

EDUCAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL: DESAFIOS AOS 30 ANOS DE DEMOCRACIA*

POLITICAL EDUCATION IN BRAZIL: CHALLENGES AT THE 30 YEARS OF DEMOCRACY

Humberto Dantas[†]
Rodrigo Estramanho de Almeida[‡]

Resumo: O presente artigo objetiva uma discussão sobre a educação política na realidade brasileira, compreendendo-a como pilar no processo de desenvolvimento da democracia, no momento em que esse regime político alcança trinta anos de construção ininterrupta no país. O artigo também elabora alguma revisão de como se construiu a educação política no Brasil e quais os desafios em processos de formação frente a um diagnóstico da cultura política do jovem na atualidade.

Palavras-chave: Educação Política. Democracia. Cultura política.

Abstract: This article aims at a discussion on the political education in the Brazilian reality, understanding it as a pillar in the process of development of democracy, at a time when this political regime reaches 30 years of uninterrupted construction in the country. The article also elaborates some review of how Brazil has been building a political education and what are the challenges ahead of us in view of a diagnosis of the political culture of the young today.

Keywords: Political education. Democracy. Political culture.

1 Introdução

Não são poucas as teorias sobre Democracia que concebem o conceito sob dois aspectos essenciais: a participação e a educação/informação¹. No primeiro caso, para compreendermos o que representa participar, devemos observar o tipo de Democracia que temos e quem pode atuar

* Boa parte dos elementos desenvolvidos nesse artigo foram primeiro ensaiados pelos autores no paper *Educación política como pilar de la democracia y la realidad brasileña*, apresentado no VII Congresso Latinoamericano de Ciência Política, em Bogotá (DANTAS; ALMEIDA, 2013).

† Doutor em Ciência Política (USP). Professor e pesquisador do Insper, coordenador da pós-graduação em Ciência Política da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

‡ Bacharel em Sociologia e Política pela ESP, Mestre e Doutorando em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor e coordenador na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

¹ Em Martins Júnior e Dantas (2004), há discussão um pouco mais aprofundada de aspectos dessas teorias.

nos canais disponíveis. Nos livros escolares de História aprendemos, por exemplo, que Atenas foi o berço da democracia. Em praça pública os cidadãos definiam o destino da cidade, sem intermediários, o que faz com que, simplificada, chamemos esse modelo de Democracia Direta. No sistema representativo nossos desejos ficam a cargo daqueles que escolhemos por meio do voto. O embrião desse modelo restringia a participação por meio de variáveis como rendimento e alfabetização, sendo os séculos XIX e XX o palco de transformações que fortaleceram o conceito de sufrágio universal (DAHL, 2001).

A despeito da inclusão expressiva de cidadãos no rol de eleitores, é possível afirmar que o sistema puro de representação atravessa profunda crise desde algumas décadas atrás – ver Bobbio (1986) e Dahl (2001). Buscamos encontrar como alternativa a essa crise algo que estivesse entre o modelo direto e o modelo representativo: o primeiro, sob a realidade atual, impossível de ser reeditado em sua plenitude lógica; e o segundo, desacreditado. Chegamos à forma Participativa de Democracia na qual cidadãos continuam votando e sendo votados, mas são convocados para decisões que transcendem tal ação. Das clássicas ferramentas de consulta popular – plebiscitos e referendos, por exemplo – às inovações do universo participativo, o cidadão se aproxima do debate público e das decisões que impactarão sua vida.

Os exemplos associados aos modelos vivenciados de Democracia nos permitem compreender melhor o sentido da mais básica e conhecida das definições desse termo: “governo do povo, pelo povo e para o povo”. Isso vai depender do que entendemos por povo e de como nos governamos. Assim, o sentido de “pelo povo” está relacionado ao modelo, por exemplo: direto, representativo ou participativo, para dizermos o mínimo. A lógica “do povo” está relacionada a quem está sendo considerado povo, o que nos remete aos homens livres de Atenas, aos abastados do século XVIII, aos homens alfabetizados do século XIX e ao caráter universal do século XX nos sistemas representativos modernos (termo de Robert Dahl) ou na forma participativa. Por fim, “para o povo” guardará relação com a concepção de Estado sob a qual desejamos viver. A preposição “para”, nesse caso, teria função de indicar finalidade. E tal finalidade está associada ao caráter legal, ou seja, ao que entendemos ser função do Estado em nossas vidas. Por exemplo: para um liberal o Estado deve ser mínimo. A primeira concepção respeitada de divisão dos poderes tinha como intuito atender aos interesses da burguesia e zelava por aspectos associados mais fortemente à garantia de propriedade e previsibilidade tributária. Nesse caso, estamos falando de um governo “para” atender aos interesses de ordem mais econômica. A Democracia, hoje, amplia de forma expressiva essa visão, fazendo com que os cidadãos busquem direitos associados à qualidade de vida, bem estar social, igualdade civil entre outros aspectos.

Controvérsias à parte, parece razoável considerar que no Brasil construímos de forma um tanto quanto eficiente o pilar associado à participação, principalmente no que diz respeito à formulação institucional, pois no que diz respeito ao sistema participativo o Brasil é, por vezes, citado com referência nessa temática, expressa em publicações da Organização das Nações Unidas, como o relatório do IDH de 2002, que teve como tema central a Democracia, bem como nos debates de comissões do Parlamento Europeu. Ainda, se o intuito for compreender o Brasil sob a lógica da Democracia representativa, conseguimos, no último período democrático, inscrever mais de 140 milhões de eleitores em uma população superior a 200 milhões de indivíduos. Isso

representa dizer que cerca de 70% dos cidadãos brasileiros votam. Não obstante o caráter dessa presença eleitoral ser compulsória, temos médias históricas de 80% de comparecimento às urnas.

Construído o pilar da participação e tendo por base a apresentação de um conceito mínimo de democracia, restaria uma avaliação acerca do caráter educativo e informativo dessa – o que Norberto Bobbio (1986), em termos mais amplos, convencionou chamar de “a promessa não cumprida da Democracia”. O quanto estamos, de fato, preparados para afirmar que o brasileiro, ao longo dos últimos 30 anos, tem a exata dimensão do que representa o voto e a contratação de cada um dos sete cargos que tem o direito de escolher? Pesquisas de opinião pública, com viés mais ou menos acadêmico, podem auxiliar no dimensionamento desse ambiente.

