escola, não identificaram que houvesse uma influência de opinião mais direta da professora. Ressaltamos aqui que este é um risco que o processo de Educação Política, em qualquer âmbito que seja feito, corre. Mesmo que haja preocupação por parte de professores e formuladores de cursos para que sua intervenção seja a mais próxima possível da neutralidade ideológica (principalmente no que se refere ao partidarismo), é possível que algum participante enxergue parte do conteúdo ou de alguma discussão como sendo doutrinação. Além disso, uma neutralidade completa nunca seria possível, já que a Educação Política e a formação para

a democracia sempre estará balizada por conceitos ou pressupostos axiológicos como a defesa do regime democrático em contraponto a regimes totalitários.

Para os alunos do terceiro grupo focal (G3), o principal contato com política foi através das aulas de Geografia e Sociologia, que eles tiveram com o mesmo professor. Para Gustavo (G3)

Gustavo: (...) foi aí, daí pra frente que eu comecei a me interessar, sabe, foram muita geopolítica, muita discussão sobre política, sobre o que tá acontecendo no mundo, a gente tá ligado, sabe, a gente tá prestando atenção com o que acontece no nosso país, o que acontece em volta no mundo, isso eu achei muito interessante que foi a partir do Ensino Médio...

Para Manoela (G3), as aulas de História também são um momento que incentivam o aprendizado de política também está presente nessa disciplina, porque a política de hoje não é tão diferente da política que aconteceu há muitos anos atrás, a gente vê que coisas se repetem, e coisas são, assim, esquecidas, porque viu-se que não dava certo.

No mesmo grupo, uma fala interessante é a de Bianca (G3). Esta aluna afirmou já ter participado de um mini-curso de política, dado por alunos da universidade¹⁹. Ela afirma que na escola sentiu falta de ter aprendido algo sobre Hobbes, Locke ou Maquiavel, que têm ideias de Estado fundamentais para se entender a política. A aluna reclama que na grade a matéria de Filosofia era para ter sido dada pela mesma professora de História, entretanto a professora só passou os conteúdos de história.

Percebemos que mesmo tendo um contato direto menor com o tema da política, as poucas aproximações que os alunos tiveram com o tema já são por eles consideradas como muito positivas, e em vários momentos eles demandam de que o trabalho deste conteúdo deveria ter sido muito maior.

b) Política desde cedo e relações mais democráticas.

Nos três grupos realizados, antes mesmo de o pesquisador pedir ideias aos participantes sobre como deveria ser a Educação Política na escola, apareceram em momentos anteriores da conversa a necessidade de que este trabalho seja feito desde o Ensino Fundamental.

Para os alunos do primeiro grupo (G1), esse ensino de política deve ser gradual, desde pequenos, como diz a aluna Nirave de uma forma mais simples, que não seja cansativo, que

¹⁹ Segundo informa a participante, foi um curso livre de formação política dado em quatro aulas por alunos da UNESP.

vai abrindo a mente aos poucos...ö. Na mesma conversa Janaína (G1) reclama de no terceiro ano do Ensino Médio ter tido conhecimentos muito básicos sobre política que deveriam ter sido estudados antes:

(...)No 3º colegial não é pra gente mais ficar respondendo isso, é pra gente ter uma noção de tudo, entendeu? Não vir agora, no 3º colegial, quando já tá saindo da escola... E aí vem õQual a importância do seu voto?ö não, velho, isso aí é pra você saber faz tempo, entendeu...

Essas falas encontram ressonância também no segundo e no terceiro grupo focais, como demonstramos a seguir:

(G2) Isabela: Eu acho que não deveria deixar o ensino político pro ÚLTIMO ano do Ensino Médio... é uma coisa muito... muita gente desiste antes, repete antes, aí perde o... perde a vontade de voltar a estudar, e muita gente fala que não pensa que não gosta de política porque pensa que é uma coisa chata, só que se você parar pra discutir, discutir assim, conversar, elas acabam falando o que elas pensam, elas acabam descobrindo que não é tão chato, não é tão ruim falar sobre política... e as pessoas já acham que política não pode ser discutida, e tem que ser discutida... senão não vai pra frente.

(G3) Bianca: Por isso que eu acho fundamental na vida de todos, acho até que devia existir uma matéria na escola de política... pra gente sair daqui já pensando mais, porque... política é transcender assim esse conhecimento, né? não ficar limitado naquele só ideal õAh, eles tão roubando dinheiroö.

(G3) Vinícius: Se tivesse uma matéria, desde o ensino fundamental...

É um ponto importante para os nossos objetivos registrar que os estudantes demonstram incômodo por não ter tido conhecimentos sobre política desde cedo, desde o Ensino Fundamental, pelo menos, ainda que pelo menos mais básico, para que pudesse avançar um pouco mais no Ensino Médio.

Um outro ponto extremamente relevante que aparece em nossos dados e já havia sido discutida em nossa fundamentação teórica, é a questão da gestão democrática da escola. Os alunos do primeiro grupo (G1), em determinado momento da conversa em que davam ideias para a Educação Política, falavam sobre a importância dos debates. Nesse momento, acabaram adentrando na reclamação que a escola não ouve suas opiniões, por não estar aberta a discutir procedimentos. O incômodo vinha do fato de que um aluno que chegasse dez minutos atrasado era obrigado a voltar pra casa, mesmo que quisesse estudar, ao passo que se qualquer aluno pulasse o muro para ir embora, não havia problema nenhum. Essa questão é protagonizada por Ítalo e Jonathan (G1), sendo que este termina com a seguinte fala:

(...) É mais fácil você sair, não querer estudar, do que quem quer estudar entrar pra escola. Entendeu? É uma coisa que eu sou contra, a gente já falou isso pra, pra, né? pras hierarquias superiores (...), mas não vai mudar, entendeu. Eu acho assim, que tipo assim, se eles deixassem a gente interagir também, dar a nossa opinião, acho que seria mais agradável a gente discutir sobre isso, entendeu... mas é meio que impossível...

A fala nos remete à questão discutida por Spósito e Galvão (2004) já mencionada neste trabalho, que encontram nas falas dos estudantes que participaram de pesquisa por elas realizadas a inexistência de processos democráticos de decisão dentro da escola.

O mesmo assunto aparece no terceiro grupo (G3), com um desenrolar completamente diferente. Ao serem perguntados "Escola tem a ver com política?", segue-se a seguinte conversa, que consideramos necessário apresentar na íntegra:

Manoela: *Escola não consegue se manter sem política, é a política que move a escola... Tanto de estrutura, quanto de professores, tudo! Não tem como a escola se manter sem política.*

Kevin: *A nossa mesmo é diferenciada porque os alunos eles mesmos escolhem o diretor. Essa é a vantagem dessa escola.*

Luís: *Ocorre uma democracia.*

Kevin: *Sem contar esse ano que começou as eleições pro grêmio que vão seguir aí uma linhagem boa...*

Fernando: *Ah, e aqui basicamente a gente é ouvido, né? Primeiro de tudo, que eu acho que é primordial a gente ser ouvido... (...)*

Os alunos (G3) se reconhecem privilegiados por estudarem em uma escola em que tem a oportunidade de escolher seu diretor, considerando tal fato um direito que constitui, na percepção dos estudantes, uma democracia na escola. Do outro lado estão os estudantes da escola estadual (G1 e G2) que se queixam de não terem espaço para dialogar com as "hierarquias superiores". Essas situações nos fazem retomar Carvalho (et al, 2004), que afirma que somente informações e discursos sobre os valores da democracia não garantem sozinhos uma educação comprometida com a formação para a democracia. É preciso que as condutas e práticas que regem o cotidiano escolar também sejam democráticas.

Ainda no mesmo tema, um outro ponto importante mencionado pelos alunos do terceiro grupo (G3) é o grêmio estudantil, que Kevin afirma como algo positivo. O tema em nossa fundamentação foi discutido a partir de Paro (1998) e Brenner (2010). Ambos autores caminham no mesmo sentido da discussão de Carvalho (2004), incluindo aí a necessidade de

espaços de participação dentro da escola para a efetivação de uma Educação Política com mais qualidade.

É possível inferir que não só o processo de Educação Política tem potencial para ser mais qualitativo quanto mais cedo inicie, nos remetendo mesmo a noção de Letramento Político que Cosson (2010) propõe, como também esse processo de Educação (ou letramento) dentro da escola precisa estar permeado por possibilidades de participação, instrumentos e práticas democráticas que possibilitem aos estudantes vivenciar mais plenamente a democracia, e já identificando no próprio cotidiano complexidades que também se fazem presentes (naturalmente em escalas diferentes) na gestão de uma cidade ou mesmo de um país.

c) Conteúdos, Metodologias e Práticas.

