

**Olhares sobre a educação para a democracia: a visão dos educadores
que atuam no Congresso Nacional¹**

*Views on education for democracy: the vision of the educators who work
on the Brazilian National Congress*

Antonio Teixeira de Barros ⁽ⁱ⁾

Rildo José Cosson Mota ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Centro de Formação da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3061-8202>, antonibarros@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Centro de Formação da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, Brasil. Universidade Federal da Paraíba –UFPB, João Pessoa, PB, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2677-5149>, rcosson@gmail.com.

Resumo:

Este artigo analisa relatos dos agentes pedagógicos que atuam nos programas de educação para a democracia do Congresso Nacional. Os relatos foram obtidos por meio de entrevistas estruturadas em maio de 2017, com 229 servidores do Senado e da Câmara, responsáveis pelos 15 programas de educação política das duas casas legislativas. A metodologia consiste na análise de conteúdo. As principais conclusões mostram que os agentes pedagógicos associam os desafios da educação para a democracia na atualidade com o contexto de crise que afeta o Brasil, com destaque para a crise cultural, educacional e política.

Palavras-chave: educação para a democracia, crise da educação, crise da cultura, Congresso Nacional

¹ Normalização, preparação e revisão textual: Aline Maya (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

Abstract:

The article aims to analyze reports of education agents for democracy. In order to do so, we examine pedagogical agents who work in the projects of education for democracy of the National Congress. The reports were obtained through structured interviews in May 2017, with 229 Senate and House officers, responsible for the 15 projects of political education of the two legislative houses. The methodology consists of content analysis. The main conclusions show that pedagogical agents associate the challenges of education to democracy today, with the context of crisis that affects Brazil, especially the cultural, educational and political crisis.

Keywords: *education for democracy, education crisis, crisis of culture, Brazilian National Congress*

Introdução

A relação entre educação e democracia, além de ser um tema recorrente nas ciências sociais, remete a longa data, como mostram os escritos de John Dewey (1916, 1959), Anísio Teixeira (1936), Karl Mannheim (1952), Hannah Arendt (1954/2000), Norbert Bobbio (1984), Robert Dahl (1998/2001), entre outros. Segundo Dewey (1916), uma das funções da educação é formar cidadãos capazes de atuar na vida pública e de participar da vida democrática. Anísio Teixeira (1936) defendia uma escola ativa, a fim de formar cidadãos igualmente ativos e participativos. Karl Mannheim (1952) entendia a educação como *técnica social* inseparável da democracia, ao contribuir para formar cidadãos para a vida em comum, visto que essa *técnica social* não molda o homem em abstrato, mas em uma dada sociedade e para ela. Hannah Arendt (1954/2000), em sua filosofia da natalidade, concebe a educação como um elo entre o passado e o futuro, ou seja, entre gerações. Norberto Bobbio (1984) chega a se referir à educação como uma das promessas não cumpridas da democracia, enquanto Robert Dahl (1998/2001) se atém ao binômio educação e democracia como a base de uma cultura cívica.

A partir dessas reflexões surgiram estudos específicos sobre as estratégias ou pedagogias da educação para a democracia, entendida como indispensável tanto para a formação dos governados quanto dos governantes, segundo Benevides (1996). Para a autora, a educação para a democracia comporta duas dimensões. A primeira consiste na “formação para os valores

republicanos e democráticos”, enquanto a segunda consiste na formação “para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro” (Benevides, 1996, p. 226). Logo, do ponto de vista da formação do cidadão, o objetivo é oferecer-lhe elementos “para viver os grandes valores democráticos que englobam as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade dita ‘planetária’” (Benevides, 1996, p. 228). É importante ressaltar que a educação para a democracia diferencia-se da instrução cívica, ou seja, aquela “que consiste no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente” (Benevides, 1996, p. 228).

Já há estudos sobre os programas de educação para a democracia brasileiros (Barros & Martins, 2017a; 2017b; 2017c; Carvalho, 2009; Casalecchi, 2011; Cosson, 2010, 2011, 2015; Fuks, 2014; Fuks & Casalecchi, 2012; Gonçalves & Casalecchi, 2013; Henrique, 2012; Oddone, 2015; Rocha, 2016) que analisam vários de seus aspectos, sobretudo do ponto de vista da pertinência de atividades e conteúdos e dos seus impactos sobre os participantes. Porém ainda não há nenhuma pesquisa sobre os agentes pedagógicos que atuam nesses programas, ou seja, os educadores, atores indispensáveis do processo educativo. Isso justifica o enfoque aqui apresentado, cujo aprofundamento decorre da seguinte indagação: como esses agentes encaram os programas de educação para a democracia desenvolvidos pelo Congresso Nacional atualmente?

Os educadores são agentes essenciais no processo de socialização política, visto que os professores e demais agentes pedagógicos são portadores de valores políticos e também atuam como agentes de socialização política, contribuindo na construção de subjetividades coletivas que dão forma à democracia (Ramos, 2000). Além disso, são os próprios agentes pedagógicos – que atuam diretamente nos programas de educação para a democracia – os atores que mais conhecem sobre o tema, seus desafios e possibilidades. Por essa razão, optamos por estudar especificamente a visão desses agentes sobre a implementação dos programas de educação para a democracia conduzidos pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. Afinal, no âmbito legislativo, essas duas instituições servem de guia e parâmetro para os programas realizados nos órgãos legislativos subnacionais.

Cabe esclarecer, por oportuno, que esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório, que consiste no exame de um tema sobre o qual ainda não há muitos estudos empíricos, o que impede a formulação e o teste de hipóteses. O objetivo do estudo exploratório, portanto, é apresentar uma visão geral acerca do assunto. Assim, segundo Raupp & Beuren (2003), explorar um tema significa “reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas” (p. 81). Para esses autores, o estudo exploratório apresenta-se como um primeiro passo a fim de apresentar um panorama inicial do objeto em exame.

Nosso *corpus* de análise compreende relatos escritos de agentes pedagógicos que atuam nos programas de educação para a democracia do Congresso Nacional. Os relatos foram obtidos, em maio de 2017, por meio de entrevistas estruturadas com 229 servidores do Senado e da Câmara, responsáveis pelos 15 programas de educação política das duas casas legislativas². A metodologia consiste na análise de conteúdo, conforme será detalhado na abertura do tópico que contém a análise. O desenho metodológico tem como base a teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*), que se aplica a estudos nos quais não é possível estabelecer hipóteses previamente e nem categorias de análise antes de ir a campo. Isso significa que é após a coleta e a sistematização dos dados que os critérios para a análise são formulados, visto que os dados é que guiam e orientam a análise, ou seja, o empírico se sobrepõe ao teórico (Glaser, 2017).

As escolas do Legislativo e a educação para a democracia

Equivalentes às escolas de governo, as escolas do Legislativo no Brasil são recentes. Trata-se de um sistema de ensino focado especificamente nas atividades das instituições legislativas, tendo em vista o diagnóstico de que as instituições universitárias não conseguem atender demandas específicas de formação para os quadros legislativos (Cosson, 2011). Em função disso, as escolas do Legislativo oferecem cursos de formação continuada, treinamento, aperfeiçoamento e pós-graduação para seus quadros de servidores, como também para os próprios parlamentares (Cosson, 2008). Os objetivos dessas escolas estão diretamente relacionados às funções de treinamento e desenvolvimento comuns às áreas de recursos humanos, ou seja, “qualificar o servidor para o exercício de suas funções no campo do

² Os projetos constam adiante, no Quadro 1.

Legislativo, quer em nível básico, quer em atividades mais complexas de assessoria e consultoria” (Cosson, 2008, pp. 30-31). Todas essas atividades estão relacionadas à educação legislativa, ou seja, aquela voltada especificamente para a compreensão das funções e atribuições das instituições legislativas. Além disso, Cosson (2008) complementa que também fazem parte desses objetivos: a produção de conhecimento sobre as instituições legislativas; a adoção de programas de educação política para jovens do ensino médio e universitários; o desenvolvimento de programas para a formação de lideranças comunitárias e políticas, entre outros públicos.

A experiência pioneira desse modelo educativo é da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG), que em 1992 criou sua escola com o propósito de promover a formação continuada, o aperfeiçoamento e o treinamento de seus servidores (Cosson, 2008). A iniciativa foi seguida por outras casas legislativas que, a partir de 1998, encontraram respaldo na Emenda Constitucional nº 19, que instituiu “a previsão constitucional de existência de ‘escolas de governo’ no âmbito da União, dos Estados e do Distrito Federal” (Marques Júnior, 2009, p. 85). Também recebeu forte influxo a Associação Brasileira das Escolas do Legislativo (Abel), criada em 2003 para congregar as escolas do Legislativo federal, das assembleias estaduais, das câmaras municipais de vereadores e dos tribunais de contas da União, dos estados e municípios. Um terceiro ator foi o programa Interlegis, promovido pelo Senado Federal com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que, com o objetivo de modernização do Legislativo brasileiro, também estimulou a criação de escolas do Legislativo. O resultado é que, em pouco mais de uma década, essas escolas se espalharam por todos os estados brasileiros. Atualmente, a Abel conta com cerca de 126 escolas do Legislativo cadastradas (www.portalabel.org.br).