2 Percepções dos brasileiros sobre a democracia

Em 2002, a UNICAMP realizou rodada de seu Estudo Eleitoral Brasileiro (ESEB) com o objetivo de medir aspectos associados à relação de nossos cidadãos com a democracia e suas instituições. A complexidade do levantamento de dados do trabalho permitiu que Martins Júnior e Dantas (2004) criassem um indicador de interesse por política que tinha variação entre 0 e 19 pontos, sendo os maiores valores associados a uma aproximação mais acentuada com questões relacionadas à busca por informação, participação social e engajamento eleitoral. Mais de dois terços dos respondentes registrou seis pontos ou menos, sendo que quase 5% marcou zero ponto. Esse último dado é inferior ao total de entrevistados que apresentou 13 pontos ou mais (4%). Ou seja, o índice de desinteresse é significativo.

O cenário pode ter dado sinais de mudança na última década por meio, por exemplo, de um indicador muito simples associado ao interesse do brasileiro pelo voto. Em 2002, o Ibope mostrava que, às vésperas das eleições, apenas 49% dos cidadãos entrevistados afirmavam que votariam se não fossem obrigados a fazê-lo. Em 2010, o mesmo instituto viu o indicador subir para 72%. Seria um alento para cenário tão desacreditado pelo senso comum?

Em 2008 a Associação dos Magistrados Brasileiros divulgou um levantamento acerca da percepção de parcelas do nosso eleitorado sobre as funções de um vereador. As respostas às perguntas estimuladas davam conta que mais de 90% entendiam que eram obrigação e, se não eram, deveriam ser a formulação de leis e a fiscalização das contas da prefeitura. O que poderia ser um bom indício de conhecimento resvala em aspectos adicionais corroborados por pelo menos dois terços dos respondentes. São questões como: ajudar com despesas hospitalares ou fúnebres, pagar contas, arrumar empregos, entre outras ações absolutamente caritativas, benevolentes, assistencialistas ou cartoriais. O vereador seria uma espécie de “despachante geral” aos olhos do cidadão.

Ainda, um levantamento do Tribunal Superior Eleitoral de novembro de 2010 reforça a tese de que temos problemas culturais associados a percepções políticas mais racionais. Ao mesmo tempo em que 84% dos entrevistados afirmavam estar muito bem preparados para votar e que 81% diziam que após as campanhas de incentivo à participação política da justiça estavam prontos para o exercício da cidadania, parcelas expressivas não sabiam de fato o que representavam muitos dos cargos colocados em disputa. Um quinto não sabia, um mês após as

eleições, da necessidade de escolher dois candidatos para o Senado – número semelhante àquele dizia não saber o que fazia, ao certo, um presidente da República. Tal taxa chega próxima de um terço no caso dos governadores e supera 40% no caso dos legisladores – deputados estaduais, federais e senadores. Agravavam o cenário aspectos associados à memória do eleitorado: 3,3% não se lembravam dos votos para presidente, 11% para governador e mais de 20% para os diferentes parlamentares.

Nesse caso, é nítida a distância em relação ao poder que, em tese, melhor representa a diversidade e os interesses da sociedade: o Legislativo. Em outro conjunto de pesquisas, associado à confiança nas instituições, mais dados preocupantes: em mais um levantamento de 2008 da Associação dos Magistrados Brasileiros, em notas de 0 a 10 associadas à confiança do cidadão nas instituições do país, é possível verificar que os órgãos do Poder Executivo das três esferas se classificam acima das quatro casas legislativas. A média do primeiro conjunto atinge 4,93 contra 3,05 dos parlamentos. Além do péssimo resultado, preocupa a média dos partidos políticos – detentores do monopólio das candidaturas em nossos processos eleitorais – que atingiram 2,20.

Em 2012, houve nova rodada do Tribunal Superior Eleitoral sobre a percepção do brasileiro em relação às eleições e à democracia de maneira geral. É possível notar, e dessa vez o levantamento é qualitativo, que as notícias frequentes de corrupção envolvendo a classe política reforçam o sentimento de impotência e descrença da sociedade quando o assunto está associado à participação política e às eleições.

Para completar, desde 2009 o Ibope tem realizado anualmente um levantamento cujo objetivo central é compreender a confiança dos brasileiros nas instituições. Na versão de 2015 do levantamento, todos os seis organismos e cargos eletivos associados às eleições – sistema eleitoral/eleições, Congresso Nacional, governo federal, Presidente da República, governo municipal e partidos políticos – ocupam os últimos lugares com valores inferiores ou iguais a 33%, agregando os piores resultados da série de sete pesquisas.

A despeito de tal cenário negativo, é possível apontar para a existência de estudos que mostram que, no longo prazo, existe um respeito crescente à questão da Democracia no Brasil. No levantamento do Tribunal Superior Eleitoral, de 2010, o cidadão participante das discussões entende que precisa de informações para aprimorar sua participação e reconhece a importância de a justiça eleitoral manter suas campanhas em anos não eleitorais, estimulando e orientando o cidadão em ações de cobrança e acompanhamento de seus políticos. Nessa mesma direção, a empresa Box 1824 mostrou em pesquisa realizada com jovens em 2014 que existe uma nítida percepção da importância de a educação política fazer parte dos conteúdos educacionais nas escolas (PEDREIRA, 2015). Dantas e Almeida (2015) reforçam essa percepção em artigo publicado sobre as sensações dos jovens paulistanos em relação à democracia.

O adensamento dessa demanda por cultura política torna possível uma tentativa de construção do segundo pilar da Democracia por meio de ações de educação e informação política. Assim, enquanto alguns acreditam que a Democracia é capaz de se fazer madura com o tempo, há quem concorde com afirmações associadas à demanda por ações formais. Pesquisas realizadas junto a alunos de ações de educação política realizadas em São Paulo desde 2009 mostram significativo grau de concordância de tais participantes com ações dessa natureza. Em que pese

o enviado fato de haver concordância com algo que se optou por cursar, entre 2009 e 2010, a atividade atendeu a cerca de setecentos cidadãos, com destaque para lideranças comunitárias de dez diferentes locais na Grande São Paulo (9) e Grande Campinas (1). O grau de concordância com a frase “a educação política deve estar presente nas escolas” atingiu 92% em 2009, na visão de 349 entrevistados, enquanto a visão da “democracia como o mais importante regime existente” atingiu 81%. No ano seguinte, 446 pessoas elevaram para 94% a concordância com a questão da educação política nas escolas e para 85% o grau de importância da Democracia. Em 2011, o curso passou a atender a jovens do ensino médio, e em muitas escolas a atividade foi compulsória. Assim, parece interessante observar os graus de concordância dos estudantes com as sentenças apresentadas.

