

Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados
Centro de Documentação e Informação
Coordenação de Biblioteca
<http://bd.camara.gov.br>

"Dissemina os documentos digitais de interesse da atividade legislativa e da sociedade."



CÂMARA DOS DEPUTADOS
CENTRO DE FORMAÇÃO, TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Lúcio Meireles Martins

**Educomunicação para a democracia: o programa Plenarinho
e o nível de letramento político infanto-juvenil**

Brasília
2012

Lúcio Meireles Martins

**Educomunicação para a democracia: o programa Plenarinho
e o nível de letramento político infanto-juvenil**

Monografia/TCC apresentado(a) ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados/Cefor como parte da avaliação do Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo.

Orientador(a): Antonio Teixeira de Barros

Brasília
2012

Autorização

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

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Martins, Lúcio Meireles.

Educomunicação para a democracia [manuscrito] : o programa Plenarinho e o nível de letramento político infanto-juvenil / Lúcio Meireles Martins. -- 2012.

118 f.

Orientador: Antonio Teixeira de Barros.

Impresso por computador.

Monografia (especialização) – Curso de Instituições e Processos Políticos do Legislativo, Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), 2012.

1. Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. 2. Site na internet, Brasil. 3. Educação política, Brasil. 4. Educação da criança, Brasil. I. Título.

CDU 37.035:004(81)

**Educomunicação para a democracia: o programa Plenarinho
e o nível de letramento político infanto-juvenil**

Monografia – Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo
1º Semestre de 2012

Educando: Lúcio Meireles Martins

Banca Examinadora:

Antonio Teixeira de Barros

Dra. Rejane Maria de Freitas Xavier

Brasília, 20 de junho de 2012

Agradecimentos

Agradeço à equipe do Plenarinho pelo apoio no levantamento de dados descritivos sobre os projetos e ações já desenvolvidos e, especialmente, à atual coordenadora do Programa Ana Cláudia Lustoza. Agradeço especialmente o professor Dr. Antonio Barros por sua dedicação na orientação dos estudos e na revisão minuciosa deste trabalho acadêmico.

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

Estudo sobre o Plenarinho, portal infanto-juvenil da Câmara dos Deputados. O Plenarinho desenvolve ações educacionais voltadas à educação política de crianças de sete a 14 anos por meio de estratégias de comunicação dirigida e aproximativa. Uma dessas ações é o Eleitor Mirim – edição 2010 aqui focado. Este projeto é implementado nos anos eleitorais por meio do incentivo e orientação para práticas pedagógicas por professores do ensino fundamental. As temáticas abordadas são política, democracia, cidadania e legislativo. Os professores inscritos e selecionados em 2010 foram orientados a aplicar um questionário estruturado abordando as temáticas do projeto, o que resultou numa amostragem de 300 crianças de quatro cidades: Araçatuba, Araraquara, Manaus e Salvador. Estes dados são aqui analisados por meio de abordagens e técnicas metodológicas da análise de conteúdo e da teoria fundamentada nos dados. Busca-se em conhecimentos teóricos de diferentes áreas, referências para a compreensão do problema estudado. Nesse sentido, a *mídia-educação* e a *educomunicação* são analisadas devido ao perfil do projeto e dada a centralidade da mídia na formação cultural brasileira. Estas áreas de estudo também contribuem para a percepção da inter-relação entre educação e da comunicação, e do potencial formativo e esclarecedor da leitura crítica dos meios e da apropriação destes no meio escolar. Outro campo teórico utilizado é a *cultura política*, com ênfase à vertente culturalista. Esta área contribui para o entendimento dos processos relacionados à formação dos conhecimentos, crenças e sentimentos que conformam os valores políticos. Evidencia-se que a formação dessa cultura ocorre de forma dinâmica, desde a infância, nas interações entre gerações, na escola e na relação com o Estado. A função principal dessa vertente está na identificação de quais valores são mais relevantes para a manutenção e fortalecimento da democracia. Essa mesma intenção está presente no terceiro campo teórico presente neste estudo – *educação política*. Esta linha de estudo justifica os esforços realizados pela Câmara dos Deputados por meio do projeto Plenarinho, pois apresentam a educação política como uma regra da coletividade perante cada indivíduo. Essa prática é apontada como imprescindível para a formação do cidadão ativo e para o aprimoramento da democracia. A análise das manifestações das crianças acerca de democracia e política indicam uma realidade de desconhecimento, desinteresse e até mesmo aversão quanto a esses assuntos, de forma correlata ao já cientificamente verificado entre brasileiros adultos por estudos culturalistas. Percebe-se nesses resultados que a formação política não vem sendo priorizada nas escolas e ambiente familiar, sendo uma temática pouco ou não abordada. As crianças apresentam conhecimentos não sistematizados acerca da política influenciados por conteúdos televisivos das campanhas eleitorais. Grande parte desse público não percebe a relação da política com a vida cotidiana. Conclui-se pela necessidade da ampliação da atuação da Câmara dos Deputados quanto à sua função educativa tanto no âmbito administrativo como legislativo. Sugere-se a alteração na legislação de educação para priorizar a formação política, pois se constata que a cidadania apenas como tema transversal nos parâmetros curriculares nacionais não vem cumprindo esse papel essencial ao desenvolvimento da democracia. Apesar da complexidade existente entre a educação formal e a construção dos valores políticos na vida adulta, destaca-se a escola como o *locus* privilegiado para a formação de um cidadão consciente e participativo na política.