A literatura já registra algumas iniciativas internacionais de investimento dos parlamentos em educação legislativa com foco na educação para a democracia. Entre os programas estudados, destacam-se aqueles promovidos pelo Parlamento Escocês (Allan, 2003; Lloyd, 1984; Parry, 1997; Paterson, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 2000). Além disso, há pesquisas sobre os programas educativos do Parlamento Britânico (Leston-Bandeira, 2012), do Parlamento Europeu (Ellen, 1998) e do Parlamento Canadense (Leman, 1997). Há também estudos sobre efeitos de programas de educação para a democracia desenvolvidos com apoio de parlamentos de países como Quênia, Polônia, República Dominicana e África do Sul (Finkel & Smith, 2011). O Brasil também aparece nesse rol, especialmente nos estudos dos programas

de educação política destinados à juventude (Fuks, 2014; Fuks & Casalecchi, 2012). A tendência dos parlamentos de investir em educação para a democracia está relacionada ao próprio processo de modernização dessas instituições, que impulsionou processos de inovação burocrática, os quais resultaram na fundação das escolas do Legislativo e nas suas subseqüentes reestruturações, aplicadas ao campo da educação legislativa e da própria educação para a democracia (Barros, 2016).

No Brasil, essas escolas organizam suas atividades em duas frentes de atuação complementares (Cosson, 2008). A primeira consiste na educação profissional de seus quadros funcionais, com cursos de formação política propriamente dita, além de cursos de aperfeiçoamento e de treinamentos para áreas específicas, como processo legislativo, gestão de programas institucionais, entre outros. A segunda compreende os programas de letramento político propriamente ditos, destinados a públicos externos, como visitantes e turistas, jovens, professores e entidades da sociedade civil, por meio de programas de educação para a democracia. Entre alguns exemplos, destacam-se os programas de parlamento jovem, desenvolvidos pelas assembleias legislativas estaduais e câmaras municipais; o Plenarinho (Câmara dos Deputados), o Jovem Senador (Senado Federal), entre outros (Cosson, 2008).

Conforme a análise de Marques Júnior (2009), o crescente investimento das instituições legislativas em programas de educação para a democracia é uma tentativa de resposta à crescente desconfiança política e à rejeição da população ao sistema representativo. Essa tese é reforçada por Ribeiro (2010), que diz: “Trata-se de estratégias para aproximar a sociedade do Parlamento com a perspectiva de se resgatar a legitimidade deste” (p. 169).

As análises que tratam da educação para a democracia apontam que é pela formação cívica e política do cidadão que se desenvolvem as competências e apetências para a vida pública e a cultura cívica (Benevides, 1996; Dahl, 1998/2001; Virginio, 2012). Ademais, a literatura registra que o aprendizado político é inerente à dinâmica dos trabalhos legislativos, uma vez que é nela que circulam os saberes e valores próprios do modo operatório desse poder. Tal aprendizado influencia tanto o modo de agir quanto de pensar da sociedade e dos cidadãos, em particular (Bagehot, 2005; Cosson, 2008; Diamond, 1997).

Os pressupostos que guiam essas reflexões são ancorados na premissa de que a participação na vida pública requer certas competências cognitivas, principalmente no que se refere à participação nos debates políticos. Como afirma Dahl (1998/2001), “dentro de limites

razoáveis de tempo, cada membro deve ter oportunidades iguais e efetivas de aprender sobre as políticas alternativas importantes e suas prováveis consequências” (p. 49). Bobbio (1984) é outro autor que reitera a relevância da educação política no contexto da democracia, como forma de evitar a apatia política, considerada por ele como um dos fatores capazes de comprometer o futuro da própria democracia. Aliás, no rol das “promessas não cumpridas” para a consolidação do ideal democrático, Bobbio (2002) aponta as fragilidades dos programas de educação para a cidadania, os quais, em sua visão, falham no propósito de transformar súditos passivos em cidadãos críticos e ativos. Na visão do autor,

a democracia não se refere só à ordem do poder público do Estado, mas deve existir em todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Começa na relação interindividual, passa pela família, a escola e culmina no Estado. Uma sociedade democrática é aquela que vai conseguindo democratizar todas as suas instituições e práticas. (Bobbio, 2002, p. 81)

Esse processo de aprofundamento democrático ao qual Bobbio se refere depende da instituição dos valores democráticos, elemento essencial na concepção de educação para a democracia. Cabe questionar aqui os impactos políticos de programas de educação para a democracia promovidos pelo próprio Estado. Embora sua atuação seja questionável, como ressalva Benevides (1996), é necessário considerar que o Estado é o principal agente de promoção da educação pública no Brasil, e isso inclui uma perspectiva educacional que normativamente deve se alinhar aos valores e princípios democráticos enquanto políticas de Estado, e não como iniciativas com as conotações ideológico-partidárias de cada governo em particular. Essa perspectiva pressupõe uma visão multicultural de educação, o que implica respeito “às liberdades básicas, à igualdade de oportunidades e à deliberação baseada em procedimentos justos” (Silva, 2010, p. 37).

O letramento político como estratégia das escolas do Legislativo

As escolas do Legislativo desenvolvem seus programas de educação para a democracia como estratégia de *letramento político*. Cosson (2015) define essa estratégia como “um processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e o aprimoramento da democracia” (p. 81). Apesar de essa definição se aproximar do conceito de socialização política que aborda o processo cultural de aprendizado vivenciado na família, na escola, com a mídia e

nas relações pessoais em âmbito formal e informal, a gênese do letramento político está nos processos intencionais e institucionais de educação voltados ao fortalecimento da cultura democrática (Martins, 2017).

A base desse conceito é proveniente dos escritos de Bernard Crick (1998, p. 65), que pretendeu diferenciar sua concepção de letramento político (*civic literacy*) daquelas propostas denominadas, à época, de educação política, que se equivocam por sua perspectiva conteudista, voltada apenas ao conhecimento sobre as instituições e as leis. Assim, o conceito de letramento político passou a ser analisado como “não apenas o conhecimento das instituições e ideias políticas e sociais, mas também as habilidades, os valores e as atitudes [que] são necessários para a prática da boa cidadania na vida adulta” (Crick, 1998, p. 64). O uso desse termo se consagrou a partir do “Relatório Crick” (1998, p. 63), que orientou as ações de letramento político no Reino Unido e se tornou um exemplo para a Europa. Esse documento recomenda a criação de um ambiente escolar no qual os alunos possam aprender a se tornar efetivos na vida pública, ou seja, a aliar a competência à apetência para a participação política. A proposta de letramento político inclui uma metodologia voltada à discussão de problemas reais, considerando as instituições como meio para a resolução de problemas (Crick, 2002) e tendo como fundamento valores de tolerância e respeito à diversidade de opiniões.

Os conceitos de letramento político de Crick (2002, 2007) e de Cosson (2011, 2015) se caracterizam como um aprendizado cultural que inclui, além de valores democráticos e conhecimentos sobre instituições e processos políticos, o desenvolvimento de competências e habilidades para o engajamento e a participação política, sendo esses dois últimos termos associados à cidadania ativa. Nesse contexto, Crick (2007) não defende um tipo particular de democracia – apesar de se basear na democracia liberal – ao valorizar o republicanismo cívico, que significa defender a participação popular e a existência de uma sociedade civil organizada e de outras instituições livres, além do mercado, entre o Estado e os cidadãos (Martins, 2017).

Nesse sentido, Crick (2007) defende que o letramento político deve ser voltado à formação do cidadão ativo, o qual estaria em outro patamar em relação ao cidadão efetivo, isto é, seria aquele que respeita as leis e até mesmo contribui solidariamente para ações de promoção social, ou seja, um cidadão que também participa da vida pública e colabora para o aperfeiçoamento das instituições democráticas. No contexto brasileiro, Benevides (1996) aborda a educação para a democracia de forma similar aos teóricos do letramento político, já que postula

como objetivo a formação de cidadãos ativos e críticos, apresentando valores republicanos como base para a formação dos cidadãos. Nessa linha de raciocínio, Cosson (2011) explica que

Todo letramento político compreende a disseminação de conhecimentos sobre a democracia, governo democrático, organização política, instituições e seu funcionamento, a Constituição, direitos e deveres da vida em comum, ou seja, conhecimento sobre como a distribuição de poder se organiza e funciona. Todo letramento político só se efetiva quando promove práticas que tratam das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, à participação decisória, à resolução pacífica de conflitos, ao viver em uma comunidade em que se reconhece igualmente o direito de cada um, em que há respeito pelo outro. (p. 57)

Panorama dos estudos sobre programas de letramento político

Ao contrário de Almond e Verba (1963/1989), que associam a cultura cívica a uma construção social em longo prazo, decorrente dos processos de modernização democrática, Finkel e Smith (2011), após estudarem empiricamente transformações resultantes de programas de letramento político, concluíram que estes podem gerar alterações em curto prazo. Essas conclusões são derivadas de pesquisas sobre os efeitos de programas institucionais de letramento político em países como África do Sul, Quênia, República Dominicana e Polônia. A seleção de tais países, foco das pesquisas dos autores, justifica-se pelo fato de serem democracias recentes.

No caso do Quênia, as análises concluíram que os cidadãos que participaram dos programas obtiveram expressivo desempenho em termos cognitivos no que se refere à compreensão dos processos políticos e das formas de participação na esfera institucional. Com base nisso, Finkel e Smith (2011) afirmam que:

A educação cívica, especialmente quando é conduzida de forma ativa, com métodos educacionais de participação política, pode funcionar e gerar efeitos diretos e imediatos de fortalecimento de atitudes democráticas, aumentando a consciência política em novas democracias. Em termos teóricos, esses achados reforçam a mensagem de que valores e comportamentos podem mudar em curtos períodos de tempo. (p. 432)

Nessa perspectiva, os autores ressaltam uma variedade de fatores que podem interferir na mudança da cultura política em curtos períodos temporais, principalmente aspectos diretamente vinculados a questões como crises políticas ou econômicas, ou períodos de prosperidade e paz. O argumento-chave dos autores é que tanto as conjunturas críticas como

os períodos prósperos e pacíficos interferem diretamente em questões como a avaliação política dos governantes e do próprio regime democrático, além de afetar a experiência do cidadão no contato com instituições do Estado, como escolas, hospitais etc. Em termos mais amplos, Finkel (2003) explica que esse conjunto de variáveis tem potencial para interferir de forma positiva ou negativa em questões cruciais para a democracia, como a tolerância e a percepção (ou não) de eficácia política, e também na (des)confiança das instituições e na maior ou menor adesão ao regime democrático.