Para 79,1% dos 680 jovens ouvidos no início do curso, a educação política deve estar presente nas escolas. O indicador é capaz de corroborar a tese das pesquisas do Tribunal Superior Eleitoral de que aprimorar a informação do eleitorado é essencial ao sucesso da Democracia. A despeito da estratégia de levar à TV vídeos curtos de estímulo à votação e ao rádio pequenos *spots*, acreditamos que um país democrático tem por compromisso a necessidade de ir além nesse quesito. Isso seria capaz de arrefecer, por exemplo, o baixo resultado associado à importância da democracia como o mais essencial regime. O índice de concordância dos jovens com tal afirmação atinge apenas 63,3%, por exemplo.

Diante de tais resultados, o que fazer? Sob quais valores agir? É possível desenvolver um programa de educação política suprapartidário, democrático e capaz de preparar o cidadão para o exercício de seus direitos políticos? Como avançamos nesse compromisso ao longo dos últimos 30 anos de nossa jovem democracia? No Brasil, à sombra do autoritarismo militar de idos de 1964 a 1985, o Estado implantou disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Tais conteúdos, como todos sabemos, serviram mais para transmissão de valores identificados com autoritarismo do que com a democracia. Em contrapartida, recentemente foi aprovada a volta da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. No senso comum, talvez por herança das práticas anteriores, muitos afirmam que tais conteúdos podem se transformar, ou já são, espaços de divulgação ideológica, e frente ao desafio da formação de cidadãos capacitados para o mercado de trabalho, não passam de acessórios. Discordando desse argumento de senso comum, propomos que o questionamento deve estar relacionado ao fato de que, a despeito de a educação formal poder despertar vocações associadas ao mundo profissional, todos os estudantes que passam pelas escolas são, antes de tudo, cidadãos. Não seria mais razoável, pois, pensar na vocação cidadã antes de refletirmos sobre a formação do técnico-profissional? Acreditamos que não podemos tratar essas questões de forma dissociada: a Educação Política deve ser central, mas não necessariamente deve disputar espaço com outras áreas do conhecimento. Resta saber como, com a recente transversalidade, os temas típicos de compreensão sobre a política estão entremeados formalmente à educação brasileira.

Pensando tais questões, o que seria razoável sob o ponto de vista pedagógico no ensino da política nas escolas brasileiras? Esse é o ponto principal de nossa reflexão sobre os 30 anos da democracia brasileira. Mas sob quais parâmetros deve ocorrer a disseminação desses conteúdos? Sob a ética suprapartidária certamente. Mas como garantir tal questão? Podemos nos inspirar

em ações trazidas de outros países? Nações como Portugal, por exemplo, possuem a disciplina Ciência Política no último ano do que chamamos de Ensino Médio. Na Alemanha as crianças vão às escolas e desde as primeiras séries fundamentais convivem com a disciplina de valores. Pesquisas internacionais mostram a relevância do que convencionou chamar de conhecimento cívico entre os jovens.

Estudos realizados sob a sigla em inglês CIVED, traduzida livremente como Estudos sobre Educação Cívica, ou que atendem sob a sigla ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana) mostram que desde a década de 90 existem conjuntos de pessoas, em boa parte do mundo, preocupadas em desenvolver políticas de educação dessa natureza, ou seja, em promover ações que levem ao conhecimento da cidadania e da prática cidadã que guardam relação direta com a educação política. Tais preocupações estão bastante associadas a princípios muito claros contidos nas reflexões de Marshall (1967) acerca do desenvolvimento do conceito de Cidadania.

Aferido em 2006 e 2010, o estudo permitiu a investigação da disseminação de questões associadas ao conhecimento sobre cidadania de alunos. Na América Latina seis países participam do desenvolvimento de ações dessa natureza. O Brasil não está no grupo capitaneado por uma associação chamada IEA – Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo – da qual fazem parte: México, Guatemala, República Dominicana, Colômbia, Paraguai e Chile. O estudo considera: a) os contextos nacionais sob os quais se desenvolvem esse tipo de conteúdo; b) a variação de conhecimento dos estudantes e suas percepções sobre instituições públicas, formas de governo, práticas corruptas e obediência à lei; c) atitudes básicas em relação ao país e à região, cultura de paz, tolerância às minorias e atitudes violentas e; d) contextos para o aprendizado da cidadania na escola e na comunidade. Em suas conclusões, é possível notar que os países de nosso continente guardam entre si aspectos comuns e algumas diferenças relevantes.

As seis nações possuem IDH médio ou alto associados a níveis elevados de criminalidade, percepção generalizada de corrupção no governo e taxas acentuadas de alfabetismo adulto, mas baixa presença no nível médio – o Chile, com 85%, se destaca positivamente, e a Guatemala, com 40%, é o pior país do grupo. Nesse sentido, é importante destacar a existência de diferenças em indicadores econômicos, sociais e educativos. Tais distinções, por exemplo, ajudam a explicar as distâncias entre níveis de percepção cívica por parte dos estudantes participantes: quanto maior o IDH, melhores são os resultados.

Com relação ao currículo de cidadania nesses países americanos, o destaque é para questões associadas aos debates sobre os conflitos violentos que enfrentam, ao desenvolvimento sustentável, ao meio ambiente, à tolerância e à exclusão social. Ademais, três dos seis países pesquisados ofertam grande atenção ao desenvolvimento dessas questões, com ampliação expressiva das mesmas nas escolas. Tal esforço, no entanto, não tem se transformado em ação política, por exemplo, associada a um aumento da participação dos jovens em organismos de representação estudantil frente aos governos em todos esses países.

O resultado pode ser consequência de índices bastante abaixo das médias verificadas em relação aos demais países do mundo quando o assunto é conhecimento adquirido nas disciplinas de educação para a cidadania. Em cinco dos seis países latino-americanos, mais da metade dos

alunos que participaram da pesquisa foram posicionados no nível 1 de educação cidadã. Tal resultado sugere falta de familiaridade, de acordo com o relatório, com conceitos essenciais da democracia representativa, com o sistema político, entre outros aspectos ainda mais gerais e básicos. Por exemplo: “os resultados evidenciaram que os estudantes da região desconhecem em grande medida as consequências das ditaduras e as características de um governo autoritário” (tradução livre).