Palavras-Chaves: Educação Política. Cultura política. Mídia-educação. Educomunicação. Plenarinho. Poder Legislativo. Câmara dos Deputados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de escolas que participaram do Projeto Eleitor Mirim 2010	71
Quadro 2: Descrição da origem, quantitativo e natureza das escolas participantes	82
Quadro 3: Você sabe o que é democracia?.....	83
Quadro 4: Conhecimento sobre democracia por série.....	83
Quadro 5: Categorias e descritores para o conhecimento sobre democracia	84
Quadro 6: Motivo do voto - quantificação de respostas por série e geral	90
Quadro 7: Conhecimento sobre os políticos.....	91
Quadro 8: Conhecimento sobre a atividade dos políticos	92
Quadro 9: Atividades e funções exercidas pelos políticos	92
Quadro 10: Atividades e funções exercidas pelos políticos segundo as crianças	95
Quadro 11: Ranking geral das qualidades ideais para os políticos.....	97
Quadro 12: Comparação do ranking das principais qualidades entre as séries.....	100
Quadro 13: Percepção da relação da política com a vida.....	102
Quadro 14: Comparativo de respostas entre as séries	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. MÍDIA-EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO	16
1.1 A centralidade da mídia.....	19
1.2 Mídia-educação: a emergência de um novo campo.....	22
1.3 Educomunicação: um campo transdisciplinar	25
1.4 Mídia-educação e educomunicação para a cidadania.....	29
2. CULTURA POLÍTICA.....	32
2.1 Cultura política brasileira	36
3. EDUCAÇÃO POLÍTICA: UM DIREITO DEMOCRÁTICO.....	41
3.1 Definições e delimitações da educação para a democracia	44
3.2 Os efeitos políticos da educação.....	47
3.3 Escola: o <i>locus</i> privilegiado da educação para a democracia.....	48
3.4 A ausência da educação política na legislação da educação brasileira.....	50
4. O PROJETO PLENARINHO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS	53
4.1 Histórico do projeto Plenarinho.....	53
4.2 O site infantil www.plenarinho.gov.br	57
4.2.1 Histórico de acessos do portal Plenarinho.....	64
4.3 Ampliação do projeto para um programa.....	65
4.3.1 Projeto Câmara Mirim	65
4.4 Projeto Eleitor Mirim	69
5. METODOLOGIA.....	73