No caso dos estudos realizados na África do Sul, República Dominicana e Polônia, os dados dos autores também revelam efeitos positivos, especialmente no campo da participação política (Finkel & Smith, 2011). Uma observação relevante é que são mais eficientes os programas de letramento político que adotam um modelo didático pautado no debate de eventuais soluções para os problemas locais, diretamente vinculado ao campo experiencial dos cidadãos. Trata-se da adoção de estratégias que fogem à mera transmissão de conteúdos políticos abstratos (Finkel, 2003).

No caso do Brasil, há uma variedade de pesquisas que se voltam principalmente para o exame dos efeitos de iniciativas de letramento político juvenil. A experiência mais estudada é a do Parlamento Jovem de Minas (PJM), da ALMG, até por ser um dos projetos pioneiros do gênero no contexto nacional. A pesquisa de Gonçalves e Casalecchi (2013, p. 73), por exemplo, tem como foco os impactos do PJM na confiança institucional, com conclusões positivas, segundo essa abordagem. Fuks e Casalecchi (2012) ampliam o foco analítico, acrescentando ao rol temático da confiança o conhecimento sobre o funcionamento político da ALMG e os efeitos na imagem pública e na reputação da instituição, também observando efeitos positivos.

Fuks (2014) avaliou especificamente os efeitos do PJM na participação política, com conclusões menos otimistas. Para o autor, o PJM consegue despertar o jovem para as questões da política, “mas o eventual efeito do programa sobre o engajamento cívico seria indireto e mediado pela motivação política” (Fuks, 2014, p. 434). O estudo demonstra ainda que o PJM gera impacto no que se refere ao aumento da atenção dos egressos em relação ao noticiário político. Entretanto isso não pode ser considerado garantia de efeitos em longo prazo na cultura política, visto que “valores são mais resistentes à mudança do que a motivação, o conhecimento político e as atitudes diante de instituições políticas” (Fuks, 2014, p. 442).

Estudos sobre os efeitos do Parlamento Jovem Brasileiro (PJB) da Câmara dos Deputados (Carvalho, 2009) e do programa Jovem Senador Brasileiro (PJS) (Oddone, 2015) apresentam conclusões similares quanto ao aumento da atenção e do interesse dos egressos acerca da política, demonstrados por meio do acompanhamento de noticiários e da disposição para conversar sobre o tema com seus coetâneos, amigos e familiares. Para os autores mencionados, isso é decorrente das experiências de simulação parlamentar proporcionadas pelo PJB e pelo JSB, que contribuem para desenvolver habilidades para debate e argumentação. Além disso, os jovens relatam que se sentiram mais predispostos e inclinados a buscar novas fontes de informação política (Martins, 2017). Nos achados de Rocha (2016), os jovens que participam desses projetos apresentam um perfil político diferenciado, denotado por maior interesse pela agenda política, maior adesão ao regime democrático e maior propensão a aceitar as leis, concordar com os direitos humanos e o respeito às minorias. Nessa mesma perspectiva, Barros e Martins (2016) constataam que, mesmo antes da experiência no PJB, os jovens ingressantes apresentavam experiências precedentes de participação e envolvimento em atividades cívicas, se comparados com o perfil do chamado jovem médio brasileiro, aferido nas recentes pesquisas nacionais sobre juventude. Um fator relevante nesse processo é o engajamento prévio no movimento estudantil (Martins, 2017).

Como foi frisado anteriormente, os estudos realizados até o momento avaliam os efeitos dos programas com base na percepção dos públicos que participaram das atividades, como no caso dos jovens. Aqui, focaremos a percepção dos agentes pedagógicos, conforme veremos a seguir.

Análise dos dados

Antes da apresentação dos dados, faremos uma breve contextualização sobre os órgãos que exercem a função de escolas do Legislativo na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Na Câmara, trata-se do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) e, no Senado, do Instituto Legislativo Brasileiro (ILB), ambos criados em 1997. Cabe a esses órgãos “planejar e executar as atividades de formação, capacitação e letramento político, relacionadas à educação legislativa, bem como o recrutamento e a seleção de pessoas” (Carvalho, 2014a, p. 54). As duas casas mantêm, atualmente, 16 programas continuados de educação para a democracia,

conforme mostra o Quadro 1. Os programas são realizados em parceria com outros órgãos das duas casas, como a Consultoria Legislativa e a Secretaria de Comunicação.

O público atendido chega a mais de 3,1 milhões de pessoas. A divulgação desses programas é feita pelos portais das duas instituições, pelos veículos de comunicação da Câmara e do Senado e pelas instituições que atuam como parceiras dos programas, como as secretarias estaduais de educação e as escolas dos Legislativos nos estados e municípios.

Quadro 1 – Programas de educação para a democracia do Congresso Nacional

	Programas	Instituição	Início	Periodicidade	Duração	Público-alvo	Objetivos	Vagas por edição	Público atendido ³
1	Visitação cívica	Câmara e Senado	1995	Diária	30 minutos	Turistas, visitantes e estudantes do DF	Apresentações didáticas sobre os espaços e as funções das duas casas do Congresso Nacional	Até 30 pessoas a cada sessão	3.009.217
2	Estágio-Visita	Câmara	2003	Mensal	Uma semana	Estudantes universitários	Oferecer palestras, debates, visitas, vivências	70	11.760
3	Politeia	Câmara e UnB	2003	Semestral	Uma semana	Estudantes universitários de Ciência Política	Oferecer palestras, debates, visitas e vivências	50	2.000
4	Plenarinho	Câmara	2004	Permanente	Não se aplica	Crianças de 7 a 14 anos; professores da educação básica	Oferecer jogos e material didático sobre temas políticos	Sem limitação	60.000
5	Parlamento Jovem	Câmara	2004	Anual	Uma semana	Estudantes do ensino médio	Proporcionar vivência do processo legislativo por meio de simulação parlamentar	78	1.170
6	Estágio Cidadão	Câmara	2004	Mensal	Uma semana	Estudantes universitários que fazem estágio na instituição	Oferecer cursos e palestras sobre processo legislativo e participação política	30	3.600

³ Os dados se referem ao período desde o início de cada programa (coluna 3) até julho de 2018.

7	Estágio-Participação	Câmara	2005	Mensal	Uma semana	Estudantes universitários	Estimular a participação juvenil, compreendendo o papel da instituição e o processo legislativo	50	6.000
8	Câmara Mirim	Câmara	2006	Mensal	Um dia	Estudantes do ensino fundamental	Visitação guiada, palestras e vivências por meio de simulação parlamentar	100	9.600
9	Escola na Câmara	Câmara	2008	Mensal	Um dia	Estudantes do ensino médio	Visitação guiada, palestras e vivências por meio de simulação parlamentar	100	8.000
10	Eleitor Mirim	Câmara	2010	Bienal	Uma semana	Estudantes da educação básica	Simular campanha eleitoral e debates	100	6.400
11	Missão Pedagógica no Parlamento	Câmara	2011	Anual	Uma semana	Professores da educação básica	Visitação guiada, palestras e elaboração de projetos pedagógicos sobre educação para a democracia	60	420
12	Jovem Senador	Senado	2011	Anual	Uma semana	Estudantes do ensino médio	Proporcionar vivência do processo legislativo por meio de simulação parlamentar	27	324
13	Oficina de Atuação no Parlamento	Câmara	2014	Semestral	Uma semana	Representantes de sociedade civil organizada	Oferecer conteúdos básicos sobre como acompanhar e participar do processo legislativo	70	700
14	Seminários de Interação Legislativa	Câmara e Senado	2014	Anual	Um dia	Servidores das escolas dos Legislativos estaduais e municipais	Estreitar os vínculos entre os Legislativos e proporcionar trocas de experiências	200	1.000
15	Parlamento para Jornalistas	Câmara	2015	Semestral	Um dia	Profissionais de jornalismo	Disseminar informações sobre o Poder Legislativo	50	400

16	Escola Virtual de Cidadania	Câmara	2015	Permanente	Não se aplica	Todos os públicos interessados em educação para a democracia	Oferecer cursos presenciais e on-line sobre temas relacionados às funções e à atuação do Poder Legislativo	Sem limitação	20.000
							Total		3.134.591

A Tabela 1 apresenta um panorama da situação dos educadores das duas casas, com um total de 795 servidores, sendo 578 do sexo masculino e 217 do sexo feminino. A Câmara conta com um quadro de 621 servidores, e o Senado com 174. A pesquisa contempla 25,75% do quadro funcional da Câmara e 39,65% do Senado. É oportuno esclarecer que esse quadro inclui todos os servidores que atuam de alguma forma nos programas mencionados no Quadro 1, entretanto não se trata de dedicação exclusiva aos programas. Ambas as casas operam com a seguinte sistemática: os servidores são lotados em órgãos específicos das duas instituições e atuam nos programas como atividade complementar, ou seja, além das atividades que desenvolvem em sua rotina de trabalho. O recrutamento para os programas de educação para a democracia se dá em função da experiência prévia dos servidores com educação e áreas temáticas dos cursos, como psicologia, direito, sociologia, ciência política e outras.

Tabela 1 – Educadores do Congresso Nacional

Sexo	Masc.	Fem.	Total	Respondentes (N)	Respondentes (%)
Câmara	447	174	621	160	25,75
Senado	131	43	174	69	39,65
Total	578	217	795	229	-

A Tabela 2 apresenta uma síntese do perfil dos informantes, segmentados por sexo. Todos são servidores de nível superior, com a faixa etária predominante de 39 a 59 anos.