Diante de tais reflexões, é importante destacarmos as percepções sobre as instituições públicas e o governo – tema central de nossas preocupações aqui, associadas ao caso brasileiro. A confiança nos partidos, na justiça e na polícia, em geral, é baixa. Em contrapartida, as forças armadas, os meios de comunicação e as escolas são bem vistos. Generalizar, no entanto, é errado, pois enquanto mais da maioria dos estudantes da República Dominicana e do México reportaram preferência por um partido, o mesmo não ocorreu no Chile, na Colômbia e no Paraguai. Tal desapego a instituições que guardam uma relação maior com a democracia, apesar de existirem a despeito dela, podem justificar em parte o fato de a maioria dos estudantes em todos os países aceitarem que ditaduras se justificam quando trazem a ordem, a segurança e a estabilidade econômica. Além disso, há certa aceitação em relação à corrupção e à desobediência legal em certas situações – sobretudo de ajuda à família. Acreditar de forma mais consistente nas instituições tem relação direta com índices maiores de educação cívica, conclui a pesquisa. Tal questão justificaria o que discutimos aqui. Mas qual o atual estado das artes no Brasil? E qual a percepção de nossos jovens sobre tal questão?

3 Educação política na agenda brasileira de educação

A Educação Política no Brasil atual pode ser considerada uma prática. De certo que não uma prática regulamentada e institucionalizada, mas sim uma prática de pesquisa e intervenção de profissionais da Educação e das Ciências Sociais². Tal constatação pode, em um primeiro momento, parecer pessimista, mas, por outro lado, se pode entender que a arena de debates sobre o assunto está formada e as políticas de intervenção estão em plena construção.

Destarte, atividades como a alhures citada, bem como outras que também tem servido como experimento e formação do campo empírico do assunto no Brasil³ trazem à tona uma questão fundamental: qual o estado das artes do assunto no país, especificamente no âmbito da educação formal? Ora, se a educação é reiteradamente afirmada como um dos fundamentos da cidadania e da participação política pautada pela ética e pela responsabilidade, é justo que nos preocupemos em pensar a questão de um ângulo histórico – sobretudo quando o assunto é compreender a consolidação da democracia no Brasil ao longo dos últimos 30 anos. Nesse sentido, cabe a quem esteja desenvolvendo ações de formação ou educação política voltar-se à relação da educação formal com o temário típico centrado em questões de política.

Antes mesmo que voltemos nossa argumentação para os elementos que conformam o desenvolvimento histórico da abordagem de assuntos da política no currículo escolar brasileiro

² Duas recentes iniciativas editoriais relatam casos, experiências e intervenções pedagógicas em Educação Política. Trata-se do *Cadernos Adenauer*, ano XI, v. 3, de agosto de 2010, e *Revista E-Legis*, n. 7, de 2011.

³ Referimo-nos ao contexto do mesmo projeto apresentado no segundo tópico do presente ensaio.

cabe uma reflexão que julgamos primordial ao tratamento do problema. Pode o Estado ocupar-se da questão de modo a garantir que o tratamento do tema ocorra formalmente sem o viés de uma ideologia oficial? Isto é, seria possível fazer o conteúdo sobre política ser tratado de forma mais ampla que não só aquela que remeta ao quadro de valores vigentes no que diz respeito a normas jurídicas, funcionamento do Estado, símbolos e instituições?⁴

Atualmente não há regulamentação específica voltada ao assunto. Desde 1996, as normas da educação brasileira estão registradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012) e, não obstante haja nela algumas passagens que fazem referência geral às questões de ética e formação cidadã, não há nada que diretamente institua o espaço da Educação Política no currículo escolar formal⁵. Adiante, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997a) estabeleceram orientações técnicas para a organização do currículo escolar. Uma de suas orientações – coligidas em um volume denominado Temas Transversais, isto é, temas que devem estar presentes no currículo formal por meio de relações transversais ao cânone disciplinar de língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática, mas não em disciplinas específicas – deve dar conta da abordagem sobre Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Note-se que quase todos os temas são eixos básicos para uma “cartilha” da cidadania. Por outro lado, pode-se argumentar que o PCN, nesse quesito, optou por não englobar sob um título os temas típicos sobre organização do Estado, eleições, partidos, participação, legislação etc. Há, no entanto, referência clara de como o tema da política poderá ser abordado:

um outro objetivo [do ensino de política] é ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual. Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc. E, por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc. (MEC, 1997, p. 41).

De fato, há, portanto, uma definição clara do parâmetro de abordagem do assunto. Diferentemente do que se costuma afirmar, o tema está de algum modo contemplado na elaboração do currículo nacional, mas lembremos que isto deve estar inter-relacionado à composição ementária de outras disciplinas como, por exemplo, História ou Geografia.

⁴ Em sentido mais amplo, há considerações sobre a relação Estado e educação em Nagle (2009, p. 298-316).

⁵ Boa reflexão sobre o assunto está em Rocha e Vieira (2011).

Mais recentemente, em 2008, as leis 11.684 e 11.769 incluíram formalmente e em caráter obrigatório as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e estas são, sem dúvida, relevantes espaços formais para se cumprir os termos dos temas transversais do PCN e, porque não dizer, da Formação Política, independentemente de assim estar denominada ou não.

Pelos argumentos e disposições legais até aqui apresentados fica nítido que se pode de fato realizar formação política no Brasil no espaço da educação formal sem que se faça um plano orbitado por um nicho disciplinar específico e mais ainda, respondendo a uma de nossas questões, sem que se faça referência a certa ideologia oficial que coloque as questões nacionais à frente de reflexões mais amplas, compromissadas com o escopo específico da reflexão livre como ferramenta para a cidadania e para a democracia. Note-se mesmo que o texto do PCN tende a valorizar muito mais a desconstrução dos mitos e do senso comum e assume que o contexto brasileiro de fundo paternalista, clientelista e fisiologista requer a reflexão sobre práticas políticas mais éticas.

Neste ponto, tendemos a pensar que a preocupação na definição da abordagem do tema no PCN de forma um tanto quanto genérica – isto é, sem definir claramente os temas a compor um currículo e como, de fato, inter-relacionar o tema da política com as disciplinas formais, no entanto mais preocupada com uma forma que seja desmistificadora da política – tem, como veremos, motivações históricas.

Ora, cumpre-se notar que os fundamentos positivistas da República brasileira inaugurada sob a égide de um golpe militar em 1889 – porque o golpe de 1964 não foi de fato o primeiro de matiz militar no Brasil – não fizeram valer os seus lemas apenas na “ordem e progresso” do pavilhão brasileiro. Não obstante a educação no Brasil ter sido quase sempre – até meados do século XX, de certo que com menor inflexão nos últimos quatro decênios – tarefa da Igreja, quando da ingerência direta do Estado republicano, não tardou a instituição da “Instrução Moral e Cívica”, que se tornou disciplina obrigatória no primeiro ano do ensino secundário, a partir de 1925 (RESENDE, 2010). A medida implantada no governo de Arthur Bernardes não guardava nenhuma afinidade com uma educação voltada à reflexão dos problemas nacionais, tampouco à cidadania e à liberdade civil. Uma vez que a defesa da disciplina era apenas de noções positivas sobre os deveres do cidadão – a pátria, a família e heróis nacionais – pode-se constatar que o fundamento pedagógico da iniciativa estava voltado ao velho lema positivista comteano do “amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. A noção de liberdade vinha atrelada ao dever e ao reconhecimento do país aos seus mitos e sentidos da I República. A agenda da “educação política” era a agenda do Estado e seus fundamentos serviriam de reforço à ideia de autoridade, efemérides republicanas e ordem moral.