5.1 Análise de conteúdo.....	73
5.1.2 Análise categorial, temática e de avaliação na análise de conteúdo.....	75
5.2 <i>Grounded Theory</i> : Teoria Tundamentada (Tf).....	77
6. NÍVEL DE LETRAMENTO POLÍTICO DAS CRIANÇAS: ANÁLISE DOS DADOS..	81
6.1 Nível de conhecimento das crianças sobre democracia.....	82
6.2 Principais motivações para o voto.....	89
6.3 Conhecimento sobre os políticos e seu trabalho.....	91
6.4 As características que os políticos devem ter na visão das crianças	97
6.5 Percepção sobre relação da política com a realidade das crianças	102
CONCLUSÕES.....	104
REFERÊNCIAS	111
ANEXO 1 - Questionário do Projeto Eleitor Mirim 2010	116

INTRODUÇÃO

As motivações originárias deste estudo acerca da educação política, com ênfase ao meio institucional do poder legislativo, remontam ao período ainda da infância deste autor, quando tentava entender os textos acerca de política da revista *Istoé*, adquirida por assinatura por seu pai. Os textos naquela época eram mais densos, mais longos e mais complexos que nas revistas semanais de assuntos gerais na atualidade. Aquelas leituras nos anos seguintes à redemocratização do país e durante o período marcado pelo *impeachment*, deixaram marcados neste autor um interesse por entender a política, por compreender como o seu funcionamento. Já durante o curso de graduação em Comunicação Social, habilitação em Relações Públicas, esse interesse pela temática pôde se tornar prático. A participação em um projeto de ensino, pesquisa e extensão no campo da mídia-educação, gerou conhecimentos que se busca disseminar e ampliar. O projeto denominava-se *Triálogos* – um diálogo escola-mídia-universidade, essa tríade se explica pelo fato de que a universidade representada pelo projeto, que reunia educandos da habilitação de jornalismo e relações públicas, promovia o estudo da mídia, no sentido de gerar uma leitura crítica desses conteúdos pela escola. Para isso eram realizados encontros e cursos formativos com professores. Pesquisas foram realizadas no âmbito escolar, incluindo a produção de um jornal infanto-juvenil em formato de oficina livre e a produção de um periódico voltado às escolas públicas, que tinha o mesmo nome do projeto e era focado na crítica de conteúdos midiáticos e diversas temáticas políticas relevantes naquele momento histórico. A oficina de jornal escolar foi realizada com crianças de aproximadamente 10 anos, com as quais praticamos o debate crítico e a ampliação do horizonte escolar/familiar, por exemplo, em entrevistas com servidores da prefeitura de Londrina/PR acerca de problemas sociais apontados por elas. Essas vivências de estudo e disseminação de informações, em especial essa experiência didática, deram a este autor a certeza da importância da comunicação em seus diversos aspectos e diferentes práticas para a formação política das crianças, ou como Freire denomina, para a formação de uma “visão de mundo” consciente e crítica.

Ainda durante a graduação, na elaboração do trabalho de conclusão de curso, este autor também desenvolveu uma oficina de jornalismo, além de outras atividades, porém agora no âmbito comunitário, numa organização não-governamental, voltado a adolescentes, jovens e

adultos, o que reforçou a consciência da importância da mídia-educação para a formação política, não apenas na infância, mas durante toda a vida.

Outra importante motivação para a realização deste estudo está na produção científica ainda escassa acerca dessa temática especificamente no caso brasileiro e no âmbito do Parlamento. No levantamento bibliográfico foram encontrados apenas dois trabalhos publicados que abordam essa temática com relação à atuação da Câmara, sendo uma monografia de pós-graduação¹, que estuda a função de educação para a cidadania no âmbito dos três projetos de educação para a cidadania da Câmara, sendo eles: o Parlamento Jovem (vivência de uma semana para adolescentes praticarem a atividade legislativa, realizado anualmente), Estágio-Visita (programa de um mês de estágio em períodos de recesso escolar para universitários, também anual) e o programa Plenarinho. O segundo trabalho é um artigo² publicado na revista Prisma, de Portugal, que apresenta de forma descritiva a experiência do Plenarinho.