Tabela 2 – Perfil dos informantes

Instituição	Total	Masc. (%)	Fem. (%)	Total
Câmara	157	71,98	28,02	100
Senado	72	75,3	24,7	100
Total	229	-	-	-

A perspectiva dos educadores

A pesquisa foi realizada no mês de abril de 2017, por meio de entrevista estruturada, com a seguinte pergunta aberta: “Com base na sua experiência, como você avalia os desafios para a educação para a democracia?”. Após a compilação e catalogação das respostas, os relatos foram classificados em cinco categorias temáticas. A Tabela 3 mostra um mapeamento dessas categorias a partir da análise de conteúdo dos relatos dos agentes pedagógicos. Todas foram associadas a alguma forma de crise, com predomínio da crise cultural, que correspondeu a 37,99% das respostas.

Tabela 3 – Categorias temáticas dos relatos dos informantes

	Categorias	N	%
1	Crise cultural	87	37,99
2	Crise na educação	46	20,09
3	Crise na democracia	41	17,90
4	Crise na cidadania	32	13,97
5	Crise na burocracia	23	10,04
	Total	229	100,00

O critério para a categorização foi a tônica dominante do discurso, segundo o protocolo metodológico recomendado por Bardin (1977/2010). A ideia central dos relatos tem como pressuposto a concepção de que o cerne das crises apontadas está na cultura ou de que a crise cultural seria a causa das demais, conforme demonstrado na Figura 1.

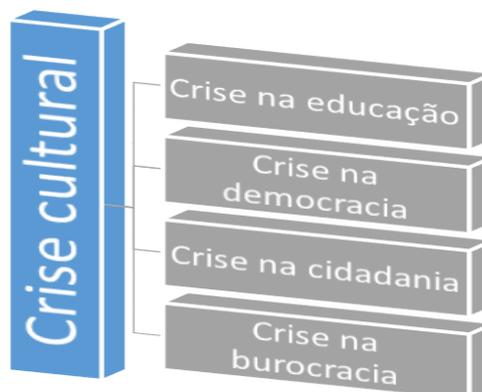


Figura 1 – Síntese do discurso sobre crises

Antes de prosseguir, convém salientar que a noção de crise se tornou predominante na análise das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais (Sztompka, 1998). A construção social desse paradigma está diretamente associada à globalização dos conflitos e dos riscos em todas as instâncias e esferas da vida coletiva (Bauman, 1999; Beck, 2011; Giddens, 2009). A ideia da crise estabeleceu-se, pois, nas dinâmicas políticas e propagou-se em larga escala, “alcançando as mais diversas regiões e patamares intelectuais, tornando senso comum o pessimismo em torno da crise econômica, política e cultural” (Brito & Ribeiro, 2002, p. 151). Na mesma perspectiva analítica, John Holton (2013) argumenta que as teorias políticas e sociais contemporâneas estão largamente permeadas pela noção de crise, erodindo os discursos até então orientados por algum sentido otimista de normalidade, progresso ou evolução histórica em termos de grandes narrativas, incluindo a da democracia.

Em função de uma longa tradição discursiva orientada pelo otimismo das grandes narrativas de progresso e desenvolvimento, as sociedades desenvolveram uma certa “fobia a crises” e tentam “evitá-las a qualquer custo” (Justo Filho, 2012, p. 3). Entretanto, para Justo Filho (2012), as crises carregam consigo potenciais para a correção de políticas públicas nacionais e globais, de distorções na economia e de percepção dos próprios cidadãos sobre os valores culturais, político-culturais e econômicos. Afinal as crises trazem “oportunidades de rompimento com o status quo para se estabelecer um novo contrato social. Ao perceber as crises com essa racionalidade, a sociedade estará finalmente entrando numa nova era” (Justo Filho, 2012, p. 3).

Crise cultural

Os informantes que sublinharam a crise cultural como principal desafio da educação da democracia na atualidade concebem a cultura como algo abrangente, que abarca todas as esferas da vida, seja da perspectiva individual ou da coletiva, da esfera pública e da esfera privada, a partir de argumentos do tipo:

– A cultura é como um cimento que une todas as dimensões da sociedade, pois ela comporta os elementos imateriais que dão suporte aos materiais. Todo sistema econômico ou político, por exemplo, é ancorado em valores, crenças e demais elementos simbólicos que definem a nossa visão de mundo, o nosso modo de ver a economia, a política, a educação.

- A cultura é o elemento definidor de uma sociedade e de uma nação.
- A cultura é a base de toda a sociedade, seja da economia, da política ou da educação.
- Quando a cultura está em crise, todas as demais esferas também vão mal, o que gera uma sobreposição de crises, como está acontecendo no Brasil. Reconhecer a dimensão dessas crises sobrepostas é o primeiro passo para compreender sua amplitude e gravidade.

Tais trechos refletem bem o discurso coletivo do grupo de informantes e foram selecionados exatamente por esse motivo. É a partir dessa visão comum ao grupo que os desafios da educação para a democracia são perspectivados no plano geral, a exemplo dos trechos citados a seguir:

- Os desafios são grandes, em função de uma crise geral na cultura nacional e na cultura global. Há muitas propostas, mas nada de consensual quando se trata da direção a seguir.
- A crise cultural não é recente. Faz tempo que enfrentamos e sofremos seus efeitos, mas agora ela parece mais acentuada em função da convergência com outros agravantes de natureza econômica e política, inclusive em outros países de relevância para o contexto internacional, como Estados Unidos, França e Venezuela.
- Muitos analistas de política e economia atribuem as causas da crise brasileira à situação mundial (que realmente é complexa), mas não é apenas isso – é muito mais. Não somos apenas uma peça de jogo de xadrez. Nós temos um jogo próprio, com nossos atores particulares, cujas ações são orientadas pelo modo de interpretar o mundo, pelas lentes que nos são fornecidas pela cultura.

Enfeixando essas opiniões, percebemos que as razões da crise econômica e da crise política são vistas pelos informantes como “fruto de uma cultura econômica pautada no desperdício e na ostentação”, e de uma “cultura política conformista, alienada, que deixa tudo nas mãos dos governantes, sem exigir prestação de contas e sem cobrar boa governança da parte dos eleitos”, como explicam alguns respondentes. Em razão disso, argumentam outros informantes:

estamos criando uma sociedade cada vez mais intolerante, competitiva no sentido negativo, que gera exclusão e põe a culpa no excluído, e que produz uma cultura política baseada na indiferença, no “salve-se quem puder” e no culto da ostentação econômica, exibida como mérito individual, como se o sucesso profissional não dependesse das condições culturais mais amplas.

Alguns informantes referem a atual conjuntura política – “com acirramento dos ânimos, polarização ideológica, discursos de ódio e intolerância com os que pensam diferente de nós” – como fruto da crise cultural. Ao avaliar os possíveis efeitos disso, os respondentes argumentam que “essa cultura dificulta a busca de soluções para a crise, seja ela cultural, política ou econômica, porque dificulta o diálogo, um elemento-chave no processo civilizatório”. Outro

relato aponta que “a sociedade dividida e os posicionamentos extremistas nos levam, muitas vezes, a considerar o outro como inimigo pelo simples fato de pensar diferente, prejudicando a noção de coletividade, de respeito ao próximo, por mais diferente que este seja de mim mesmo”.

A crise cultural, na visão dos entrevistados, “produz cidadãos medíocres, desprovidos de senso crítico”. Outro informante faz o seguinte diagnóstico:

Não é raro ver pessoas de classe média chegando a cursos de especialização sem conseguir expor uma ideia de forma clara. Pelo meu convívio com pessoas que tiveram menos oportunidades na vida, várias até com ensino médio completo, verifico que são incapazes de processar informações básicas, mostrando fortes deficiências em português e matemática, ou até mesmo em atividades elementares da vida social, como a dificuldade em compreender uma notícia de jornal ou um debate sobre temas do cotidiano na televisão. É uma crise de cultura tão grave que estamos formando cidadãos sem cultura, em termos básicos. Não estou me referindo à cultura erudita, mas a um nível elementar, mesmo. Conheço pessoas com diploma de curso superior que não conseguem entender uma notícia sobre salário mínimo ou sobre mudanças no trânsito no seu bairro.

Os resultados da pesquisa remetem diretamente às reflexões de Hannah Arendt (1954/2000) sobre a crise da cultura e a crise na educação. Na visão da autora, as sociedades ocidentais são afetadas por vários tipos de crises, porém a mais profícua para a análise filosófica é a da cultura, considerada pela autora como a chave para a compreensão de qualquer outro tipo de crise, seja política ou econômica. O pensamento arendtiano aponta ainda que se referir à *crise* não implica necessariamente tratá-la sob a perspectiva da negatividade, pois as crises nos instigam à reflexão e à busca de respostas que, sem tais fenômenos, não seriam possíveis. Desse ponto de vista, as crises são alavancas para a criatividade em termos de pensamento e de propostas de ação, desafiando os atores por elas afetados a construir novos significados para a existência humana, para a vida em conjunto e para a própria realidade.