Para organizar o levantamento das sugestões dos participantes, primeiramente trataremos dos conteúdos e temáticas apontados pelos alunos como importantes para o desenvolvimento da Educação Política na escola, agrupados a partir de sua natureza (mais próxima dos conteúdos básicos sobre política ou de uma dimensão valorativa da democracia). Na sequência e encerrando o eixo da Educação Política, apontaremos as atividades, metodologias e práticas que, segundo os participantes, são importantes para contribuir com a Educação Política em âmbito escolar.

Tratando dos conteúdos e temas mencionados pelos participantes dos grupos focais, trazemos aqui as sugestões e opiniões dadas por todos, de modo que a discussão dos três grupos nesse sentido foi muito homogênea, e vários dos temas propostos se repetiram. Foi possível identificar que a fala dos participantes, ao sugerir os conteúdos, caminham por dois principais sentidos.

O primeiro deles seria voltado para um conhecimento mais pragmático em relação ao sistema político. Num geral, é preciso garantir o básico. Para os alunos, os conhecimentos básicos do Sistema Político, da Organização Política e da História Política do Brasil **precisam** fazer parte dos conteúdos dominados pelos cidadãos, tendo como consequência direta a qualidade da participação política e da própria democracia. É explícito no discurso deles que atualmente os conteúdos mencionados não são ensinados (a não ser pelos conteúdos de história), ou são perpassados de maneira superficial e tardia. Desse modo, inferimos que qualquer proposta de Educação Política em âmbito escolar não pode prescindir destes temas mais objetivos como diretriz básica a ser considerada.

Nesse sentido foram citados temas como a História da Política; Direitos e Deveres do Cidadão; Noções de esquerda e direita; Função de cada um dos cargos políticos; Funções de cada um dos poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário); Responsabilidades específicas de cada nível federativo (municipal, estadual e federal); Processo legislativo (como se faz uma lei); Pensamentos de autores (São citados Marx, Locke, Hobbes e Montesquieu); Noções de Economia (contexto econômico); História e ideias dos Partidos e Sistema Eleitoral (com menção ao voto distrital).

Em relação aos temas levantados, consideramos já ter demonstrado nas percepções dos estudantes a respeito da política e seu sentido, os motivos e justificativas pelos quais estes são apontados como necessidade de serem estudados e/ou compreendidos, na visão dos participantes, por toda a sociedade.

Ainda tratando dos temas mais básicos, registramos também que nos três grupos focais, em diferentes momentos da conversa, foi registrada a importância de entender o que foi a ditadura militar no Brasil, assim como tivemos alunos expressando sua indignação ao fato de que (mais uma vez, no contexto pós-eleições em que foi realizada a coleta de dados) muitas pessoas estavam pedindo intervenção militar e até mesmo a volta da ditadura.

Antônio: (...) e não existe uma formação de política, não existe só uma forma de governo. Existe democracia, ditadura, é... por exemplo, monarquia. Então o Brasil já passou por todas essas, por todos esses tipos de governo e agora só que nós estamos entrando na democracia literal da coisa, e ainda tem gente que fica pedindo a volta do militarismo... é terrível, uma coisa absurda assim, (indignado) me dá, dá até... Ah, sei lá, cara, eu particularmente acho uma idiotice quem faz isso. Entendeu... A pessoa não tem... é, base teórica da coisa, não estudou sobre o que aconteceu naquela época, não sabe realmente, mas todo mundo dizia óAh, a economia tava ótima, talô só que ninguém vê os superfaturamentos que ocorriam na época, lógico, hoje ainda ocorre, mas em vista do que era na época, era absurdo, entendeu, e o governo ele agia, ele tinha o executivo, o legislativo e o judiciário em mãos, então ele fazia a lei, aprovava e colocava em execução... Então, era algo extremamente absurdo, então eu acho que para entender política realmente deveríamos estudar todos os principais, as principais formas de comandar, as principais formas de política, pra só então escolher qual seria a melhor, qual seria a mais adequada pra nossa sociedade.

Selecionamos esta fala de Antônio (G2), como ilustração da indignação com os movimentos recentes pela intervenção militar. É interessante o fato de que em outro momento da conversa Antônio é um dos estudantes que se mostra incomodado pela presidenta ter sido reeleita, já que em seu ponto de vista o governo não está bom. Apesar disso, o aluno defende

que é necessário estudar as diferentes formas de governo em relação com a história do Brasil para não incorrer no erro de defender uma ditadura militar.

Nesse sentido retomamos Estramano (2011), que vê como essencial a construção de ementas que incluam a História Política do Brasil como eixo diacrônico que tem potencial para tornar palpáveis os conceitos e estruturas da política que seriam extremamente importantes em uma formação política.

Um segundo caminho para os quais os temas e conteúdos sugeridos foram mais direcionados, diz respeito a uma dimensão mais valorativa da vivência democrática. Identificamos sugestões como a Importância do voto para mudar a sociedade; Debates (aprender a debater); Ética; Respeito ao próximo; Respeito às opiniões diferentes; Compreensão da diversidade; Compreender a desigualdade social; Desconstrução de preconceitos (citados foram racial e homofobia; Princípios da representação política (como acompanhar as ações do governantes, por exemplo); Aprender a manifestar-se e lutar por seus direitos; Livros e filmes que òtiram da alienação (citando George Orwell) e Valorizar o patriotismo (com a justificativa de combater o sentimento de òvergonha de ser brasileiro).

Algumas dessas sugestões já se encontram discutidas em pontos anteriores do texto, como a importância do voto, ou a necessidade de acompanhar as ações dos governantes, por exemplo. Já outros citados, como a desconstrução de preconceitos racial e homoafetivo, e a questão dos livros e filmes, foram decorrentes de falas isoladas de sugestão, sem necessariamente uma continuidade nas ideias por parte dos participantes.

Entretanto, há uma linha de raciocínio que trata do òRespeito que se mostrou muito presente em todos os grupos focais, demonstrando a necessidade de uma análise mais minuciosa. Selecionamos então alguns momentos da discussão em que o tema aparece nos três grupos. Ressaltamos ainda que houve mais falas sobre o tema do que as expostas aqui, porém optamos por apresentar as mais significativas.

Camila: (falando sobre a necessidade de ensinar respeito) Ahh, assim, aquela questão da individualidade, sabe... a pessoa pensa muito por si, esquece que existe uma outra pessoa, entendeu... que pode não estar na mesma situação que ela, mas ela não tá sozinha no mundo.

A aluna Camila (G1), quando questionada sobre que tipo de respeito ela estava falando, respondeu que entende como respeito o processo de construção da percepção da alteridade, de reconhecer-se a partir do outro, para além do seu eu individual, como um sujeito em relação na sociedade.

Para Antônio e João (G2), o sentido do respeito se encontra mais próximo da valorização de relações mais humanizadas dentro da escola, de modo que a própria instituição valorize mais a interação entre os membros da comunidade escolar, não só de modo a melhorar a convivência, mas também a desenvolver elementos como a solidariedade e a generosidade.

***Antônio:** (falando sobre uma valorização necessária para além da política, em todas as matérias) (...) ah, respeito, uma relação humanitária mesmo, solidariedade, generosidade, eu acho que a escola é responsável, querendo ou não, por isso também porque ela te passa conhecimento que você precisa ter pra se relacionar com o mundo... Querendo ou não, você aprende isso convivendo, somente convivendo, e onde você mais convive, numa turma, com o pessoal, tal, uma galera, é na escola, sempre é na escola, então eu acho assim, tanto dos profissionais nas escolas, quanto dos alunos, seus amigos os seus colegas que você convive... porque eu acho que é importante isso, as influências.*

***João:** (...) eu acho que é o que falta, porque... como ele falou, é... a gente percebe que cada vez mais a sociedade se torna individualista, e... somos semelhantes, né? somos seres humanos, eu acho que o ser humano tá muito carente disso, e se a... na escola realmente houvesse um trabalho pra querer aproximar, pra gente querer ajudar um ao outro, eu acho que durante toda a nossa vida escolar, eu acho que a pessoa ia aprender que isso é uma coisa boa, não só em ajudar o outro como também ajudar ela, e eu acho que ela ia usar isso na vida dela, não só na escola, como na vida.*

No terceiro grupo, vários participantes integram uma discussão longa sobre a necessidade de aprendizados relacionados ao respeito e à coletividade estarem presentes na escola. Seguem duas falas de Manoela e Luís (G3) que fazem parte desta discussão:

***Manoela:** Eu acho que... no caso se houvesse uma escola que... ajudasse a resolver problemas sociais, eu acho que ela devia abordar duas coisas, que é bem a raizinha, que agora a gente não parece, não sei se percebe ou não, mas que é a coletividade e o respeito, que é o que mais falta! No caso das manifestações que não tinham um porquê, é exatamente porque as pessoas não conversam entre si, elas não tavam ali por um motivo igual. Então eu acho que as pessoas têm que se respeitar e conviver umas com as outras pra aprender a ser solidárias e é só assim, saber o que é melhor pra elas e pros outros. Dessa forma é mais fácil resolver os problemas sociais.*

***Luís:** Nessa escola também teria que ser valorizado as pequenas coisas, que nem foi dito que as pessoas não reconhecem que tem problema, fala ãAh, podia ser piorõ alguma coisa assim, mas eu, particularmente penso como que uma pessoa vai pensar em política, como uma pessoa vai pensar no coletivo, se ela tá furando a fila da merenda? Pra pegar comida na frente da outra pessoa? Ou se ela tá jogando lixo no chão? Porque isso é um problema que acontece aqui na escola.*

As pessoas, elas, elas, eu não sei porque elas pensam que elas tem um direito... um direito maior, ou algo do gênero de passar na frente da outra na hora de pegar a comida... o que não faz sentido! E isso é uma pequena ação que não é valorizada, que numa escola dessa de ensinamentos poderia ter um foco maior.

Na sequência destas falas, Manoela, Luís e Raíssa ainda permanecem um tempo no assunto, de modo que Raíssa termina questionando como um indivíduo pode criticar atos corruptos dos políticos, se no cotidiano toma atitudes semelhantes, como por exemplo furar a fila da merenda. Na sequência o aluno Fernando (G3), que falou pouquíssimo durante o grupo todo faz uma fala constrangido, dizendo que tomou um choque de realidade, pois sempre furava fila, e diz que concorda com os demais.

Apesar de não ser explícito no discurso dos participantes, vemos novamente o elemento da alteridade que aparece, acompanhado ainda em vários momentos, da necessidade da construção de empatia. Esta, entendida aqui como um desdobramento da alteridade. Para além da capacidade de reconhecer o outro e a relação de convivência implícita, a habilidade para se colocar no lugar do outro, enxergar a realidade com outros pontos de vista que não o próprio, é um elemento que certamente favorece comportamentos solidários, de respeito às diversidades, compreensão das desigualdades sociais e até mesmo maior qualidade no posicionamento político, como vemos pela conversa dos alunos.

Ao trazerem a discussão da corrupção do sistema político para o cotidiano, criticando discursos superficiais que não se respaldam na prática dos indivíduos, assim como nas outras visões de respeito que tiveram e apontaram como uma necessidade em uma formação política, os estudantes dos três grupos nos fazem remeter aos pressupostos de Benevides (1994, 1996a, 1996b) por nós já discutidos neste trabalho.

Os valores republicanos e democráticos explicitados pela autora como necessários na Educação para a Democracia se encontram presentes nas entrelinhas da conversa dos estudantes. Observou-se a discussão da tolerância, da solidariedade, da virtude do amor à igualdade com o conseqüente repúdio a toda forma de privilégio (BENEVIDES, 1996b), entre outros elementos presentes na discussão dessa autora que podem ser recuperados na seção Para pensar a Educação Política desse texto.

Retomando Dantas e Caruso (2010), os autores apontam que (no questionário preenchido antes de uma ação de formação política preenchido por estudantes de nível médio), a sentença que mais concordavam era justamente a que mais remetia ao individualismo. É notável então que numa abordagem qualitativa, em meio à discussões de estudantes, apareçam falas que reconhecem essa problemática na vivência cotidiana em sociedade.

Nesse sentido o fato relevante que emerge no grupo focal é a reação de Fernando (G3) à conversa dos estudantes reconhecendo um choque de realidade, que demonstra para nós como ações de Educação Política a partir do diálogo conseguem catalisar elementos cotidianos para se desdobrar em processos formativos e reflexões sobre as próprias atitudes que surgem nas opiniões e visões de mundo dos próprios alunos.

Após tratados os dois principais conjuntos de temas e conteúdos sugeridos pelos participantes, seja numa dimensão mais pragmática ou valorativa do funcionamento da democracia, identificamos também nos discursos uma categoria que denominamos de Política Prática que se situa entre os temas e as práticas de Educação Política, por dialogar com ambos. A Política Prática se caracteriza como a necessidade de que a seleção e o entendimento dos temas políticos sejam feitos com direcionamento para o cotidiano/vivência em sociedade.

O termo literal está presente na fala do aluno Jonathan (G1). Apesar de somente este aluno ter dado a sugestão utilizando essa denominação específica, acreditamos que ela sintetiza bem uma percepção manifestada por vários estudantes ao longo das conversas nos três grupos, que ao mesmo tempo pode ser entendida como um tema/conteúdo por dizer respeito a alguns assuntos específicos, como também entendida como metodologia, no sentido em que aponta aproximações e formas de trabalhar com os conteúdos de política. Trazemos para exemplificar esta ideia uma fala de Jonathan (G1) e uma fala de Raíssa (G3)

(G1)Jonathan: Política prática é como, é o que eu falei pra você, é um exemplo do que mudaria nas nossas vidas se nós nos interessarmos mais por política, entendeu? Tanto em educação, tanto em, em... saúde, mas não, óbvio, todo mundo falar Se a gente votar em tal fulano, vai mudar a educação, isso é óbvio, mas como? Entendeu? Como? Por que que vai mudar? Entendeu? Ah, se eu votar em tal pessoa ele só vai ajudar os ricos. Mas porque ele só vai ajudar os ricos? Entendeu? Ah, seu eu votar nessa pessoa ele vai dar dinheiro pra pobre só pra pobre virar vagabundo. Sério isso? É verdade isso? Entendeu? Por que vai acontecer isso? Entendeu? Como que acontece isso? Entendeu. Isso é política prática, entendeu? Não só a teórica, Ah, o vereador faz isso, o prefeito faz isso. Governador faz isso, cuida disso, entendeu... porque isso aí, como acaba sendo um assunto chato, entendeu, e você tá colocando, é... você não tá deixando claro pra as pessoas pra que que vai servir o voto delas. Entendeu? E é, eu acho que seria importante.

(G3) Raíssa: Eu acho que se for pra ensinar política na escola, é importante você relacionar a política com a sociedade do dia a dia. A nossa vida é relacionada, como que a gente pratica política no nosso dia a dia, como que a política ocorre na, dentro da nossa escola, e em âmbito nacional também. Por quê? Porque a ideia que a gente tem aqui, de que política não é só aquela que envolve presidente, governador, essa ideia não acontece em muitas escolas, muita gente

da nossa idade, é... não se interessa por política porque acha que é uma coisa fora da realidade, que é uma coisa distante. Então eu acho que a melhor forma de você pegar o interesse do jovem é você... mostrar que ele também faz parte disso! Não tem forma melhor de você conseguir fazer um jovem, né? que muitas vezes se dispersa facilmente... melhor forma é assim, você falar pra ele que ele faz parte disso também, e que ele é importante nesse, nesse meio, e... a opinião dele é importante. Ele não é só mais um no meio de muitos. E... a, o debate também é importante, porque muitas vezes, quando você não tem uma opinião é muito mais fácil quando você vê uma opinião de um jeito, uma opinião de outra, de outra totalmente diferente porque é assim que você consegue formar a sua. Quando você não tem nenhuma ideia.

A ideia de que uma matéria, ou um processo formativo para a política e a democracia no âmbito escolar dê conta da política prática, é justamente a de que não basta mobilizar e transferir conteúdos. Os alunos demonstram estar cansados dessa ideia mais tradicional de organização do trabalho pedagógico. Citam aulas maçantes, escrita no caderno, uso de apostilas (do Estado) mal formuladas, descaso das instituições políticas e educacionais. A Educação Política que dê conta das angústias desses estudantes precisar estar um degrau na frente. Precisa ser considerado o cotidiano, a realidade próxima. Nas palavras de Jonathan (G1), de que adianta saber o que faz o governador? É preciso que esse conteúdo seja apresentado e ir além. Que essa formação dê conta de revelar sentidos e significados da realidade social e política para esse estudante, de modo que transforme a própria maneira de enxergar a realidade.