A Instrução Moral e Cívica permanecera no currículo da educação básica nacional até os primeiros anos do governo provisório de Getúlio Vargas. As reformas de seus ministros – primeiro, Francisco Campos e depois, no Estado Novo, Gustavo Capanema, um pouco por força dos ímpetus modernizadores e outro tanto por força de varrer da história as iniciativas da assim chamada República Velha – afastaram a disciplina das sucessivas reformas educacionais. A construção de valores cívicos e a valorização das questões nacionais foram, na era de Vargas, atribuições das disciplinas regulares de História e Geografia. A novidade, talvez, na formação de

um tal “espírito nacional” virá muito mais por uma educação cotidiana do rádio aos estádios de futebol. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) assumira as vezes de uma educação política ufanista temperada com ingredientes da cultura popular – mais fluida, talvez; menos positivista, nem tanto.

O assunto de um campo disciplinar específico para o tratamento de questões da política voltou à baila quando da instauração do novo período autoritário iniciado com o golpe militar de 1964. Data de 1969 a regulamentação da disciplina de Educação Moral e Cívica, que até 1985, sob os títulos de Organização Social, Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros, abordou nos diversos níveis de ensino questões históricas e práticas que julgavam ser de plena importância para a construção do desenvolvimento, a formação cívica e moral do cidadão (guarde-se aqui uma impressão sobre uma certa visão dos coevos àquele período: de que se o brasileiro precisava de “Educação Moral e Cívica” é porque faltavam aos brasileiros, segundo o olhar dos governantes militares, civismo e moralidade, e o Estado descendentemente deveria cuidar para que o cidadão fosse formado nesses sentidos sob a égide e proteção do governo, neste caso, militar) e a formação de uma cultura contrária às novas ideologias do tempo, banindo-se assim de corações e mentes, desde a infância, o “fantasma” do comunismo.

Assim, os valores do trabalho, da família, da comunidade, da religião, dos símbolos, datas comemorativas e heróis nacionais eram o eixo central dos assuntos abordados. Aos moldes do velho positivismo e da noção da autoridade como o único instrumento para a criação da democracia, os militares empreenderam o maior plano articulado de formação política já realizado no Brasil. As políticas educacionais elaboradas pela Comissão Nacional de Moral e Civismo darão o tom da formação política até a recente redemocratização na segunda metade da década de 1980.

Os dois momentos em que se oficializou uma política educacional voltada ao que chamamos Educação ou Formação Política foram momentos autoritários, marcados pelo comando oligárquico – no caso da I República – e pelo comando técnico-autoritário do regime militar. Não é de se estranhar, portanto, que sob o novo paradigma constitucional de 1988 e sob a lógica da democracia, que completa 30 anos, a questão se torne delicada e acabe fundamentada no generalismo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Evidencia-se que na “rejeição indiscriminada ao passado” (SOUZA; LAMOUNIER, 1990) a pauta da Educação Cívica – ou, em nosso caso, Educação Política – esvaiu-se na confusa e inflacionada agenda da redemocratização. Não que o tema seja de somenos, mas ele é por natureza política democraticamente complexo ao estar sempre relacionado com a ideia de que é pontualmente plano de regimes autoritários. Assim, parece ter sido feita uma escolha – e não estamos dizendo que consciente – de não realizar um planejamento do assunto para não se assumir uma postura autoritária ou positivista. Como em muitas outras das pautas da redemocratização houve certas coisas que era melhor não discutir e findar para que não se dissessem que algo qualquer do regime militar estava sendo requeitado.

Ora, historicamente, a questão da Educação Política no Brasil está vinculada à ideia de transmissão formal da ideologia oficial e não às reflexões voltadas à ética, à responsabilidade, à liberdade e à democracia. Assim, ao invés de rever os conteúdos, foi melhor eliminar a forma.

Refundar nos parece necessário em momentos de mudança, mas tendemos a achar que ao rejeitar de maneira indiscriminada os planos anteriores, incorremos na generalização absoluta e, portanto, na ausência completa de disposições regulares sobre esse aspecto do ensino. Nesse instante histórico em que a democracia completa 30 anos no país, ou ao menos essa fase democrática, nos vemos desamparados de um dos pilares essenciais do que compreendemos pelo termo.

De certo ponto de vista, o único permitido segundo o paradigma formal da legislação de educação atual, a pergunta que se coloca então é nova: o que devemos ensinar nas recentemente implantadas disciplinas de Filosofia e Sociologia? Não é simples responder à questão, mas tendemos a propor que os princípios de solidariedade de Durkheim e os fundamentos da República de Platão, se reproduzidos ao pé da letra como aprendemos nas universidades, muito pouco ou nada poderão contribuir para a reflexão sobre os problemas típicos da vida real de milhões de adolescentes brasileiros.

De outro lado, fora do ambiente escolar formal, a realidade do que podemos observar nas ações de educação política, como palestras e cursos específicos oferecidos por agentes externos ou nas Escolas Legislativas ou em espaços como associações e entidades do terceiro setor, é que muitas vezes vêm ambientadas em uma atitude quase iluminista ao se colocarem como inexoravelmente fundamentais para a realização de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Mesmo os autores deste artigo, que nos últimos anos realizaram centenas de atividades públicas de formação política em escolas, associações e escolas do legislativo, tendem a se perguntar como se deve cumprir o objetivo de tais atividades – como se deve abordar a “promessa não cumprida da democracia” de Bobbio. Para além do compromisso de cumprir com a participação efetiva na educação, é preciso que se vigie a tarefa no sentido de não a positivar como a única verdadeiramente necessária à formação dos cidadãos. Em nada se cumpre transmitir como funcionam as eleições no Brasil se esses jovens não receberem efetivamente a educação que lhes propiciará condições reais de ingressarem no mercado de trabalho com dignidade. Daí que se cumpre não reavaliar constantemente a Educação Política se áreas do saber como, por exemplo, Matemática e Língua Portuguesa não estiverem com qualidade suficiente para formar cidadãos que saibam calcular, ler e escrever – condições mais que fundamentais para o ingresso no ensino superior de qualidade e no mercado de trabalho⁶.