Para Arendt (1954/2000), um aspecto central a ser considerado no debate sobre a crise da cultura nas sociedades ocidentais, a partir do período iniciado com o pós-guerra e as transformações econômicas da década de 1950 em diante, é a emergência da sociedade de massas e da sociedade de consumo. Como resultado da sociedade de massas, a cultura de consumo transforma os bens simbólicos em mercadorias, sujeitas a modas, desgastes e obsolescências, em um jogo que transformou a cultura em um sistema de produção de *futilidades refinadas*. Esse jogo, que põe no primeiro plano da cena cultural o consumo dos bens simbólicos, conduz à própria desvalorização e ao contínuo desaparecimento desses bens diante do imperativo da novidade, que rege o mercado cultural nas sociedades de consumo. Os bens,

assim, deixam de ser substantivos, em termos culturais, e são transformados em algo funcional, ou seja, apenas para satisfazer algumas necessidades imediatas, como o entretenimento, sem durabilidade e sem permanência, erodindo a principal função da cultura, que era servir de elo entre a tradição e o presente – ideia que a autora consagra na célebre metáfora que dá título a uma de suas obras: *Entre o passado e o futuro* (Arendt, 1954/2000).

Ao associar a crise da cultura à da política, Arendt (1954/2000) considera que se trata de uma crise de toda a esfera pública, afetada pelo poder político que produz as orientações culturais a partir de padrões de gosto e de juízo. Isso impacta todas as formas humanas de pertencer a um mundo público, fenômeno consagrado por Arendt (1954/2000) na expressão “amor ao mundo”, entendendo este como o âmbito público, o espaço da convivência coletiva, o lugar da aparência ou da visibilidade, que permite a expressão das singularidades perante os demais humanos. Em suma, compreende-se a esfera pública como o lugar por excelência da política, por meio da expressão da individualidade, mas no âmbito da pluralidade de pensamento (Young-Bruehl, 1997).

Os depoimentos dos informantes lembram a análise de Allan Bloom (2001) sobre a emergência da *cultura inculta*. Para o autor, a partir da segunda metade do século XX, com a cultura de massas, houve um expressivo aumento do acesso da população a conteúdos culturais, mas ao mesmo tempo passamos por um processo de empobrecimento cultural, com o declínio das humanidades e da formação baseada na cultura geral. Para o autor, a *cultura inculta* é fragmentada e superficial, o que contribui para formar indivíduos incapazes de entender o passado, voltados exclusivamente para o momento presente e focados apenas nas pautas que afetam diretamente o seu cotidiano, sem preocupação com o contexto cultural mais amplo.

Crise na educação

A crise na educação, conforme já se adiantou anteriormente, é concebida como um derivado da crise cultural, segundo a perspectiva dos entrevistados. Entretanto, “além de ser a causa da crise na educação, [a crise cultural] também é consequência dela, ou seja, ambas se retroalimentam e se fortalecem mutuamente, de modo que uma agrava a outra e vice-versa”, explica um dos informantes. Contudo, ao abordar especificamente a crise educação, os

respondentes trataram o assunto a partir de uma cadeia de problemas que afetam certos atores, conforme mostra a Figura 2:



Figura 2 – Representações sobre a crise na educação

Na visão dos sujeitos da pesquisa, o cerne da crise educacional “está numa cultura em que a educação é vista como mercadoria, e o professor como mercador do saber, cujos serviços não são valorizados e nem socialmente reconhecidos”. Outro respondente relata o seguinte:

um caso exemplar na minha avaliação foi a iniciativa de uma prefeitura de contratar professores terceirizados por meio de um leilão pela menor oferta de preços, ou seja, os professores que aceitassem receber a menor remuneração seriam contratados. Isso mostra a que ponto chegamos e revela o total desprezo da sociedade brasileira pela educação. Esse caso dá muito o que pensar, pois, apesar de alguém contra-argumentar que se trata de um caso isolado, na realidade, essa proposta reflete a visão da sociedade brasileira sobre a educação como um serviço, algo instrumental, apenas, dissociado de cultura, de ética, de formação humanística etc.

Segundo a avaliação de outro informante, “apesar dos vazios discursos políticos eleitoreiros de valorização da educação”, na prática, “o que vemos e sentimos é o contrário”, com uma crescente tendência de

demonização do professor, como um profissional a ser cerceado e controlado em suas palavras e exposições, inclusive com projetos de lei que defendem a criminalização ideológica dos educadores e a punição severa para aqueles que se propuserem a discutir política e democracia em sala de aula.

Diante de tudo isso, “com salário baixo, sem recursos para exercer sua profissão e sem liberdade de manifestação, quem desejará ser professor?”, questiona um dos entrevistados. Na mesma linha argumentativa, outro relato registra o seguinte:

O primeiro passo é a valorização do conhecimento e da atividade de educador. Sem atribuição efetiva de valor ao conhecimento, a sociedade brasileira não terá como progredir na economia, na política e nos demais campos. Em segundo lugar, há o desafio de resgatar o valor do ensino e do papel do professor. Enquanto os professores no país tiverem menor valor social que os advogados ou médicos, por exemplo, não atrairemos e tampouco reteremos na atividade de educadores mestres com capacidade transformadora. Em terceiro lugar, a educação, de modo geral, precisa se modernizar. O país carece de atualização tecnológica e metodológica para manter seus jovens na escola e querendo progredir.

A falta de políticas e de medidas efetivas de valorização e de reconhecimento das carreiras profissionais vinculadas à educação é apontada pelos respondentes como a causa principal de uma formação deficitária dos estudantes, como se a educação fosse “mero conhecimento instrumental para o exercício profissional”.

A perda da autoridade da instituição escolar é apontada pelos relatos como consequência dos tópicos anteriores. “Sendo desvalorizado, o professor perde sua autoridade moral, e isso se estende a toda a escola, como instituição primordial da formação de cidadãos”. O desprestígio da escola, na visão dos sujeitos da pesquisa, resulta de um conjunto de fatores que convergem para “uma crise sem precedentes na história recente da educação brasileira”, conforme sentença um dos informantes, com o seguinte complemento:

A escola se tornou acessível a todos, ou seja, a educação pública foi universalizada, mas isso trouxe um conjunto de problemas. O primeiro deles é o descaso do Estado com a educação pública, visto que os cidadãos mais ricos não necessitam dela. Em segundo lugar está a indiferença da sociedade brasileira com o ensino público, já que se tornou assunto da população economicamente desfavorecida, ou seja, um contingente desprezado pelo Estado e pela chamada “boa sociedade”. Assim, as políticas educacionais do Estado são tratadas como algo menor, visto que as elites estão nas escolas privadas de qualidade. Para que qualidade, então, na escola pública? Deixe a ralé receber um diplominha qualquer, que não significa nada. Deixe a ralé continuar no baixo escalão da cidadania incompleta, semianalfabeta, para conseguir um subemprego e “continuar no seu lugar”.

Essa lógica, segundo a interpretação dos entrevistados, “mantém um sistema elitista perverso, que favorece a manutenção do status quo e a divisão social, de modo que as elites continuem muito bem, até porque não precisam de educação como forma de ascensão social, mas também não querem educação de qualidade para pobres”. Desse modo, “as elites controlam todas as esferas de poder e deixam o resto da sociedade – a maioria – à margem, com pouca instrução, subempregos ou empregos precários, baixos salários e cidadãos medíocres, do ponto de vista cultural”.

[Uma sociedade] “culturalmente fraca” torna-se incapaz de atuar na esfera pública, de compreender e reivindicar seus direitos, e de participar da política, de acompanhar o debate público. Até porque toda a sua energia é canalizada em função do trabalho, com horas seguidas nos transportes públicos para o deslocamento diário, longas jornadas de trabalho pesado, além de todos os afazeres domésticos, especialmente no caso das mulheres. Tudo isso perpetua a divisão social e mantém os pobres longe dos temas políticos, deixando para as elites o papel de pensar, discutir, deliberar e tomar as decisões, inclusive aquelas que afetam os economicamente desfavorecidos. Essa é a nossa “democracia”.

É no contexto da análise de Arendt (1954/2000) sobre a crise da cultura que surge sua reflexão sobre a crise na educação, ao examinar questões como autoridade e liberdade. Apesar de focar o contexto educacional estadunidense da década de 1950, sua análise é heurísticamente abrangente e atemporal, pois trata de uma crise que se tornou comum, mediante a erosão de valores associados a questões como a tradição e a autoridade – até então bases da educação e da cultura. Para a autora (Arendt, 1954/2000), a raiz da crise na educação está no fato de que o Estado se tornou seu principal agente. Logo, por ser regida pela política, a educação tornou-se um meio político e da própria política, comprometendo seu potencial emancipador, pois, ao passar a ser conduzida pelo Estado e, conseqüente, a servi-lo, a educação se transformou em um sistema de doutrinação. Além disso, apesar de ser voltada para as crianças e os jovens, como “cidadãos do futuro e para o futuro”, a educação é conduzida pelos adultos, pois apenas eles estão envolvidos na política, sendo revestidos de superioridade absoluta sobre as crianças. Paradoxalmente, argumenta Arendt (1954/2000), a educação não pode desempenhar nenhum papel na política porque esta é sempre voltada para aqueles que já são educados e já estão habilitados a atuar na esfera pública. A educação moderna, contudo, reduziu a extensão e a função política dessa esfera, que passou a ser tematizada na educação apenas como preparação dos jovens para o trabalho, o que também reduz o mundo adulto ao trabalho.

Influenciada pelas filosofias pragmatistas, a educação perdeu lugar para a instrução, substituindo o aprendizado em sentido amplo pelo treinamento para o fazer. O conhecimento foi substituído pelo desenvolvimento de habilidades práticas, transformando as instituições de ensino em centros vocacionados para atender as necessidades do mercado no que se refere à formação de mão-de-obra. Diante dessa tendência, que se tornou dominante no mundo contemporâneo, crianças e jovens passaram a ser “educados” tendo em vista um horizonte de expectativas de uma esfera pública reduzida ao campo do trabalho. A dimensão da educação enquanto formadora de comunidades políticas, constituída por cidadãos como “amor ao mundo” e à esfera pública, no seu sentido original, foi esmaecida, com o protagonismo e o aval

do Estado, que passou a priorizar a formação de trabalhadores e de consumidores para o mercado.