O objeto deste estudo está focado no projeto Plenarinho da Câmara dos Deputados, que foi inicialmente construído como um site infantil e que, nos seus 8 anos de existência, se transformou num Programa com diversas ações educacionais voltadas à formação política das crianças brasileiras, com foco no público de 7 a 14 anos. Entre as ações realizadas no âmbito do Plenarinho e que são descritas neste estudo o mais detalhadamente possível – no sentido de construir a sua memória institucional, evidencia-se o Eleitor Mirim. Este projeto utiliza os anos eleitorais como motivação para atividades pedagógicas acerca de democracia, participação política e eleições, entre outras temáticas.

O Plenarinho produz instrumentos e estratégias de comunicação que visam a educação para a democracia. Nesse sentido, promove processos de educação política, sendo esta a principal temática deste estudo. Bobbio (1986) apresenta esses processos como uma das promessas não

¹ Monografia de Maria Raquel Mesquisa Melo apresentada ao Curso de pós-graduação em Instituições e Processos Políticos do Legislativo do Cefor, em 2008, abordando os três projetos de educação política desenvolvidos pela Câmara naquele período.

² Artigo publicado em revista Portuguesa onde as coordenadoras do Programa Plenarinho, Ana Cláudia Lustosa e Adriana Magalhães Alves descrevem as experiências e atividades desenvolvidas pelo Plenarinho. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/725/pdf>. Destaca-se também que está inscrito junto ao Cefor na Câmara dos Deputados um Grupo de Pesquisa acerca da adequação dos conteúdos do programa ao seu público-alvo, coordenado também por Ana Cláudia Lustosa.

cumpridas pela democracia. Segundo o teórico, nos dois últimos séculos são recorrentes discursos apologéticos que enfatizam que a atribuição dos direitos geraria a cidadania ativa, pois a educação para a democracia se daria no próprio exercício da prática democrática. Porém, os direitos políticos, civis e sociais em inúmeros países já foram instituídos e, apesar disso, percebe-se o contrário, ou seja, a ampliação da apatia, a desconfiança e o distanciamento da política. Nesse sentido, é imprescindível a educação para a democracia no sentido da formação de uma cultura democrática, participativa, processos presentes no conceito de conscientização proposto por Paulo Freire. Pode-se concluir que a educação formal, representada pela escola é hoje o principal *locus* para a educação para a democracia, já que é o ambiente onde intencionalmente se desenvolvem práticas socializadoras. Esse debate, que inclui a educação como fundamental no processo formação de uma cultura democrática, tem a contribuição de Dantas e Caruso (2011), que apontam que, apesar do processo de quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, não se verifica um aumento qualitativo do envolvimento e participação política dos cidadãos. Esse desinteresse e desconfiança em relação à política pela grande maioria da população, no caso de jovens e adultos, também é constatado pelo cientista política José Álvaro Moisés (2010) em estudos que percorrem o período de pós-democratização, passando pela década de 90, até os dias atuais.

Além de importante para a consolidação da democracia, a educação política na infância apresenta-se implicitamente nos Direitos da Criança na Convenção da ONU, cuja vigência completou, no Brasil, 22 anos. A convenção estabelece que a criança deve ter liberdade de expressão, direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que lhe afetam e ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral. A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) destaca também a relevância da mídia/telecomunicações na formação das crianças, dando destaque à necessidade de acesso das crianças a essas tecnologias, no sentido de sua utilização e apropriação produtiva (CARLSSON; FEILITZEN, 1999, p. 19). Destaca-se também o artigo 29 da Convenção dos Direitos da Criança, que determina que a educação da criança deverá ser orientada para imbuir na criança o respeito aos valores nacionais do país em que reside, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, do que se depreende, no âmbito brasileiro, valores democráticos (BRASIL, 1990).