Essa ideia não é uma novidade. Ela está presente em momentos dos textos de Estramano (2011), Dantas (2004; 2007; 2010; 2011; 2014), Cosson (2010; 2011), Resende (201), Araújo (2007), Carvalho (2004), Benevides (1991; 1996), Brenner (2010), entre outros nos quais embasamos nossa discussão. Todavia, em discussões que partem do campo da Educação (como a nossa), faz parte de nosso dever teórico garantir que ideias como a de Jonathan (também presentes nos autores) sejam explicitadas o máximo possível, para que não incorramos no erro de afirmar que conteúdos básicos do sistema político devam ser apropriados na escola, sem que haja a mínima preocupação sobre a forma como isso pode ser feito. Tal questão envolve a escolha dos conteúdos, a relação (e a busca da relação) desses com o cotidiano, as diferentes formas de ser introduzido na escola, as diferentes metodologias, as práticas democráticas da escola como motor formativo e ainda como estas propostas serão discutidas com os docentes. Não pode ser desconsiderada de que maneira os professores possam ser integrados a esse tipo de trabalho, para que não seja apenas somada mais uma demanda vinda de cima, sem discussões, nem formação adequada, apenas apoiando-se em materiais de qualidade questionável e com instruções descoladas do cotidiano escolar.

Ter essas preocupações, à priori, é entender o que Jonathan e os outros participantes dos grupos esperam com o termo "Política Prática". Inferimos que está relacionado a compreender como a Educação Política pode ser transformadora, levar ao questionamento, superar uma visão utilitarista ou fracassada da educação na medida em que pode provocar catarse, mudança e uma visão mais crítica e reflexiva da realidade por parte dos estudantes. É a preocupação em pensar de que maneira esses conteúdos podem ser trabalhados de modo a produzir esses resultados.

Com estas considerações sobre a ideia de "Política Prática" passamos às sugestões dos estudantes para metodologias e aplicações desses temas na escola. Enajamos fazer essa discussão que encerra nossa seção de análise dos dados de maneira sintética, de modo a trazer um resumo das ideias e possibilidades informadas pelos estudantes. Esclarecemos que este momento será mais descritivo e menos analítico, já que consideramos ser mais importante nesse momento o registro dessas ideias enquanto possibilidades de aplicação prática do que verificar sua capacidade de implementação ou efetividade. Para dar respostas a questões como essas seriam necessárias novas pesquisas direcionadas a esse fim.

Assim como na discussão das temáticas, ideias parecidas para a Educação Política apareceram nos três grupos. A primeira delas é a realização de debates como instrumentos formativos, que ocupou espaço considerável na discussão de todos os grupos focais. Trazemos algumas falas dos três grupos que ilustram esta percepção:

(G1) Ítalo: Acredito que falta muito debate assim, né? Esse ano assim nós tivemos muuitos debates, é, vamos dizer assim... é, acredito que 80% dos nossos companheiros de classe se interessaram e deram a sua opinião. Alguns mudaram, mudaram de opinião, é... opinião, graças a esses debates, e alguns simplesmente guardaram seus ideais. Acredito que isso é importante, você perceber se está realmente errado, ou você perceber e falar, "Não, eu acredito que eu tô certo, e esse é meu voto por causa disso", não tem que ter influência.

(G1) Augusto: As pessoas se interessam mesmo, teve debates na sala, todos participaram, agora quando é aula, aquela aula na lousa... (frustração) Aí, sabe...

(G2) Rayane: É, eu acho que falta esse debate pacífico, igual a gente tá fazendo assim, que cada um expressa um pouco, aí um aprende com o outro, aprende um pouquinho com o outro. Falar sobre os partidos também, que é importante, porque cada um... às vezes a sigla, não nem o que que é a sigla, então acho que tem que focar mesmo no, tanto um pouquinho no teórico, mas realmente no nosso cotidiano porque é mais fácil da gente entender, é mais fácil da gente se enturmar com esse assunto.

(G3) João: Eu acho que a questão do... uma coisa que eu acho muito importante é a questão do diálogo, é a questão do debate. Né? Não que, não querendo um influenciar o outro, não é isso, mas talvez a minha mente, talvez a minha opinião

ela possa ser aprimorada com a opinião de alguma outra pessoa. (...) Porque às vezes o que é certo pra mim pode não ser certo pra outra pessoa, mas às vezes porém o que a outra pessoa sabe ela pode passar pra mim, eu posso incluir essa outra informação que a pessoa me passou dentro da, da, da minha, do meu pensamento, da minha nova visão política, porque às vezes ah... não influenciar ninguém, não é isso, mas eu vejo que, principalmente em aula de história quando a gente, até mesmo em debate agora mesmo, um consegue puxar o gancho do outro, um tá falando o outro já consegue complementar, então eu acho importante isso porque... não tô sendo influenciado, mas eu tô aprimorando o conhecimento que eu já tenho.

Nesse sentido, as falas retomam um pouco da análise que fizemos dos elementos de alteridade/empatia que emergiram nas sugestões dadas pelos participantes quanto aos conteúdos. Somada a isto, está a importância de aprender não só com o outro, mas a partir do outro, a partir das opiniões diferentes da sua. É possível também retomar Mill (2006), quando diz que a partir da discussão política o indivíduo pode aprender a examinar os concidadãos e ser solidário com eles, tomando consciência de seu pertencimento à comunidade. A ideia de realizar debates como forma de construir a Educação Política também está presente no relatório internacional Civic Mission of Schools (2003), que trouxemos a partir da síntese feita por Cosson (2011).

Uma outra possibilidade apontada pelos estudantes dos três grupos refere-se as ideias de visitas às instituições políticas e conversas com políticos. Os participantes citaram instituições com o a Câmara Municipal, a Prefeitura e o Senado. Também foi indicado que nessas visitas poderiam haver palestras com políticos, e apareceu ainda a ideia das visitas dos políticos às escolas, fazendo palestras tanto para prestar contas de seus mandatos como para explicar suas funções. A ideia de prestar contas nos remete à Benevides (1996b), que coloca a *accountability* como um dos valores republicanos que devem integrar a Educação para a Democracia.

(G1) Augusto: Acho que até um passeio, né? tipo, conhecer um lugar de política... Câmara Municipal...

(G1) Ítalo: Acredito que também concordo com eles, pois acredito que falta um pouco de, de mais visitas, às vezes se você conversasse com um político, conversasse com ele e falasse ãE aí? Qual vai ser as suas ideias? Quais, qual vai ser o seu modo? O que você aceitaria, o que você não aceitaria?ö Pra não chegar na hora do plenário e vamos dizer assim, essa pessoa fala isso pra você, aí o seu deputado vai lá, tem uma lei que é exatamente isso que você falou pra ele disse que assinaria, chega na hora ele não assina, porque, ou às vezes pelo simples fato da lei ter vindo do presidente, que no caso é de um outro partido, ele fala ãeu não vou assinar, porque é do meu ideal, mas não é do meu partidoö.

(G2) Álvaro: Eu também acho! É, uma forma de aprender seria perguntar, diretamente pra um prefeito qual é a função dele ali. O que ele faz ali... entendeu...

(G2) Junior: Concordo com o que o Álvaro falou, porque acaba se tornando, sendo um universo muito superficial a política pra gente, algo que a gente não tem contato... que a gente só fica teórico e acaba ficando um tema pesado, e eu acho que se a gente entendesse o motivo de tá lá fazendo uma visita, de conhecer esse universo que a gente tanto desconhece, é, a população ia se interessar mais pelo tema e ia cobrar o que eles não fazem pela gente... no que diz respeito ao sistema educacional.

A fala de Ítalo (G1) acima mencionada, assim como a de Junior (G2), destacam como essas visitas e contatos com políticos eleitos poderiam fortalecer o vínculo representativo, tanto a partir do conhecimento desse universo que a gente desconhece, quanto na cobrança do posicionamento que o candidato assume com seus representantes. Nesse sentido, a fala de Ítalo nos permite retomar discussões feitas no eixo de análise anterior, já que demonstra um conhecimento mais aguçado do jogo político, ao mencionar que um parlamentar poderia deixar de assinar uma lei por esta não ter sido proposta pelo seu partido, apesar de contemplar seus ideais.