Honneth (2013) também relaciona democracia e educação ao ressaltar que é o aprendizado político que permite ao cidadão assumir um espírito cívico e republicano perante os assuntos públicos. Para o autor, não se trata de educação apenas no sentido escolar, mas em termos mais amplos, ou seja, no sentido de socialização política e de formação de subjetividades coletivas ou intersubjetividades. É nesse sentido que a educação se torna o lugar do aprendizado da cultura democrática, incluindo a transmissão de valores políticos, os quais atuam como promotores de comportamentos democráticos, como “capacidade de tolerância, poder se colocar no lugar dos outros, [e] orientação pelo bem comum” (Honneth, 2013, p. 550).

Crise na democracia e na cidadania

Na perspectiva interpretativa dos informantes, “a crise na democracia brasileira é algo muito complexo, mas certamente os problemas relacionados com as deficiências culturais e educacionais da grande massa da população são um fator a ser considerado nesse debate”. Para outro respondente, “a nossa democracia chegou a essa situação crítica que estamos presenciando exatamente porque há um divórcio entre sociedade civil e sociedade política, e isso é fruto do déficit cultural e educacional da população”. Mesmo sendo algo que “afeta a vida de todos, a política é vista pelo cidadão – que é tratado como subcidadão pelo Estado e pelas elites – como algo distante da sua vida, fora de seu alcance cognitivo de compreensão”, explica outro entrevistado. Assim, “sem compreender o jogo político, a população ‘pula fora do barco’ e deixa que tudo seja decidido por um corpo de representantes sem valores republicanos e interessados só em tirar vantagem dos cofres públicos”, relata outro sujeito da pesquisa. Mais depoimentos reforçam essa visão:

- Nunca teremos uma reforma política para valer porque a sociedade não consegue compreender, participar e pressionar o Congresso Nacional.
- Os representantes se colocam como uma casta superior em relação aos representados e viram as costas para o eleitor depois de eleitos, e os cidadãos não são capacitados para fazer valer sua soberania.
- O grande déficit cultural e educacional dos cidadãos resulta em déficits democráticos igualmente relevantes.

- A desilusão com a política é produzida pelo sistema elitista que controla o país.
- A descrença e a desconfiança nas instituições políticas e a apatia popular também dificultam o interesse por educação, cultura e cidadania.

Uma crítica coletiva dos entrevistados diz respeito ao que eles denominam de “culpar o cidadão pela crise política”, ou seja, “livrar a barra das elites e do nosso Estado antidemocrático”. Segundo outro informante, “esse é um discurso falacioso, mas aparentemente persuasivo, sendo reproduzido pela mídia e até por muitos professores, além dos próprios cidadãos que se referem aos ‘brasileiros alienados e comodistas’, sempre na terceira pessoa, construindo um coletivo simbolicamente perigoso, do tipo: os brasileiros são apáticos, são conformados, são cordeirinhos”.

Para outro entrevistado, esse “é um discurso fácil, mas preconceituoso e sem fundamento”, construído com base em “uma generalização falaciosa”, pois “não existem esses ‘outros’ separados de ‘nós’, com essa divisão maniqueísta: nós somos letrados, conscientes, ativos e participativos, e os outros são uns idiotas que não se importam com a política e, portanto, nem podem ser considerados cidadãos”. Segundo um outro respondente, “colocar todo mundo na mesma caixa é uma forma muito simplista [de análise], pois quando alguém diz ‘os brasileiros são corruptos, são acomodados, são bestas’, de que brasileiros estamos falando?”. Para o mesmo informante, “não existem esses brasileiros como sujeitos políticos genéricos”, apesar de uma suposta identidade coletiva. “O Brasil é um país muito diverso, e seus cidadãos também”, complementa.

Questionamentos similares são interpostos por outros informantes que criticam o estereótipo de que “os brasileiros não gostam de política”, chamando atenção para a “necessidade de se definir que política é essa, ou seja, de que tipo de política o brasileiro não gosta?”. Afinal de contas, “devemos considerar que não existe essa política monolítica, um bloco homogêneo, único”, mas “vários tipos de cidadãos e diversas formas de se fazer política no país”. Esse discurso simplista “interessa exatamente a quem deseja que o cidadão se mantenha fora da política”, explica outro sujeito da pesquisa.

Por fim, cabe registrar um feixe de opiniões que ressaltam que a democracia brasileira “está em pleno funcionamento” e que “as chamadas crises revelam exatamente o vigor da democracia e do exercício da cidadania no Brasil”. Outros destacam que

este é o momento mais pujante da democracia brasileira desde o período da redemocratização, com o povo protestando nas ruas, com muita gente fazendo ativismo digital, reivindicando, criticando, protestando. Onde está a apatia? Onde está a falta de cidadania? Onde está o cidadão comodista? E as pessoas que se organizam para fazer hortas urbanas, que fazem boicote a empresas que poluem o ambiente? São muitas as manifestações democráticas e de cidadania, contrariando esses estigmas de um brasileiro acomodado e sem iniciativa.

Nadia Urbinati (2013) ressalta que a democracia é um sistema sempre em crise, mas isso não pode necessariamente ser visto como uma característica negativa em função do paralelo que a autora faz entre crises e metamorfoses, tornando bem evidente sua interpretação de que as crises políticas podem resultar em transformações construtivas ou desconstruções criativas. A aproximação entre crise e metamorfose na democracia e nos sistemas representativos também aparece na obra de Bernard Manin (1995), com um amplo panorama histórico das crises e de suas respectivas transformações na política ao longo do tempo. De modo distinto, Giddens (2009) refere-se à democracia como um paradoxo que consiste, por um lado, na ampla e consensual defesa da democracia como regime de governo alinhado com elevados ideais normativos de justiça, igualdade, liberdade e defesa da dignidade humana. Ao mesmo tempo, porém, o autor enfrenta um discurso de crítica generalizada.

Segundo a análise de Nogueira (2014), os sistemas políticos – incluindo a representação, os parlamentos e os partidos – são diretamente afetados pelas crises do Estado nacional, porque “refletem a constituição de uma nova forma de vida social; tornam-se menos funcionais e menos capazes de interagir de modo virtuoso com sociedades plurais, fragmentadas, reflexivas, velozes e explosivas” (p. 102). Isso leva o campo da política a contínuas reorganizações e redefinições, gerando transformações tidas como positivas, mas também incertezas, conflitos, tensões e dissensos. Segundo o autor, isso aumenta a percepção social de crise e compromete ainda mais a frágil legitimidade dos partidos, dos parlamentos e do próprio Estado.

Crise na burocracia

No tópico sobre a crise na burocracia, os informantes dedicaram-se a analisar especificamente os desafios da educação para a democracia no âmbito do sistema burocrático do Congresso Nacional. Nesse sentido, “um dos grandes desafios é mudar a cultura corporativista das instituições e fazer as pessoas pensarem no papel finalístico dos órgãos, que é atuar em prol da coletividade”. Essa cultura corporativista é considerada pelos sujeitos da

pesquisa como uma das principais causas do que eles denominaram de “crise na burocracia”, no sentido de que “os projetos de educação para a democracia conduzidos pela Câmara e pelo Senado são muito burocratizados, e isso limita muito a atuação dos educadores, a abrangência e os resultados desses programas”.

Outro conjunto de opiniões considera que, “por se tratar de atividades desenvolvidas por instituições políticas, o sistema burocrático é inevitável, e a burocracia é uma forma de permitir a continuidade delas”. Entretanto, há registro de relatos nos quais se afirma que, “se a burocracia é inevitável e pode ser vista como uma forma de estruturar e de assegurar recursos e alocação de pessoal para tais atividades, também há aspectos limitadores e restritivos, que atrapalham e dificultam os projetos”. Entre os entraves apontados, estão a “total dependência da área administrativa das duas casas (ou seja, da burocracia) em relação aos humores e rompantes dos dirigentes políticos”, isto é, as atividades podem ser afetadas diretamente pelos atores políticos com grande influência na esfera decisória, “às vezes até de forma autoritária, contrariando a própria lógica da educação para a democracia”, argumenta um entrevistado. Outras críticas destacam que:

- É difícil ensinar democracia quando as próprias instituições políticas não são internamente democráticas.
- As duas casas são regidas pela lógica do narcisismo político e institucional, muito preocupadas com sua própria reputação e pouco empenhadas na educação para a democracia propriamente dita.
- Ainda vejo muita preocupação com a transmissão de conteúdos e pouca ênfase na formação dos valores republicanos.
- Falta o apoio institucional para a ampliação dos programas.

Há críticas também à forma como os programas são estruturados e conduzidos, com ênfase especialmente em atividades denominadas pelos informantes de “simulação parlamentar”, conforme afirma um deles: “Vejo um excesso na tônica de organização das atividades no formato de simulação parlamentar, como no caso dos projetos Parlamento Jovem, Jovem Senador, Câmara Mirim e outros”. Para os informantes que criticam esse aspecto, “reduzir a educação para a democracia a atividades de simulação parlamentar é passar a mensagem para os jovens que vem até aqui de que o mais importante no parlamento é a atuação individual do deputado ou senador”. Assim, “esquecemos de algo maior, que é a instituição, o

Congresso Nacional, ou seja, suas atribuições constitucionais e seu papel no regime democrático”.

Outra crítica é a baixa inter-relação das atividades promovidas pelas câmaras do Congresso Nacional. “Os projetos de educação para a democracia das duas casas deveriam ser todos integrados, sem essa divisão rígida, que às vezes parece até competição entre Câmara e Senado”, critica um dos entrevistados. Outro complementa que:

as atividades realizadas isoladamente, com cada casa focada em si própria, são até prejudiciais à compreensão do público pois, enquanto o grupo que participa do Parlamento Jovem aprende apenas o funcionamento da Câmara, o grupo que vai para o Jovem Senador aprende apenas o funcionamento do Senado. Seria muito mais eficiente e mais produtivo um programa integrado, em que os jovens entendessem como se processa a dinâmica legislativa nas duas casas do Congresso Nacional. Já que adoram fazer simulação parlamentar, que pelo menos fosse uma simulação mais coerente e mais realista.