Segundo o censo do IBGE de 2010, a população de 5 a 14 anos é de mais de 32 milhões de brasileiros. Como o público-alvo do Programa é de 7 a 14 anos, este número é ligeiramente menor. Apresenta-se assim um desafio descomunal ao Parlamento, que por suas funções de legislar, fiscalizar e representar, possui responsabilidade quanto à educação para a democracia, pois também depende da vontade da população até mesmo para a sua sobrevivência como instituição legítima, além de ser o órgão responsável por debater e decidir as metas para a educação pública.

Nesse contexto de alienação quanto à política, é relevante analisar de que forma a Câmara dos Deputados se posiciona e age para a promoção da cidadania com ênfase à atuação voltada à educação política. O Programa Plenarinho com seu perfil informativo e formativo vem contribuindo para ampliar o acesso e a informação acerca do Poder Legislativo, promovendo a formação cidadã. Como as crianças veem a democracia e a política? Quais seriam os conceitos e informações prioritárias para a formação política desse público? Estas questões resumem o problema de pesquisa a ser estudado. Ao abordar essas problemáticas, objetiva-se com este estudo analisar o nível de letramento político do público do Plenarinho e correlacionar esses conhecimentos com as estratégias de comunicação utilizadas pelo programa. Busca-se também analisar de que forma vêm se dando e quais as possibilidades de melhoria dessas ações educacionais no sentido do cumprimento da função institucional da Câmara dos Deputados de “interagir com a sociedade para a promoção da cidadania”³.

A monografia está organizada em seis capítulos. O primeiro apresenta os principais conceitos e uma breve contextualização dos campos da mídia-educação e educomunicação. Como a temática central do estudo é a educação política e como diversas mediações contribuem para esse processo, sendo as principais; a família, a escola e a mídia, esses conhecimentos são relevantes para abordagem do objeto de estudo. Também é importante salientar que o próprio portal do Plenarinho se constitui como uma ferramenta educacional. Esses campos teóricos se fundamentam fortemente em estudiosos e militantes da educação que ofereceram um constructo tanto filosófico como técnico para essa maneira interdisciplinar de se compreender a educação e a comunicação, com destaque para Paulo Freire e Célestin Freinet.

O segundo capítulo apresenta conceitos acerca do campo da cultura política, com ênfase aos estudos culturalistas iniciados por Almond e Verba, que tem no Brasil, como seu principal

³ Objetivo presente no mapa estratégico corporativo da Câmara dos Deputados na categoria público-alvo.

exponente, José Álvaro de Moisés. Os estudos acerca da cultura política brasileira desenvolvidos por este autor são relevantes neste estudo, pois tem certa correlação com o estudo empírico empreendido pelo programa Plenarinho e aqui analisado. A comparação destes estudos empíricos permite verificar o nível de conhecimento e confiança acerca da democracia e da política em públicos de diferentes idades.

O terceiro capítulo apresenta os princípios da educação para a democracia, conceito desenvolvido por Maria Victoria Benevides. Esta teoria se destaca por sua organização sistemática de princípios, por sua delimitação conceitual e também por apresentar os valores centrais dessa prática no contexto democrático. De forma breve, também são feitos apontamentos quanto à legislação da educação brasileira no que tange a essa temática.

O quarto capítulo faz um resgate da memória do programa Plenarinho que completou oito anos de duração. Durante esse período, diversas mudanças e evoluções foram realizadas pelos servidores que passaram por sua gestão, porém sem a formalização de um histórico dessas ações. Dessa forma, esse levantamento de fatos e dados possibilitará a contraposição dessas ações com o nível de letramento político das crianças, no sentido de propor uma priorização de conceitos políticos e estratégias de comunicação para o programa.