Assim, fugir de uma atitude chamada aqui, grosso modo, de iluminista na realização dessas atividades é comprometer-se, sobretudo, com o caráter específico do assunto que deve estar atrelado aos saberes que permitirão, de fato, a construção de um cidadão ativo. Desse modo, embora os regulamentos atuais errem ao rejeitar de todo o passado, parecem acertar ao não centralizar o que deveras não deve ser centralizado. Isso pesaria contra os objetivos principais da educação política que é contribuir para o avanço da democracia. Apesar disso, os índices atuais da educação colocam problemas de monta à reflexão e a Educação Política deve ser por excelência a condutora de reflexões para a participação frente aos problemas que

⁶ A despeito disso, muitos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior no País têm baseado questões e também o mote das redações em temas de ética, cidadania e política. Por exemplo, em janeiro de 2012, a redação da FUVEST, o maior vestibular do País, tratava da questão da participação política. Ainda, é cada vez mais comum encontrar o tema da Cidadania e da Ética no currículo de cursos profissionalizantes e nos programas de formação do tipo Jovem Aprendiz.

rondam a atualidade da educação no Brasil.

O que se faz de suma importância e caberá a nossa breve reflexão ulterior é utilizar as ações de Educação Política para também compreender o que querem os jovens da política. Afastamo-nos de todo, assim, da ideia de que cursos de formação política “salvarão” os futuros cidadãos dos percalços das desigualdades no país e fomentamos o espaço do curso de formação política como um espaço de uma dupla reflexão: o que devemos constantemente repensar nas dinâmicas das aulas e nos conteúdos – para não incorrerem em atitude positivista *a la* Instrução Moral e Cívica – e o que querem e quais são as opiniões dos jovens brasileiros acerca da política. Assim, não incorremos no que chamamos atitude iluminista, que é aquela que crê que com formação política resolveremos os problemas da cultura política de nossos jovens e conseqüentemente os da democracia brasileira. Longe de uma pura defesa de nosso espaço de atuação, tendemos a propor que a Educação Política no Brasil está em plena construção e precisa ser submetida à reflexão constante no tecer e destecer de suas ações, atuando sobre os vácuos legais dos nossos planos curriculares e consolidando democraticamente – isso significa dizer do modo que os jovens a desejam e não como queremos que ela seja – o seu espaço e lugar no âmbito da educação formal.

Nesse sentido, diligentemente para com nossas próprias ações, o tópico seguinte objetiva uma reflexão sobre a cultura política de adolescentes participantes de cursos de Educação Política realizados em período recente, com o intuito de compreender o que efetivamente os jovens sentem em relação à política.

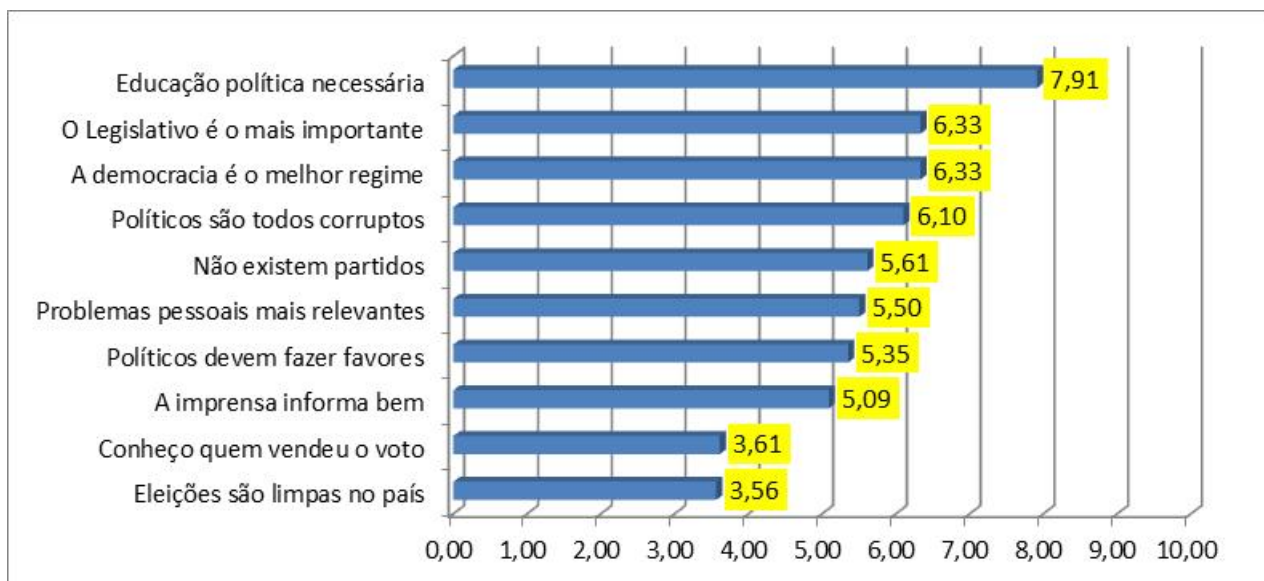
4 Cultura política com base em um conjunto de estudantes paulistas

Com base no que vimos até aqui, parece útil observarmos dados de ações de educação política realizadas em escolas paulistas, permitindo uma reflexão mais acurada acerca do desafio de o Brasil consolidar a lógica da educação política ou da demanda associada a ela na visão dos jovens. Não se trata de observar aqui o resultado de uma política pública amplamente disseminada, mas sim de compreender uma ação realizada por organizações do terceiro setor e órgãos públicos estaduais em São Paulo visando a perceber o pensamento de um conjunto de jovens sobre o desafio da educação política como pilar de fortalecimento de nossa democracia. A iniciativa formou vinte turmas de líderes comunitários entre 2009 e 2010 em aulas de um curso chamado Iniciação Política, ofertado em três encontros e com um total de 12 horas-aula – mais informações em Soares et al. (2010), em Dantas (2010) e em Dantas e Caruso (2011).

A partir de 2011 o público alvo mudou, sendo atendidos estudantes de ensino médio de escolas públicas localizadas próximas a um equipamento da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo chamado de Centro de Integração da Cidadania (CIC). Localizados em bairros com altíssima vulnerabilidade social, em 2011 dez turmas formaram 833 jovens. Qual a percepção desse público sobre nossa temática?