Outro aspecto que apareceu em vários relatos diz respeito à falta de uma política de capacitação continuada para os agentes pedagógicos que atuam nos programas de educação para a democracia das duas casas legislativas:

Os educadores do legislativo atuam com base na sua própria vontade e com os conhecimentos adquiridos antes de ingressar como servidores, ou seja, faltam cursos de atualização e de aperfeiçoamento para os servidores que atuam como educadores para a democracia. Se o educador é um ator central nesse processo, é questionável a falta de visão dos gestores políticos e burocráticos das duas casas, que não percebem a necessidade de investir no capital humano.

A análise dos depoimentos citados remete inevitavelmente à questão weberiana da burocracia (Weber, 1999). Para o autor, a emergência de sistemas burocráticos é fruto de uma racionalidade inerente ao Estado moderno. Nessa perspectiva, a burocracia é uma forma de poder (dominação racional legal, nos termos weberianos) legitimada pelo capital do saber técnico, que é regido pela lógica da racionalização instrumental, com vistas à eficiência técnica (Weber, 1999). Para o sociólogo, a burocracia está diretamente relacionada à racionalização. Embora não tenha formulado uma teoria da racionalização, Max Weber refere-se em vários de seus textos a esse conceito como recurso heurístico capaz de explicar as forças que “impulsionaram o desenvolvimento ocidental e uma das formas específicas de dominação legítima” (Barros & Martins, 2014, p. 90). A noção de racionalização está relacionada aos processos em que a ação social dos agentes é ancorada em princípios normativos de eficiência e cálculo racional, em vez de ações orientadas por emoção, tradição, costumes ou códigos morais subjetivos.

Ao contrário da perspectiva weberiana, os relatos dos educadores apontam a burocracia como uma fonte de obstáculos para o desenvolvimento dos programas de educação para a democracia. Em vez de expressar racionalidade técnica e eficiência, o sistema burocrático do Congresso Nacional é visto pelos informantes como uma estrutura que gera problemas e prejudica o bom andamento das atividades.

As diferentes dimensões da crise (cultural, educacional, burocrática etc.), na visão de Habermas (1987), decorrem das sucessivas crises que afetam o próprio Estado, a democracia e a cidadania. Para o autor, uma das consequências desse processo foi o esgotamento das energias utópicas, as quais foram alimentadas no passado pelos movimentos de renovação cultural. “Hoje as energias utópicas aparentam ter se esgotado, como se elas tivessem se retirado do pensamento histórico” (Habermas, 1987, p. 104). Assim, “o horizonte do futuro estreitou-se e o espírito da época, como a política, transformou-se profundamente. O futuro afigura-se negativamente”, complementa Habermas (1987, p. 104). Esse cenário propiciou a emergência da chamada *cultura inculta*, nos termos de Allan Bloom (2001), cujos alicerces estão na chamada *cultura de consumo* (Featherstone, 1995; Jameson, 1985). Nesse contexto, os indivíduos “usam as mercadorias de forma a criar vínculos ou estabelecer distinções sociais” (Featherstone, 1995, p. 31). Além disso, Featherstone (1995) complementa: “há a questão dos prazeres emocionais do consumo, os sonhos e desejos celebrados no imaginário cultural consumista e em locais específicos de consumo que produzem diversos tipos de excitação física e prazeres estéticos” (p. 31).

Apesar de se tratar de uma reflexão realizada em outra época e outro contexto, as críticas de Arendt ainda fazem sentido na atualidade, bem como as de Honneth, Habermas, Jameson, Featherstone e Bloom, que são mais recentes. Ao sistematizar as respostas da primeira rodada de entrevistas, percebe-se que os relatos dos informantes remetiam diretamente aos argumentos da autora, especialmente quanto à sua reflexão sobre a crise na cultura e a crise na educação. As demais crises mencionadas pelos entrevistados, embora não façam parte do escopo arendtiano, fazem sentido para o atual contexto brasileiro.

Considerações finais

Muito se fala sobre educação para a democracia, conforme vimos na parte inicial deste artigo, mas há pouco espaço para as percepções dos próprios educadores. Este texto teve como propósito analisar as percepções dos agentes pedagógicos que atuam nos programas de educação para a democracia no âmbito das duas casas que formam o Congresso Nacional. Integrando um total de 795 agentes pedagógicos que atuam em 15 programas, esses agentes vivenciam no cotidiano os desafios de educar para a democracia, atendendo diversos tipos de públicos, como crianças, jovens e professores.

Os resultados apresentam uma visão sombria desses agentes, com relatos pessimistas associados à crise na cultura que, na visão dos entrevistados, desencadeia uma série de outras crises, como na educação, na democracia, na cidadania e no âmbito interno das duas instituições, ou seja, na burocracia. No caso desse último aspecto, é cabível o registro de que tal perspectiva só foi acessada por se tratar de um grupo de informantes cuja atuação permite um olhar interno sobre os programas das duas casas legislativas.

O encadeamento das crises é um dos aspectos interessantes nos relatos dos entrevistados, priorizando a crise cultural como uma espécie de matriz das demais apontadas. Conforme foi abordado anteriormente, o enfoque comum nos relatos se deve certamente ao *êthos* de educador do grupo investigado. É sabido que a “cultura dos nativos” é um dos aspectos de grande relevância nas pesquisas qualitativas, especialmente quando se trata de investigações com entrevistas, como é o caso deste estudo.

A “cultura dos nativos”, no caso em questão, revela-se pela perspectiva do olhar de educador, capaz de ressaltar convergências importantes para o grupo, como as relações entre cultura, educação e democracia – um dos pontos de destaque nos relatos examinados. Apesar de ser um grupo que atua em instituições políticas, a formação acadêmica e profissional adquirida previamente por seus integrantes foi capaz de moldar o olhar dos educadores para a democracia de forma mais acentuada do que o exercício de atividades na burocracia política.

Não obstante o grupo ser constituído por servidores de variadas áreas de formação, há alguns aspectos em comum que são relevantes e devem ser considerados, tais como a formação em ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, e a dedicação à atividade de educador – ou de agente pedagógico, como preferimos designar, visto que não existe a carreira de educador no

quadro funcional das duas casas. Apesar disso, na prática, os entrevistados atuam como tal, mesmo que não seja em tempo integral, visto que dividem seu tempo entre os programas de educação para a democracia e outras atividades da burocracia legislativa.

Em suma, chamamos atenção para as convergências destacadas pelos entrevistados, no sentido de que, sem uma sólida formação cultural, são em vão as tentativas de desenvolver programas voltados para a educação para a democracia. O que se deduz da perspectiva dos agentes pedagógicos entrevistados é que a solidez dessa formação é necessária não só aos educadores, mas aos próprios cidadãos, incluindo aqueles a quem os programas se destinam, como no caso das iniciativas da Câmara e do Senado.

Referências

- Allan, J. (2003). Daring to think otherwise? Educational policymaking in the Scottish Parliament. *Journal of Education Policy*, 18(3), 289-301.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press. (Trabalho original publicado em 1963)
- Arendt, H. (2000). *Between past and future: Six exercises in political thought*. New York: Viking Press. (Trabalho original publicado em 1954)
- Bagehot, W. (2005). *La constitución inglesa*. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Barros, A. T. (2016). Educação e legislação: Desafios para o aprendizado político e a cultura democrática. *Educação & Sociedade*, 37(136), 861-872.
- Barros, A. T., & Martins, L. M. (2014). Legislação, educação e política: Percepções sociais sobre a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação (2011-2020). *Política & Sociedade*, 13(27), 77-109.
- Barros, A. T., & Martins, L. M. (2016). Juventude e comunicação política: Estudo sobre os egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. In *Anais XVII Congresso de Ciência da*

Comunicação na Região Centro-Oeste (pp. 1-15). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Recuperado de <http://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2016/resumos/R51-0281-1.pdf>

- Barros, A. T., & Martins, L. M. (2017a). Impactos do Parlamento Jovem Brasileiro na imagem pública do Poder Legislativo na visão dos egressos. *Revista do Serviço Público*, 68(1), 157-190.
- Barros, A. T., & Martins, L. M. (2017b). Juventude e engajamento político despartidarizado: Estudo sobre os egressos do Parlamento Jovem Brasileiro (2004-2013). *Latitudes*, 11(1), 205-254.
- Barros, A. T., & Martins, L. M. (2017c). Juventude e política na experiência de dez anos do Parlamento Jovem Brasileiro: Confiança, participação e engajamento político dos egressos. *Sociologias*, 19(46), 392-426.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, U. (2011). *Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34.
- Benevides, M. V. M. (1996). Educação para a democracia. *Lua Nova*, (38), 223-237.
- Bloom, A. (2001). *A cultura inculta*. São Paulo: Editora Europa-América.
- Bobbio, N. (1984). *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bobbio, N. (2002). *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Campus.
- Brito, D. C., & Ribeiro, T. G. (2002). A modernização na era das incertezas: Crise e desafios da teoria social. *Ambiente & Sociedade*, 5(2), 147-164.
- Carvalho, A. V. C. (2009). *O Parlamento Jovem e a experiência das Escolas do Legislativo mineiro e da Câmara dos Deputados: O desenvolvimento da cultura cívica, propícia à democracia*. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3586>
- Carvalho, V. N. (2014a). Escolas do Legislativo e a educação para a democracia. *E-Legis*, 7(15), 46-61.