Continuando a exposição das ideias, Bianca (G3) sugere vários projetos, tipo de cunho social, pra ir pra orfanatos, asilos (...) pra gente ficar mais próximo, ligado a política, não só como um ideal que a gente tem. Tanto as ideias das visitas às instituições políticas de vários participantes quanto a sugestão de realização de projetos de Bianca (G3) também estão contempladas nos relatórios internacionais apresentados por Cosson (2011) como sugestões metodológicas. Ainda sobre os relatórios, os intitulados *Strategies for Learning Democratic Citizenship* (2000) e *Teaching Democracy* (2003) também sugerem o uso de simulações como instrumentos didáticos, ideia também apontada pelos estudantes:

(G2) Álvaro: Assim, que nem, tipo... escola ela é muito teórica, assim, né? aprendemos muito na teoria... e foi feita uma atividade aqui na escola, com nós assim, tipo nós devíamos ser promotores, é... outros advogados e deveriam defender um caso e devíamos acusar pra aquela pessoa ser condenada. Fizemos isso na prática. Tipo... todo mundo falou que não ia gostar, que não ia querer participar mas na hora todo mundo quis, todo mundo gostou, todo mundo colaborou, foi muito bacana e as pessoas aprenderam mais sobre as leis, sobre como funciona um fórum, promotores e advogados. E eu acho que falta isso, assim, tipo, mais prática sobre política, tipo devíamos colocar alguém pra presidente, outro como um governador, e... devíamos ver como funciona isso realmente, porque eu vou ser sincero, eu não sei como funciona isso realmente, como... que que o presidente faz lá, como, eu sei que ele tá lá pra ditar as regras

assim, tipo, o que o legislativo mandar, tudo porque, por trás, tipo... o presidente está lá, mas na verdade não é ele que comanda, o legislativo, o executivo, o judiciário, são eles que comandam no Brasil, eles que ditam as leis, os limites, as regras, o porque... Então falta nós sabermos isso, e... na prática assim...

(G3) Lucas: É... eu acho que nessas aulas de políticas deveriam ser desenvolvidas nas escolas, também deveriam, deveriam haver simulações, por exemplo... a, a pessoa interagir mais, por exemplo, um representando um deputado, outro um, um presidente, alguma coisa, aí pegar algum problema social que tivesse nesse país, econômico, alguma coisa, e tentar resolver como um político resolveria, pra abranger mais e fazer a pessoa ter maior interesse fazendo parte disso, vendo que ela também faz parte disso.

Kelles e Marques (2010), ao relatarem a experiência do projeto Parlamento Jovem de Minas Gerais, citam que, entre outras atividades, foram realizadas visitas à assembleia, simulações e oficinas de teatro com os estudantes, além de em alguns momentos os participantes do projeto terem contato com deputados da Assembleia Legislativa. Dantas (2010) também menciona a realização de visitas guiadas ao centro da cidade de São Paulo como parte do segundo módulo de um curso de formação política realizado. Ambas iniciativas foram descritas neste trabalho.

É interessante que as ideias dadas pelos estudantes já tenham sido experienciadas e registradas em projetos de formação política no Brasil, inclusive feitas pela própria escola em que os participantes do primeiro e segundo grupos estudam, mostrando que existe a possibilidade de que muitas iniciativas interessantes estejam sendo feitas pelo país sem que haja necessariamente um registro das mesmas.

Entretanto, é interessante salientar que essas ideias encontraram ressonância direta no material e sugestões dos relatórios internacionais apresentados por Cosson (2010), nos indicando de que fora do país podem haver também materiais muito promissores no campo da Educação Política que ainda podem ser objeto da investigação acadêmica dos pesquisadores brasileiros interessados no tema e dos formuladores de políticas públicas.

Deixamos por último como finalização desta seção e deste eixo de análise a informação de que oito alunos sugeriram como método para a Educação Política o próprio grupo focal, sem dizer que todos os vinte e oito participantes (com unanimidade) afirmaram ter gostado muito de participar, e que a experiência foi enriquecedora. As palavras de João são bem ilustrativas neste sentido:

(G3) João: Eu gostei do debate, acho muito interessante, muito importante também pra construção... de um ser humano... né? porque eu acho que nós

vivemos em um coletivo, onde todas as ideias são bem vindas... tá, independente de qual ideia seja, se é uma ideia boa, se é uma ideia ruim, é interessante pra que construa uma nova, uma nova percepção dentro de mim, é como eu disse anteriormente, é... debate não serve pra influenciar uma pessoa a nada, não serve, não serve pra aplicar o meu conhecimento em outra pessoa, mas sim pra dar um, dar um, dar uma palhinha pra ela CONSTRUIR o próprio conhecimento, construir a sua própria ideia. E às vezes assim, eu me identifico com a ideia de outra pessoa, e posso aprimorar ela pra que eu use em... um debate futuro, ou até mesmo pra passar meu conhecimento pra alguma outra pessoa.

Encerramos dessa maneira nosso último eixo de análise, esperando que este possa ter contribuído para os leitores desta dissertação em ideias e perspectivas para as reflexões, projetos e ações de Educação Política, Educação para a Democracia, Letramento Político ou outra denominação de mesmo sentido.

As discussões nos três grupos focais nos permitem afirmar o papel protagonista dos jovens para a Educação como um todo, e principalmente para os processos de Educação Política, ligados diretamente à formação para a democracia. As ideias são relevantes, bem como suas críticas, levantando questões importantes para se discutir a crise pela qual passa o Ensino Médio, assim como o contexto político permeado por descrença e afastamento. Estes jovens não podem ser ignorados pelas escolas, e dar voz a estes discursos pode contribuir significativamente para pensar a educação no Brasil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que as Considerações Finais de uma dissertação de mestrado devem trazer uma síntese dos resultados da pesquisa de modo a concentrar os pontos mais relevantes, é causa de angústia a tarefa de selecionar os apontamentos surgidos a partir do texto para as discussões do campo da Educação Política, já que nas falas dos autores discutidos e nas percepções dos participantes dos grupos focais, a todo o tempo aparecem ideias que consideramos importantes para aqueles que desejam compreender e colocar em prática processos de Educação Política em âmbito escolar.

Nesse sentido, esclarecemos que caminhos e possibilidades para estes processos formativos encontram-se entremeados em todo o texto do trabalho, tendo cada seção e cada autor mobilizado a devida importância para a reflexão da problemática apresentada. Desse modo, nosso objetivo nestas considerações finais é o de resgatar alguns pontos trabalhados no texto, com máximo esforço de síntese para evitar repetições exageradas, tendo em vista ressaltar algumas ideias que podem contribuir para os interessados na pesquisa e na prática da Educação Política no Brasil, tendo como foco principal sua efetivação na escola.

Ensino médio: o possível diálogo entre seu sentido e a formação para a política e cidadania.

O aumento da escolarização e a democratização do Ensino Médio das últimas duas décadas recoloca constantemente uma questão que não é nossa, e conforme demonstrado, já foi pensada por diversos autores: Qual é o seu sentido? Qual é a finalidade do Ensino Médio?

O debate principal que permeia a questão é o de sua finalidade, relacionado ainda à natureza propedêutica, voltada para a preparação para exames e o ingresso em níveis subsequentes de ensino, e de outro lado a preparação para o mercado de trabalho, que possibilitaria o emprego direto após a conclusão dos estudos. Deixando de lado as problemáticas que cada uma dessas funções apresenta, que por si só seriam passíveis de vários questionamentos, é possível observar que efetivamente esta modalidade de ensino (pelo menos nas escolas públicas estaduais, que concentram a maioria dos estudantes) não tem dado conta de nenhuma dessas funções.

Apesar das disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Médio terem seu foco voltado ao caráter propedêutico do mesmo (Biologia, Química, Matemática, História,

Geografia, Português, Sociologia, etc...), nota-se a partir das discussões dos autores e das percepções dos estudantes, que essa função não tem se efetivado de maneira satisfatória. O Estado de São Paulo, por exemplo, oferece materiais superficiais e que ferem a autonomia dos professores, também analisados pelos próprios estudantes como materiais insuficientes. As condições de trabalho para os professores são cada vez mais precarizadas, de modo que grande parte do efetivo do quadro docente é composto por professores temporários ou eventuais, que têm seus direitos trabalhistas reduzidos e é reduzida a possibilidade de criação de vínculo com a instituição e com os alunos, dado o caráter momentâneo de sua relação com a escola, bem como a realização de projetos diferenciados.

A precarização dos salários dos professores (sejam efetivos ou temporários) também influencia diretamente nesse ponto, fazendo com que o docente precise acumular jornadas duplas e triplas de trabalho para conseguir um rendimento que sustente sua família, de modo que esse acúmulo de trabalho (dentro e fora do expediente) também interfere no tempo disponível para o preparo de aula e para a dedicação em projetos que exigem a participação da comunidade escolar. Essa ausência e precarização é percebida pelos estudantes de várias formas, sendo que chegam a apontar que há professores que estão ali somente para passar a matéria das apostilas e ir embora, e se angustiam com essa falta de vínculo. Apesar disso, os alunos não responsabilizaram necessariamente os docentes, mas consideraram a perversidade do sistema como um todo, identificando um descaso do governo com a educação.