Antes do início da atividade, os participantes eram convidados a preencher questionários, bem como na saída. Para os efeitos do que discutimos aqui, o Gráfico 1 registra um indicador de interesse:

Gráfico 1: Distribuição de graus de concordância por parte dos alunos com sentenças apresentadas no formulário inicial em escala de 0 a 10 pontos



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 1 é possível notar o grau de concordância com algumas sentenças, variando de zero a dez. Parece haver uma aceitação associada à educação política nas escolas. O mesmo não podemos ver, de forma tão expressiva, em questões ligadas à importância do Legislativo e à relevância da Democracia. Ademais, mais da metade dos estudantes tendem a concordar com a inexistência de partidos – reforçando o caráter pessoal de nossa política –; com a necessidade de a classe política realizar favores para os cidadãos; com o fato de os problemas pessoais serem maiores que os coletivos; e com o fato de a imprensa não informar tão bem, ao menos aos olhos dos entrevistados. Por fim, preocupa o fato de as eleições não serem vistas como um processo limpo, idôneo, o que faz dessa sentença aquela que conta com o menor índice de concordância. Nesse sentido é possível notar o impacto da falta de formação política entre nossos jovens e a capacidade de deslegitimar pontos cruciais da democracia.

A despeito da relevância de tais resultados, seria possível dividir os alunos em características gerais e tentar entender o que pensam sobre política e quais variáveis explicariam um maior ou menor apego às questões políticas democráticas. Para tanto, compusemos um indicador de envolvimento dos jovens participantes com a política, chamado aqui de Índice de Envolvimento Político (IEP). Ele é composto por dez variáveis e foi totalmente medido com base no questionário de entrada do curso. As variáveis seguem abaixo:

1. Realiza trabalho voluntário;
2. Utiliza três ou mais fontes para se informar;
3. Tem um partido com o qual simpatiza ou é filiado;
4. Não sentiu que chegou ao curso por obrigação;
5. Entende que a educação política deve estar presente nas escolas;

6. É contrário à execução de favores por parte do político aos eleitores;
7. Entende que a democracia é o mais importante dos regimes;
8. Não se sentiu obrigado a ir ao curso pelos professores;
9. Entende que o Legislativo é o mais essencial dos poderes;
10. Não entende que seus problemas pessoais estejam acima das questões públicas.

Cada resposta positiva às variáveis acima rendia ao aluno um ponto. Portanto, cada respondente poderia somar entre 0 e 10 pontos no indicador. A distribuição dos totais possíveis se encontra na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição percentual dos alunos segundo pontuação no IEP

Pontos	Percentual de distribuição
0	0,00
1	0,00
2	1,91
3	7,35
4	20,88
5	27,06
6	23,38
7	13,97
8	5,15
9	0,15
10	0,15
TOTAL	100,00

Fonte:Elaboração própria.

As posições extremas contaram com pontuações mínimas. As quatro posições centrais (4 a 7 pontos) somam 85,29% dos alunos. Para efeito das análises, as respostas serão divididas em cinco grupos que receberam rótulos de conceitos associados à situação verificada: 0 a 2 pontos chamamos de péssimo e concentra 1,9% dos participantes; 3 a 4 pontos, de ruim, e tem 28,2% do total; 5 pontos é regular e possui 27,1%; 6 a 7 pontos é bom e reúne 37,4% e; 8 a 10 é ótimo e atinge 5,4%.

Com base nesses resultados, três variáveis foram utilizadas com o objetivo de compreender se de alguma forma são capazes de mostrar diferenças nas características dos alunos que compõem cada um dos cinco grupos de análise. As avaliações foram feitas isoladamente:

- a. **Idade:** o grupo era composto por alunos entre 13 e 18 anos, e sua média de idade era de 15,7 anos. Interessante notar que a idade varia conforme os grupos, da seguinte forma: quanto maior o IEP maior a média de idade. Assim, no grupo denominado ótimo, a média de idade dos alunos é de 16,8 anos, caindo para 15,9 anos no grupo bom, 15,6 no regular, 15,2 no ruim e 15,4 no péssimo. Apesar dessa quebra na lógica decrescente nos últimos dois grupos, os resultados reforçam a ideia de que a política tende a se tornar assunto interessante na medida

em que os jovens amadurecem. Tal constatação pode auxiliar na definição do exato momento de ensinar tal conteúdo na escola – ver Dantas e Caruso (2011) –, e no ensino médio, e quem sabe em suas séries mais avançadas seja o momento ideal. O desafio aqui seria compreender qual o nível desse amadurecimento e se ele tem alguma relação com o amadurecimento da própria lógica democrática no país.

b. **Gênero:** o grupo era composto por 58,7% de mulheres, e essa variável também pode ser utilizada para explicar as alternâncias no IEP. Quanto maior o indicador de envolvimento político, mais marcante a presença feminina. No grupo ótimo, elas são 67,5%, enquanto no bom representam 62,6%, no regular 58,2%, no ruim 53,2% e no péssimo 53,8%. Tal resultado pode servir de alento aos desafios de o país buscar um envolvimento maior das mulheres nos canais formais de participação eleitoral, bem como podem sugerir um amadurecimento maior do público feminino.

c. **Obtenção de título com menos de 18 anos entre aqueles que têm mais de 16 anos:** uma forma de verificar se o interesse dos jovens pela política e pelas eleições é maior pode estar relacionada ao seu interesse em tirar o título de eleitor entre 16 e 17 anos, quando não é obrigado a fazê-lo. O grupo era composto por 62,6% de jovens com idade legal para a obtenção do documento, e 31,4% afirmaram tê-lo tirado com 16 ou 17 anos. No grupo ótimo, esse percentual sobe para 55,6%, o que representa que o interesse do jovem envolvido se converte em uma atitude ativa diante do processo eleitoral. No grupo bom, o indicador cai para 34,3%, no regular para 29,5%, no ruim para 20,2% e no péssimo para 12,5%, reforçando os argumentos.

Seguindo na análise, é interessante notar como o IEP varia quando analisamos os resultados do posicionamento dos participantes diante de parte do conjunto de dez sentenças com as quais podiam ou não concordar (totalmente ou parcialmente) apresentadas no Gráfico 1. Quatro delas merecem atenção, lembrando que cinco são utilizadas para a composição do indicador e, portanto, não serão consideradas. A sentença que questionava sobre o conhecimento de pessoa próxima que vendeu o voto não apontou resultado consistente. As outras quatro sentenças serão analisadas de forma separada.

d. **Todos os políticos são corruptos:** nesse caso, a média de todas as respostas ficou em 67,8% de concordância, o que significa que os jovens tendem a aceitar a afirmação. O IEP aqui varia de forma interessante: quanto maior o envolvimento político dos jovens, maior a descrença na sentença. Ou seja, quanto mais se aproxima da política mais o estudante entende que consegue perceber que nem todos os políticos são corruptos. No grupo ótimo, a média ficou em 60,7% pontos, e no grupo bom em 65,3%. Nos demais ela ficou acima da média: 69,8% no regular, 70,3% no ruim e 75,3% no péssimo. Tal resultado arrefece um pouco o comportamento de parcelas expressivas da classe política que parecem contrárias à educação política nas escolas. Quanto mais politizado o jovem, maior sua crença de que existem bons agentes nos partidos. Ou seja: maior a legitimidade da política e dos representantes eleitos via democracia.