- Casalecchi, G. (2011). *Socialização política e mudanças de atitudes: A experiência do Parlamento Jovem Mineiro 2008*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cosson, R. (2008). *Escolas do Legislativo, escolas de democracia*. Brasília, DF: Edições Câmara.
- Cosson, R. (2010). Letramento político: Por uma pedagogia da democracia. *Cadernos Adenauer*, 11(3), 13-19.
- Cosson, R. (2011). Letramento político: Trilhas abertas em um campo minado. *E-Legis*, 4(7), 49-58.
- Cosson, R. (2015). *Letramento político no Legislativo: A experiência do Programa Estágio Visita*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Crick, B. (1998). Appendix A: Letter from the chairman to the 'Passport Project' on the relationship of Personal and Social Education to Citizenship Education. In Qualifications and Curriculum Authority, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship* (pp. 62-65). London: Qualifications and Curriculum Authority. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- Crick, B. (2002). Education for citizenship: The citizenship order. *Parliamentary Affairs*, 3(55), 488-504.
- Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248.
- Dahl, R. A. (2001). *Sobre a democracia*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 1998)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, Macmillan.
- Dewey, J. (1959). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Diamond, L. (1997). Cultivating democratic citizenship: Education for a new century of democracy in the Americas. *Social Studies*, 88(6), 244-251.
- Ellen, M. E. (1998). *The Palgrave handbook of public administration and management in Europe*. London: Palgrave Macmillan.

- Featherstone, M. (1995). *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel.
- Finkel, S. E. (2003). Can democracy be taught? *Journal of Democracy*, 14(4), 137-151.
- Finkel, S. E., & Smith, A. E. (2011). Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science*, 55(2), 417-435.
- Fuks, M. (2014). Explicando os efeitos de programas de socialização política: A experiência do Parlamento Jovem no Brasil. *Opinião Pública*, 20(3), 425-449.
- Fuks, M., & Casalecchi, G. (2012). Trust and political information: Attitudinal change among participants in the Youth Parliament in Brazil. *Brazilian Political Science Review*, 6(1), 70-88.
- Giddens, A. (2009). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Glaser, B. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Abingdon: Routledge.
- Gonçalves, G. Q., & Casalecchi, G. Á. (2013). O impacto do Parlamento Jovem sobre a confiança dos jovens mineiros. *Cadernos da Escola do Legislativo*, 15(24), 71-103.
- Habermas, J. (1987). A nova intransparência: A crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos Cebrap*, (18), 103-114.
- Henrique, A. L. (2012). Quem disse que mulher não gosta de política? Uma análise da representação feminina no Parlamento Jovem Brasileiro. In *8º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política* (pp. 1-32). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Gramado. Recuperado de <https://bit.ly/2pM3NrG>
- Holton, R. J. (2013). *Cities, capitalism and civilization*. Abingdon: Routledge.
- Honneth, A. (2013). Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas*, 13(3), 544-562.
- Jameson, F. (1985). Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos Cebrap*, 2(12), 16-26.
- Justo Filho, J. F. (2012, 18 de julho). A racionalidade da crise. *Folha de S.Paulo*, Caderno de Opinião, p. 3.

- Leman, M. (1997). Teachers' Institute on Canadian parliamentary democracy. *Canadian Parliamentary Review*, 20(4), 22-27. Recuperado de http://revparl.ca/20/4/20n4_97e_Leman.pdf
- Leston-Bandeira, C. (2012). Studying the relationship between Parliament and citizens. *The Journal of Legislative Studies*, 18(3-4), 265-274.
- Lloyd, J. (1984). Tom Johnston's Parliament on Education: The birth of the sixth Advisory Council on Education in Scotland, 1942-43. *Scottish Educational Review*, 16(2), 104-116.
- Manin, B. (1995). As metamorfoses do governo representativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 10(29), 5-34.
- Mannheim, K. (1952). The social education of man. In *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 230-274). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Marques Júnior, A. M. (2009). Educação legislativa: As escolas do Legislativo e a função educativa do Parlamento. *E-Legis*, 2(3), 73-86.
- Martins, L. M. (2017). *Impactos do Parlamento Jovem Brasileiro no comportamento político dos egressos (2006 a 2014)*. Dissertação de Mestrado, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, Brasília, DF.
- Nogueira, M. A. (2014). Representação, crise e mal-estar institucional. *Sociedade e Estado*, 29(1), 91-111.
- Oddone, S. C. (2015). *O programa Senado Jovem Brasileiro: Comunicação institucional para o fortalecimento da imagem do Senado Federal e o aumento da participação social*. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Legislativo Brasileiro, Brasília, DF.
- Parry, R. (1997). The Scottish Parliament and social policy. *Scottish Affairs*, 20(1), 34-46.
- Paterson, L. (1998a). Education, local government and the Scottish Parliament. *Scottish Educational Review*, 30(1), 52-60.
- Paterson, L. (1998b). Higher education, social capital and the Scottish Parliament. *Scottish affairs*, 22(1), 99-111.
- Paterson, L. (1998c). Scottish higher education and the Scottish Parliament: The consequences of mistaken national identity. *European Review*, 6(4), 459-474.

- Paterson, L. (1998d). Scottish home rule: Radical break or pragmatic adjustment? *Regional & Federal Studies*, 8(1), 53-67.
- Paterson, L. (2000). Scottish democracy and Scottish utopias: The first year of the Scottish Parliament. *Scottish Affairs*, 33(1), 45-61.
- Ramos, C. (2000). Espaço e subjetividade: Formação e intervenção em psicologia comunitária. *Psicologia & sociedade*, 20(2), 174-180.
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2003). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In A. A. Longaray & I. M. Beuren (Orgs.), *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática* (3a ed., pp. 76-97). São Paulo: Atlas.
- Ribeiro, G. W. (2010). *Informação, aprendizagem e inovação nas Câmaras Municipais de Minas Gerais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Rocha, H. S. N. (2016). *Educação para a democracia: Desafios e perspectivas a partir da análise do perfil dos participantes dos programas Estágio-Visita de Curta Duração e Parlamento Jovem Brasileiro da Câmara dos Deputados*. Dissertação de Mestrado, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, Brasília, DF.
- Silva, S. R. (2010). Democracia, Estado e educação: Uma contraposição entre tendências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 31-54.
- Sztompka, P. (1998). *A sociologia da mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Teixeira, A. (1936). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Livraria J. Olympio.
- Urbinati, N. (2013). Crises e metamorfoses da democracia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28(82), 5-16.
- Virginio, A. S. (2012). Educação e sociedade democrática: Interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador. *Sociologias*, 14(29), 176-212.
- Weber, M. (1999). *Economia e sociedade*. Brasília, DF: Editora da UnB.
- Young-Bruehl, E. (1977). *Hannah Arendt: Por amor ao mundo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Referências consultadas

- Bourdieu, P. (1997). *Coisas ditas*. Petrópolis: Vozes.

- Braga, S. S., Mitozo, I., & Tadra, J. (2016). As funções desempenhadas pelos websites parlamentares brasileiros e o papel dos programas educativos. *Educação & Sociedade*, 37(136), 793-819.
- Carvalho, V. N. (2014b). *Legislativo educativo: O caso do programa "Missão Pedagógica no Parlamento" da Câmara dos Deputados*. Dissertação de Mestrado, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, Brasília, DF.
- Casalecchi, G. A. (2012). Trust and political information: Attitudinal change among participants in the Youth Parliament in Brazil. *Brazilian Political Science Review*, 6(2), 70-88.
- Casalecchi, G. A. (2013). O impacto do Parlamento Jovem sobre a confiança dos jovens mineiros. *Cadernos da Escola do Legislativo*, 7(15), 71-103.
- Cosson, R. (2009). Dois modelos de parlamento jovem: Uma leitura de seu funcionamento como letramento político. *Revista Estudos Legislativos*, (3), 34-45.
- Dewey, J. (1966). Democracy and education. *The Middle Works*, 9, 8-24.
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity: Three studies in ethnicity*. Piscataway: Transaction Publishers.
- Fuks, M., & Batista, F. P. (2011). Informação e conceituação: A dimensão cognitiva da desigualdade política entre jovens de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 26(76), 123-143.
- Giddens, A. (2013). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gomes, E. E., & Setton, M. G. J. (2016). Marketing político e educação: Estudo sobre os agentes, estratégias e interpretações culturais. *Educação & Realidade*, 41(3), 853-872.
- Inglehart, R. (2002). Cultura e democracia. In L. E. Harrison & S. P. Huntington (Orgs.), *A cultura importa: Os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record.
- Martins, L. M. (2012). *Educomunicação para a democracia: O programa Plenarinho e o nível de letramento político infanto-juvenil*. Monografia de Especialização, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, Brasília, DF.
- Norris, P. (1999). *Critical citizens: Global support for democratic government*. Oxford: Oxford Press.

Rennó, L. (1998). Teoria da cultura política: Vícios e virtudes. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, (45), 71-92.

Setton, M. G. J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, 17(2), 335-350.

Stewart, C. J., & Cash, W. B., Jr. (2015). *Técnicas de entrevista: Estruturação e dinâmica para entrevistados e entrevistadores* (14a ed.). Porto Alegre: AMGH.

Verba, S., Burns, N., & Schlozman, K. L. (2003). Unequal at the starting line: Creating participatory inequalities across generations and among groups. *The American Sociologist*, 34(1-2), 45-69.

Virginio, A. S. (2000). *A escola pública como espaço de construção da cidadania: Seus limites e possibilidades em Alvorada/RS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Submetido à avaliação em 17 de setembro de 2017; revisado em 8 de agosto de 2018; aceito para publicação em 31 de dezembro de 2018.