Em relação à preparação para o mercado de trabalho, os alunos chegam a afirmar que para muitos estudantes a escola não só não prepara, como estar estudando obrigado é um tempo perdido, considerando que o jovem já poderia estar trabalhando. Ainda que os próprios jovens participantes considerem esta visão falaciosa, e que os (outros jovens) que pensam dessa maneira não percebem que a educação é pressuposto para um futuro melhor, a percepção é sintomática no que diz respeito ao sentimento generalizado de que em termos práticos e imediatos, é mais útil ir direto trabalhar do que estudar.

Todavia, não só estas percepções negativas endossam a voz dos estudantes. É forte a ideia de que a escola tem o potencial de ser um lugar privilegiado para preparar para estudos posteriores, para o trabalho e para a vida. É mencionada também a socialização proporcionada pela escola, e justamente como esta poderia ser uma dimensão importante da formação, já que para os estudantes é preciso aprender a se relacionar com as pessoas, desenvolvendo características como alteridade e empatia.

A partir deste quadro, partimos para o ponto de que é nítido para os estudantes que há a ausência de uma formação política na escola, e que esta poderia trazer vários benefícios para o cidadão que irá ter sua vida adulta em sociedade, como entender como funciona o sistema político, aprender a votar, não ser manipulado por ideias falaciosas (sejam estas oriundas da mídia, ou de candidatos ao governo), aprender a lutar por seus direitos e transformar a sociedade, melhorar a qualidade da educação como um todo, entre outras ideias.

Estas motivações para processos de formação política em âmbito escolar vieram acompanhadas de várias (e boas) ideias para a efetivação da mesma, mostrando que as afirmações desta necessidade não são simples pensamentos aleatórios, mas fazem sentido a partir das próprias críticas que esses estudantes levantam em direção à escola e ao Estado, e pode carregar para estes também um sentido de escola a ser construído, contribuindo então para o debate que nos encontramos em torno da crise de identidade em que se encontra o Ensino Médio no Brasil.

Não se trata de afirmar que a resolução de todos os problemas deste nível de ensino esteja na Educação Política. Longe disso, as próprias discussões levantadas neste trabalho nos levam a enxergar um quadro muito maior e complexo, que não pode prescindir de várias reflexões a partir de vários âmbitos afim de não correr o risco de acreditar em soluções simplistas. Todavia, demonstramos que há na Educação Política em âmbito escolar um potencial latente de contribuir para a produção de sentido para o Ensino Médio, visto que a dimensão da cidadania e da vida em uma democracia entremeia e ultrapassa os limites da preparação para o mercado de trabalho e a preparação para níveis de ensino subsequentes.

Para além da contribuição para o Ensino Médio, esses processos contribuem para a qualidade da própria democracia no país, na medida em que percebemos quão ricas podem ser as discussões políticas e as percepções da própria sociedade que os alunos apresentam.

Essas ideias são ainda mais produtivas quando estes passam por quaisquer tipos de processo de educação política, combatendo generalizações e o senso comum que promove descrença e afastamento das instituições políticas, esvaziando um espaço que deveria estar sendo ocupado cotidianamente pelo cidadão, elevando o nível das discussões e conseqüentemente possibilitando melhores possibilidades de diálogo, cobrança, e utilização de ferramentas democráticas disponíveis afim de pressionar e melhorar o processo de representação política e do próprio voto.

Não confirmamos na pesquisa a nossa hipótese de que encontraríamos ausência total de processos de educação política na escola. Também não podemos fazer quaisquer generalizações

nesse sentido. É possível afirmar que, nas duas escolas pesquisadas, encontramos, em uma, evidências de uma preocupação direta com a formação política dentro nas aulas de Sociologia (que para os estudantes deveriam ter mais tempo), e, em outra, um ensino diferenciado que, na percepção dos estudantes, é privilegiado tanto pela estrutura da escola e pelo corpo docente quanto por conteúdos oferecidos a estes estudantes, que contribuem para a formação cidadã.

Entretanto, confirmamos a nossa hipótese de que existe ainda muita carência de processos formais de Educação Política, e a voz dos alunos nos indica (assim como alguns autores pesquisados) as principais demandas, o que seria interessante e de que forma poderia ser feito. Acreditamos que estas contribuições efetivamente foram o cerne deste trabalho, dado que a partir de todo o trabalho de pesquisa teórica foi possível legitimar a validade das mesmas.

Alguns caminhos para a Educação Política em âmbito escolar.

Seja inserida em meio às aulas de Sociologia, Filosofia, Geografia ou História (ou mesmo em uma disciplina a ser criada), seja em cursos livres promovidos pela instituição, seja em projetos maiores envolvendo toda a comunidade escolar com planejamento a longo prazo, seja através de parcerias com órgãos públicos, ONGs, instituições privadas ou movimentos e coletivos sociais, o fato constatado é que é necessária a Educação Política dentro das escolas.

Não foi possível nesta pesquisa constatar qual das possibilidades apontadas (ou ainda outras) seria o caminho mais efetivo para a implementação da Educação Política em âmbito escolar, mas o que podemos afirmar é que diversas dessas possibilidades podem funcionar muito bem e atender aos objetivos pretendidos.

Entretanto, a partir de nosso trabalho é possível perceber convergências entre necessidades e ideias apontadas pelos autores pesquisados e as percepções e sugestões dos estudantes sobre como poderiam, ou deveriam ser, os processos de formação política e para a democracia em âmbito escolar.

Intentamos aqui sintetizar algumas dessas convergências, apontando alguns caminhos que com certeza não são os únicos, nem definitivos, mas que surgiram a partir das aferições desse trabalho. Acreditamos trazer contribuição para quaisquer propostas de Educação Política em âmbito escolar, independentemente do formato escolhido para sua efetivação.

Esses apontamentos encontram-se elencados a seguir, e optamos por encerrar este trabalho de dissertação de mestrado com eles, esperando que possam ser úteis para a finalidade que se propõe. São eles:

a) Formação que preze pelos conteúdos básicos em relação ao Sistema Político Brasileiro, sem descolar-se do cotidiano

A gama de conteúdos que podem ser trabalhados no âmbito da Educação Política não é pequena. A própria diversidade de denominações diferentes encontradas na literatura (Educação para a cidadania, Educação para os direitos humanos, Educação para a democracia, entre outros) já demonstrada sugere essa amplitude. Todavia, diante de tantas possibilidades, não podemos prescindir do básico. Existe, sim, uma carência de conhecimento sobre o funcionamento e a estrutura do Sistema Político Brasileiro que afeta diretamente o modo de pensar do cidadão em relação à política, à maneira como vota e à maneira como vivencia a democracia.

Desta forma, propostas de Educação Política na escola precisam dar atenção a temas como: Noção Básica de Democracia; Conceito de Cidadania; História da Política (no Brasil e no mundo); Direitos e Deveres do Cidadão; Funções de cada um dos poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário); Funções de cada um dos cargos políticos; Responsabilidades específicas de cada nível federativo (municipal, estadual e federal); Processo legislativo (como se faz uma lei); Sistema Eleitoral; Mídia e Política; entre outros no mesmo sentido.

Não pretendemos aqui esgotar os possíveis temas ou mesmo determinar os mais importantes. A lista acima surge como um apanhado geral de temas já utilizados em cursos descritos pelos pesquisadores em convergência com as percepções dos estudantes sobre o assunto.

É essencial que estes conteúdos não sejam repassados na escola como conteúdos descolados na realidade. Foi muito afirmada pelos participantes dos grupos focais a necessidade de que esses conhecimentos sejam mostrados em sua perspectiva prática, de modo a compreender como cada uma das instâncias e elementos do sistema político interferem e dialogam com o cotidiano.

Mais do que saber como funciona, os estudantes querem entender as notícias sobre política, conseguir identificar posicionamentos políticos sobre a própria estrutura do sistema político (e suas possíveis mudanças), assim como entender como funcionam as ferramentas proporcionadas pela democracia de forma que seja possível atuar e transformar a realidade que se relaciona diretamente com a organização e estrutura política presentes nos conceitos e descrições que se estude na Educação Política.

b) Contemplar a dimensão valorativa da Educação Política

Ainda que afirmemos a necessidade dos conteúdos básicos supracitados, que de imediato estão mais ligados ao campos da prática e digam respeito à estrutura e funcionamento da política, existe a crítica de que somente essa formação pragmática não qualifica a Educação Política em todo o seu potencial formativo, já que tem limites geográficos (o funcionamento do sistema político e suas regras em cada Estado-Nação) e pode acabar prescindindo de dimensões valorativas.