O quinto capítulo apresenta os preceitos metodológicos deste estudo. Buscou-se suporte da análise de conteúdo, com ênfase à abordagem apresentada por Bardin (1977) e também na teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*), desenvolvida por Glaser e Strauss (1967). Há nestas teorias, uma perspectiva diferenciada das etapas do processo científico. A ordem tradicional de elaboração de hipóteses anteriormente ao estudo empírico pode ser invertida, pois o foco de análise está nos dados, nos conteúdos, dessa forma, a partir dessas informações levantadas é que se construirão as hipóteses que terão uma característica de proposições teóricas acerca da temática abordada.

O sexto capítulo faz a análise dos dados obtidos em 300 questionários aplicados com crianças, no sentido de verificar o nível de letramento político, o que se coaduna diretamente com a temática desse estudo. Como em 2010 aconteceu a primeira atividade de coleta de dados nesse formato, e como a tabulação e análise dos dados ainda não havia sido realizada, percebeu-se uma oportunidade de contribuição mútua entre o projeto Plenarinho e este estudo. A qualidade do questionário que aborda diversas temáticas relevantes para o estudo da educação política, como; características ideias dos políticos, conceito de democracia e outras questões deste campo, foi

preponderante para a seleção desses conteúdos como objeto da análise empírica. As conclusões são apresentadas em seguida, bem como as referências.

1. MÍDIA-EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO

Este capítulo busca apresentar o campo da mídia-educação e educomunicação com um breve histórico de sua concepção e principais conceitos, no intento de buscar nesses conhecimentos contribuições para os estudos da educação política e do Programa Plenarinho da Câmara dos Deputados. Considera-se neste estudo esses campos interdisciplinares, nas suas similitudes, sem destacar possíveis diferenças, pois, possuem com certeza, mais semelhanças do que disparidades. A principal disseminadora dos estudos em mídia-educação no Brasil é Maria Luiza Belloni e da educomunicação é Ismar Soares de Oliveira, sendo estas as duas referências centrais neste capítulo.

Antes de apresentar os conceitos acerca desse campo de inter-relação de comunicação/educação, é necessário explicitar a concepção de educação de três teóricos que embasam esses estudos interdisciplinares: Freinet, Freire e Kaplún. Utilizando-se uma ordem cronológica, o primeiro é o francês Célestin Freinet⁴ (1896-1966), pedagogo e filósofo da educação, que, por volta de 1925, inaugurou e difundiu amplamente a produção do jornal em sala de aula. Por meio da tipografia, motivava os educandos à expressão natural baseada na observação do meio natural e do vilarejo onde lecionava. Ao instituir a produção de textos livres por crianças de aproximadamente 7 anos, se contrapôs à orientação oficial que solicitava que crianças dessa idade conseguissem escrever apenas frases, indicavam como o bastante, sendo que, com 10 anos elas aprenderiam a combinar as frases formando parágrafos. Freinet demonstrou que a necessidade de criação e expressão, poderiam gerar uma renovação pedagógica, no sentido de potencializar o processo de educação para além dos manuais oficiais. Após iniciar as aulas-passeio e a impressão de textos livres por meio de uma impressora tipográfica rudimentar, Freinet concluiu que haviam “reestabelecido um circuito natural obstruído pelo sistema escolar. O pensamento e a vida da criança poderiam, daí em diante, constituir os elementos principais de sua

⁴ Freinet nasceu na França em 1896 nos Alpes Maritimes, após se formar na Escola Normal de Professores e se tornar professor por poucos meses, foi enviado à primeira guerra mundial. Após ferir-se no pulmão em 1917, retorna à sua terra natal e é nomeado professor adjunto, quando inicia seus trabalhos escritos acerca de propostas pedagógicas para uma nova escola popular, no âmbito da educação infantil. Propõe uma escola emancipada, produtiva e cooperativa, voltada para o seu ambiente social, foi influenciado pelo pedagogo Ferrière (*Escola ativa e Prática da escola ativa*). Suas obras foram traduzidas para ao menos 24 idiomas.

cultura” (FREINET, 1998, p. 29)⁵. Este pedagogo dá destaque à importância do devir, do interesse e do entusiasmo gerado nas salas de aula, por meio da comunicação, nesse sentido afirma:

Consideradas assim em seu sentido e em seu valor de relações, de comunicações, a escrita e a leitura, que ocupavam um espaço tão grande na escola tradicional, adquirem nova justificação, uma valiosa motivação com a contribuição de técnicas modernas, principalmente a mimeografia e a impressão, que são para as crianças um eterno encanto, uma magia permanente, que estimula todas as possibilidades de expressão, multiplica o alcance das novas comunicações que integram totalmente o esforço escolar no complexo processo da vida contemporânea (idem, p. 401).