- e. **Na política não existem partidos, apenas pessoas:** a média global dessa sentença foi de 63,8%. E mais uma vez o IEP segue uma lógica linear de variação. Quanto maior seu resultado, menos as pessoas tendem a concordar com a afirmação. Assim, parece possível afirmar que um maior envolvimento político entre os jovens torna os mesmos capazes de verificar que os partidos têm entre si diferenças que não se apresentam à sociedade apenas como reflexo de projetos individuais de seus membros ou diferenças pessoais entre eles. No grupo ótimo a média de concordância com a sentença cai para 56,5% e no bom para 62,0%. Nos demais, novamente os resultados estão acima da média: 64% no regular, 66,5% no ruim e 84,2% no péssimo. Tal resultado reforça a necessidade de a educação política fazer parte das realidades escolares, reforçando princípios da democracia e fazendo com que as ideologias e posições dos partidos sejam reforçadas e, conseqüentemente, cobradas pela sociedade.
- f. **Eleições são idôneas no Brasil:** a média geral de concordância é preocupante: 46,5%. E ela não é capaz de explicar as variações do IEP. As oscilações não guardam qualquer lógica aparente, parecendo que entre alunos envolvidos e alunos distantes o processo formal de escolha de representantes não goza de credibilidade. Tal resultado desafia pesquisa de 2010 do TSE que mostrava um alto grau de confiança da sociedade na Justiça Eleitoral e no processo como um todo. Aos olhos, pelo menos da juventude, as eleições carecem de credibilidade. E, nesse caso, um IEP maior pode ser indicativo de sentimento crítico mais acentuado enquanto o IEP menor pode ser resultado de afastamento.
- g. **A imprensa cumpre seu papel de informar bem a sociedade:** a média dessa sentença foi de 59,0% pontos. E novamente ela não pode ser utilizada para compreendermos o IEP. As duas posições extremas e a central registram médias próximas: 60,0% para o grupo ótimo e 62,5% para o regular e péssimo. Os grupos Ruim e Bom apontaram 57,5% cada um.

5 Conclusão

Os dados analisados até aqui demonstram que a cultura política do jovem deve constituir a principal preocupação dos cursos de Formação Política, bem como são capazes de trazer pontos relevantes para a compreensão dos desafios acerca do futuro dos 30 anos de nossa democracia, sobretudo no que diz respeito à “promessa não cumprida” destacada por Norberto Bobbio. Registra-se que entendemos por cultura política a ideia mais ou menos consolidada que o indivíduo tem acerca das instituições e dos atores políticos no país. Os índices que contextualizamos demonstram que o jovem pesquisado no mínimo desconfia das instituições e dos atores políticos tais como eles se apresentam e colocam em xeque os processos pelos quais os representantes são escolhidos. Considerando que as respostas são obtidas em questionários aplicados antes da realização de um curso que teve por objetivo desconstruir ideias gerais e de senso comum como, por exemplo, “todos os políticos são corruptos”, “as eleições não são realizadas como deveriam”, “os políticos só agem em causa própria”, denotamos que a atividade pode auxiliar na construção de valores relevantes para o que poderíamos chamar de uma consciência mais democrática.

Ao que parece, o desafio da Educação Política no Brasil não é pequeno e na sua formatação deverá ser prevista uma dupla tarefa: construir o seu momento sem incorrer no lugar histórico das educações para a cidadania no Brasil, propiciando a reflexão sobre os valores vigentes e o significado e o sentido da democracia; e desconstruir o passado mantenedor de uma cultura política rarefeita e distante do sentido do público. Assim, antes de rejeitar indiscriminadamente o passado e/ou propor o lugar da Educação Política no Brasil cabe a quem a realiza reconhecer o fardo do passado para então desconstruí-lo, realizando sincronicamente a tarefa do presente que é a de construir valores de confiança nas instituições e nos atores políticos com vistas à consolidação de um futuro mais público e menos desigual, mais democrático e mais vigilante ao compreender as razões históricas de nossa desconfiança em relação a tudo que se adjetiva com política.

Referências

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 15 set. 2012.

DAHL, Robert A. *Sobre a democracia*. Brasília: Unb, 2001.

DANTAS, Humberto; CARUSO, Vinicius. Politização na escola: o quanto os jovens compreendem essa demanda. *E-Legis*, Brasília, n. 7, 2º semestre de 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/7445/politizacao_escolas_dantas%26caruso.pdf?sequence=1>. Acesso: 7 jun. 2012.

DANTAS, Humberto; ALMEIDA, Rodrigo Estramunho de. Como a juventude se relaciona com a democracia: compreensões com base em pesquisas. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano XVI, v. 1, 2015.

_____. *Educación política como pilar de la democracia y la realidad brasileña*. Bogotá: VII Congresso Latinoamericano de Ciência Política, 2013.

DANTAS, Humberto et al. Educação política em parceria: quando princípios se tornam ações. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, ano XI, v. 3, p. 155-170, 2010.

- MARTINS JÚNIOR, José Paulo; DANTAS, Humberto. O Índice de Participação e a importância da educação. *Revista Opinião Pública*, Campinas, v. X, n. 2, p. 268-287, out. 2004.
- MARSHAL, Thomas Humprey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEC. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*, Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.
- PEDREIRA, Beatriz. Sonhos da juventude brasileira: a política além do voto. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano XVI, v. 1, 2015.
- SOARES, Aline et al. Educação política em parceria: quando princípios se tornam ações. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, ano XI, v. 3, p. 155-170, 2010.
- SOUZA, Amaury de; LAMOUNIER, Bolívar. A feitura da nova constituição: um reexame da cultura política brasileira. In: LAMOUNIER, Bolívar (Org.). *De Geisel a Collor: o balanço da transição*. São Paulo: Editora Sumaré, 1990.
- RESENDE, João Francisco. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, ano 11, v. 3, p. 37-54, 2010.
- ROCHA, Marta Mendes da; VIEIRA, Renata dos Santos. O legislativo vai à escola: as instituições políticas e o poder legislativo no âmbito da educação regular. *E-Legis*, Brasília, n.7, p. 94-114, 2º semestre, 2011. Disponível em: <<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/issue/view/12>>. Acesso em: 10 set. 2012.