A vivência em uma sociedade democrática pressupõe não só conhecimentos, mas também as práticas e valores necessários para o aprimoramento e manutenção da mesma. Essas práticas e valores estão diretamente ligadas à propiciar processos formativos que lidem com o estudante sempre em relação com a sociedade, de modo a levar o indivíduo a se perceber como parte de um coletivo, uma comunidade, entendendo a sociedade a partir de bases marcadas por alteridade e empatia.

É preciso cultivar valores republicanos e democráticos como o respeito às leis, o respeito aos bens públicos (acima do interesse privado), o respeito integral aos direitos humanos, a virtude do amor à igualdade na forma do reconhecimento de privilégios e o repúdio a estes, o acatamento da vontade da maioria legítima sem prescindir do respeito aos direitos das minorias, ética na política, desconstrução de preconceitos (sociais, políticos e em relação à própria política) e o estímulo e a valorização do cidadão participativo, que se aproxima da política e da democracia por diferentes formas.

Nessa necessidade também é forte convergência entre estudantes e autores considerados na pesquisa, trazendo a percepção de que a Educação Política para a democracia precisa também extrapolar os conhecimentos objetivos e dar conta de atitudes, práticas e comportamentos que dizem respeito não só ao governante eleito como também ao cidadão no cotidiano. Defendemos que o desenvolvimento dessa dimensão valorativa possa ser benéfico não só ao estudante que participa das atividades de formação política, como se espalha na sociedade a partir das reflexões e comportamentos destes frente à coletividade, contribuindo para a construção de uma consciência política mais madura e de uma vivência democrática que saia do papel e seja experienciada mais intensamente.

O desenvolvimento dessa dimensão não é excludente aos conteúdos básicos sugeridos no primeiro tópico. Pelo contrário, são eixos complementares da Educação Política que se

apoiam e podem se construir um sobre o outro, a partir das diversas propostas possíveis na Educação para a Democracia.

c) Explorar diferentes possibilidades didáticas dentro e fora da sala de aula

Reconhecido o valor da aula expositiva, é preciso complementá-la com outras atividades complementares, não só para motivar (e chamar a atenção dos estudantes), mas também pelo próprio potencial didático que outras metodologias têm a oferecer para a Educação Política. Neste sentido, damos destaque para as simulações, debates e visitas às instituições políticas, atividades sugeridas pelos alunos envolvidos nos grupos focais.

As atividades de simulação são amplas e podem envolver processos eleitorais, atividades do poder judiciário, campanhas políticas, exercício do cargo de governantes, assembleia, entre muitas outras possibilidades que trariam uma vivência da estrutura e organização política em termos conceituais, sem deixar de lado a dimensão valorativa e a relação com o cotidiano dos estudantes.

No mesmo sentido, os debates contribuem não somente para a construção da opinião, mas para a busca da autonomia nessa construção. O contato com temas e opiniões diferentes, lógicas argumentativas e diálogos com notícias cotidianas e conceitos políticos fortalece a construção de um senso crítico e o próprio exercício democrático, se feitos com mediação do docente e prezando pela isonomia no tratamento com os diferentes pontos de vista dos estudantes. Os debates foram uma possibilidade muito citada tanto na literatura quanto pelos estudantes.

As visitas às instituições políticas, ou mesmo a visita de políticos à escola, ou dos alunos até os políticos foram sugestões fortes dos estudantes como possibilidade de se aproximar da política e perceber de que formas ela interfere no cotidiano, como é seu funcionamento e também fortalecer o laço representativo.

d) Escolas mais democráticas e constituição e apoio aos grêmios estudantis

Para educar para a democracia, é preciso que as instâncias e processos de participação saiam do campo da retórica e se efetivem na prática. Esse é um dos motivos pelo qual seria problemático simplesmente acrescentar conteúdos de política à ementa de algumas disciplinas sem problematização e reflexão das práticas democráticas dentro da própria escola.

Falar de democracia em meio a estruturas fortemente autoritárias pode até mesmo afastar os estudantes do tema dada tal incoerência. É necessário um esforço de diálogo constante entre os membros da comunidade escolar, de modo que os interesses e demandas dos estudantes (por mais que possam em alguns momentos se descolar da realidade) sejam pelo menos discutidos e dialogados.

A própria escola pode incentivar a criação de conselhos de representantes de sala, auxiliar na elaboração de regulamentos construídos em conjunto para essas organizações. Também pode abrir espaço para avaliações e sugestões de regras e melhorias do ambiente e convívio escolar, promover fóruns de discussão para os problemas que a própria escola enfrenta, chamados os docentes, estudantes e comunidade escolar para discussão conjunta de soluções, entre outras formas de tornar o cotidiano escolar mais participativo.

Também damos destaque para a necessidade de incentivo e apoio à constituição de grêmios estudantis, que pode ser feita de diversas formas, auxiliando os estudantes no processo eleitoral e de construção do regimento, discutindo-se exemplos de ações realizadas por grêmios de outras escolas, oferecendo a estrutura disponível para que possam organizar suas atividades, etc.

O grêmio estudantil e a realização de práticas democráticas em ambiente escolar são pontos de consenso em termos dos benefícios que podem trazer na formação política, além de servirem como vivências que podem despertar o interesse de alguns estudantes para a esfera representativa.

e) Incentivo à participação em grupos, coletivos e organizações de diferentes naturezas

Foi demonstrada como positiva a relação entre a participação em diversos tipos de grupos e atividades coletivas e o interesse por temas políticos e a participação em instâncias democráticas. Os jovens que são inseridos em grupos de projetos culturais, ONGs, organizações de bairro, projetos esportivos, movimentos sociais, entre outros diversos tipos de organizações coletivas têm uma tendência maior a se aproximar da política e se interessar mais pelos temas que dizem respeito à vivência na democracia.

A escola interessada na formação democrática é espaço de amplas possibilidades que podem criar e incentivar a participação em diversos tipos de grupos e atividades extracurriculares, como o desenvolvimento de projetos sociais, culturais e esportivos que

incentivem vivências e conquistas coletivas por parte dos alunos. Ao fazer isso poderá valorizar mais estas vivências em oposição às atividades exclusivamente individuais, que, em tempo de individualismo exacerbado e afastamento da democracia, contribuem para a ausência de identificação com a coletividade e sentimento de pertencimento à comunidade. Estes elementos têm papel fundamental para levar ao aumento da participação dos cidadãos e interesse pela política.

Mesmo que de maneira indireta e não tão objetiva quanto atividades de Educação Política, a formação desses grupos dentro da escola pode contribuir muito não só para a formação democrática, como também para aproximar os estudantes da própria instituição escolar, aumentando qualitativamente a percepção de sentido que eles trazem em relação à escola em que estudam.

f) Aproveitar a tecnologia como ferramenta complementar para a Educação Política

Muitas das informações sobre política que chegam aos estudantes atualmente é oriunda da internet, sejam portais de notícias ou redes sociais. Ao invés de nos afastar desses espaços, é preciso trazer estas discussões para a sala de aula, fazendo-as dialogar com os conteúdos e dimensões valorativas presentes na educação democrática. Temos ainda o exemplo de vários portais de cidadania, ONGs e movimentos sociais online, inteiramente dedicados a esta formação. Aproveitar estes materiais dentro da escola pode apresentar um potencial interessante por conta da motivação que pode ser criada nos alunos, além do contato diversificado com conteúdos de organizações sérias que prezam pela qualidade da democracia.

Uma terceira possibilidade é ainda acessar com os alunos os sites institucionais de Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas, Senado, Tribunal Superior Eleitoral, etc. Esses sites muitas vezes também possuem materiais formativos, além de informações sobre legislaturas, processos de lei em tramitação, informações de resultados eleitorais e muitos outros conteúdos que podem ser utilizados pelo professor para dinamizar a aula, propor trabalhos de pesquisa e provocar o interesse dos estudantes para os conteúdos pretendidos.

g) Começar cedo

Apesar do foco de nossa pesquisa ter sido o Ensino Médio e termos verificado os potenciais da Educação Política nesse nível de ensino, uma percepção dos estudantes em todas

as turmas pesquisadas é a de que essa educação deveria começar mais cedo, no ensino fundamental, começando com uma aproximação das ideias mais básicas.

Para os estudantes, abordagens nesses temas serem realizadas mais cedo possibilitariam que ao chegar no Ensino Médio fosse possível se aprofundar mais em assuntos que interessam, de modo a evitar o que acontece agora, em que somente no terceiro ano do Ensino Médio eles têm contato com temas básicos, sendo ainda o tempo disponível das aulas de sociologia muito curto para tanto conteúdo que deveria ser trabalhado.

A Educação Política em âmbito escolar pode ser pensada então como um processo que permeia todas as etapas da Educação desde a infância, e que dentro da escola faria parte de um projeto constantemente trabalhado, integrando toda a comunidade escolar.

Ainda que possa começar cedo, resgatamos nossas discussões que apontam como ponto de partida a Educação Política no Ensino Médio, e registramos o convite e a necessidade de que professores, coordenadores pedagógicos, diretores, alunos, comunidade escolar, governantes, formuladores de políticas públicas e intelectuais voltem os olhares para esta demanda, dadas as problemáticas que o Ensino Médio atualmente enfrenta.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa Kern e INACIO FILHO, Geraldo. **A Educação Moral e Cívica ó Doutrina, Disciplina e Prática Educativa**. In: Revista HISTEDBR online, Campinas, n.24 p.125-134. Dez. 2006.

ARAÚJO, Rafael. **Internet e Educação: a compressão espaço-temporal e o civismo**. In: E-legis, Brasília, n.7, p. 59-72, 2º semestre 2011.

ARAÚJO, Ulisses F. **Educação comunitária e a construção de valores de democracia e cidadania**. Paper apresentado na 33rd Annual Conference of the Association for Moral Education, New York, 2007

ARNS, Dom Paulo Evaristo. (coord.) **Brasil: Nunca Mais**. Editora Vozes, 33ª Edição, Petrópolis, 2003.

BANKS, J. et al. **Democracy and diversity. Principles and concepts for educating citizens in a global age**. Seattle, Centre for Multicultural Education, University of Washington, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENEVIDES, Maria Vitoria de Mesquita. **Cidadania e Democracia**. In: Lua Nova, no.33, São Paulo, Agosto 1994.

_____. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito, e iniciativa popular**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

_____. Educação para a Democracia. **Lua Nova**, São Paulo, nº 38, p. 223-237, 1996b.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

BONAVIDES, Paulo e ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. Brasília: OAB, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2006.

BRASIL. Decreto nº 68.065, de 14 de Janeiro de 1971 - *Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências*.

_____. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969 - *Inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências*.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 de 20-12-1996

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais, Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. Temas Transversais).

BRENNER, Ana Karina. **Tempo-espaço da escola e as possibilidades de engajamento político**. In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

_____, Ana Karina; CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. **Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros**. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

CÂNDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. In A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E..., Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro, 2011.

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

_____, Rildo. **Letramento Político: por uma pedagogia da democracia**. In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

_____, Rildo. **Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado**. In: E-legis, Brasília, n.7, p. 59-72, 2º semestre 2011.

COSTA, Gilvan L. M. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CRICK, B. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship**. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: UNB, 2001.

DANTAS, Humberto. **O caráter essencial da Educação Política e o desenvolvimento da democracia no Brasil**. In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

_____, Humberto e CARUSO, Vinicius. **Política nas Escolas: o quando os jovens compreendem essa demanda?**. In: E-legis, Brasília, n.7, p. 22-33, 2º semestre 2011.

_____, Humberto; COSSON, Rildo; ESTRAMANHO, Rodrigo. **Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes.** In: Comunicação, educação e democracia no legislativo brasileiro / organizadores: Cristiane Brum Bernardes e Fabiano Peruzzo Schwartz. ó Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____, Humberto e ESTRAMANHO, Rodrigo. **Como a juventude se relaciona com a democracia: compreensões com base em pesquisas.** In: Cadernos Adenauer xvi (2015), nº1, Juventudes no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, julho 2015.

_____, Humberto e MARTINS JR, José Paulo. **O índice de participação e a importância da educação.** In: Opinião pública[online]. Vol.10.n2. p. 268-287. 2004

_____, Humberto e SCHIAMI, Iara. **O Jovem e a Educação Política ó Nova rodada de análises.** Brasil em Foco. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2014.

DAYRELL, Juarez. **A escola õfazõ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1028, 2007.

_____, Juarez, GOMES, Nilma Lino e LEAO, Geraldo. **Escola e participação juvenil: é possível este diálogo?.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.38, p.237-252, set/dez. 2010. Editora UFPR.

DEL VECCHIO, Franciele e FORLINI, Danilo. **Trabalho docente em tempos de modernidade líquida: o professor de Sociologia e a tarefa de entender a sociedade que o precariza.** Artigo apresentado no X Seminário da Red Latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente. Salvador, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

ESTRAMANHO, Rodrigo. **Esboço didático para o ensino de história política brasileira em cursos de formação política.** In: E-legis, Brasília, n.3, p. 34-48, 2º semestre 2009.

FAUSTO, Boris. **Revolução de 1930: historiografia e história.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

FERREIRA MARTINS, Isabel; DUERR, Karlheinz; SPAJIC-VRKA™Vedrana. **Strategies for Learning Democratic Citizenship.** DGIV/EDU/CIT, Conselho da Europa, Estrasburgo, 2000.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. **O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas.** Comunicações, Ano 20, N.2. Piracicaba: jul/dez, 2013.

FUKS, Mario. **Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens.** Opin. Publica [online]. Vol.18, n.1, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber livro. 2005.

HARADOM, Michael e FRANCISCO, Eliana. **Ação afirmativa e Educação Política: o caso da Fersol**. In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**, 26 edição, São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, Cristina Buarque de. **Teoria das Elites**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2011.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. São Paulo: Loyola, 2001

IBASE. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Marco Zero, jul. 2004. Mimeo.

_____. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Global. Rio de Janeiro: Ibase e Polis, janeiro de 2006.

JUNIOR, Alaor Messias Marques. **Educação Legislativa: as escolas do legislativo e a função educativa do parlamento**. In: E-legis, Brasília, n.3, p. 73-86, 2º semestre 2009.

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

KELLES, Eugênia e MARQUES, Maria Elizabeth. **Parlamento Jovem ó Uma experiência inovadora em Minas**. In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

KINZO, Maria D´Alva. **Os partidos no eleitorado: percepções públicas e laços partidários no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.20 Nº57, 2005.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. São Paulo, Editora Alfa-Ômega. 1975

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LÜDKE, M. e ANDRE, M.E.A.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLAU, Jairo. **História do voto no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: Ed. Senac, 2001.

_____, Marco A. **A hipótese do sofrimento organizacional e a gestão democrática**. In: Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MILL, J. S. **Considerações sobre o governo representativo**. São Paulo: Ibrasa, 1964.

MONTESQUIEU. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MORAIS, Ingrid Agrassar Morais. **Escola Judiciária Eleitoral do Pará: perspectivas e desafios para uma educação cidadã na Amazônia.** In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

NETO, Joffre. **O Legislativo e o poder local.** In: BENEVIDES, Maria V., KERCHER, Fábio, VANUCCHI, Paulo (Orgs.). Reforma política e cidadania. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

ONU ó Organização das Nações Unidas. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2002.** www.pnud.org.br ó ONU, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1998.

PEDREIRA, Beatriz. **Sonhos da juventude brasileira: A política além do voto.** In: Cadernos Adenauer xvi (2015), nº1, Juventudes no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2015.

PNUD ó Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **La Democracia em America Latina.** www.pnud.org.br ó ONU, 2004.

PONTES, Ana Carolina Amaral De. **Análise Da Concepção De Cidadania Participativa E Da Construção De Relações Democráticas Na Escola.** Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco, 2011.

POWELL, R.A; SINGLE, H.M. **Focus groups,** International Journal of Quality in Health Care 8 (5): 1996.

PRAÇA, Sérgio e GIEMBINSK, Rosângela. **Deliberação democrática e fóruns de cidadania: o caso do Movimento Vote Consciente.** In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

RESENDE, João Francisco. **Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira.** In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

SCHLEGEL, Rogerio. **Educação como Política Pública: Por que os retornos políticos merecem ser avaliados.** In: E-legis, Brasília, n.7, p. 59-72, 2º semestre 2011.

SOARES, Aline Bruno, DANTAS, Humberto, SOARES, Maria Isabel e LAMARI, Roberto. **Educação Política em parceria: quando princípios se tornam ações.** In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; OLIVEIRA, R. P. . **Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 793-822, 2010.

_____, Sandra Maria Zakia Lian ; MAIA, Márcia Maria Vieira da ; HAAS, C. M. . **Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista.** Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 25, p. 188-209, 2014.

SPOSITO, Marília. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.13, 2000.

_____, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular.** In: BASTOS, João Baptista (org). Gestão Democrática. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

_____, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. **A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência.** Perspectiva, Florianópolis, V.22, n.02, p.345-380, jul/dez. 2004.

_____, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. **Desafios da reflexão sociológica para a análise do Ensino Médio no Brasil.** In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014

THE CIVIC mission of schools. A report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. 2003.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América: sentimentos e opiniões: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.