Percebe-se nas palavras de Freinet, que a educação passa a ter novo ânimo ao utilizar a expressão comunicativa como vínculo com o meio social e ambiental dos educandos. Essa complexidade da vida contemporânea citada está relacionada às tecnologias de comunicação da época, como o rádio, televisão e os meios impressos acessíveis à população, que já produziam uma certa “defasagem entre a vida e o pensamento, um hiato no processo de evolução do organismo individual e social” (idem, p. 65).

Para Ismar Soares (1999, p. 22-23), a educação de Freinet é sinônimo de expressão, não podendo, por isso, existir sem interlocutores. Defendia, em consequência, a imperiosa necessidade de se permitir aos alunos o uso do jornal escolar, o que facultaria às crianças reconhecerem-se como “sujeitos”, como produtoras de conhecimento, como comunicadoras. Essa visão é confirmada pela técnica de correspondência interescolar implementada por Freinet juntamente a escolas de diferentes regiões da França. Textos, desenhos, pinturas, objetos típicos da cultura local, elementos da natureza eram organizados e intercambiados como forma de motivar a expressão e a produção de conhecimentos.

Paulo Freire (1925-1997), pedagogo e filósofo da educação integrou os conceitos de educação e comunicação. Para ele “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69). Nessa concepção dialógica de comunicação de Freire há, como princípio, a relação política entre as pessoas que estão mediatizadas pelo mundo, no mesmo sentido a educação também é um ato político. O homem é um ser de relações, nesse

⁵ A obra foi publicada originalmente em 1949, na França e posteriormente no Brasil. Acesse mais informações acerca de seu pensamento, suas obras e de educadores que utilizam sua proposta pedagógica, em: <http://freinet.org.br/>

sentido a educação deve estabelecer uma relação dialética entre sujeito e mundo, integrando o educando com o contexto social (FREIRE, 1979, p. 62). Freinet foi um dos filósofos da pedagogia que influenciaram o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Freire desenvolve sua filosofia inspirado na educação popular e alfabetização de adultos e enfatiza a importância da participação no contexto político democrático, que apenas pode se viabilizar na medida em que o homem desenvolve a consciência crítica, nesse sentido, “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1979, p. 61). Segundo Freire, a consciência crítica apenas pode ser alcançada num processo educativo de conscientização, conforme afirma,

se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 61).

Com essa mesma perspectiva Freire (1979) posiciona o homem como sujeito de sua própria educação, não podendo ser objeto dela. Concepção que embasa suas críticas à “educação bancária”, que consistiria na relação vertical e autoritária focada na transmissão de informações e na memorização dos conteúdos ensinados, o que geraria, em vez de criticidade, alienação e ignorância. De forma congruente à centralidade da expressão na educação apresentada por Freinet, Freire destaca o ímpeto criador do homem, que nasce da sua inconclusão. Nesse sentido, “a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 1979, p. 32). Ao desenvolver essa capacidade de criar, desenvolve-se uma consciência criadora e comunicativa, o que favorece a democracia e uma sociedade mais justa, conforme nos ensina Freire (1979, p. 38).

A terceira referência para os estudos da inter-relação entre comunicação/educação é Mario Kaplún (1923-1998), argentino que desenvolveu boa parte de sua atuação como comunicador e educador no Uruguai e na Colômbia. Ele utilizava em seus estudos a concepção dialógica de comunicação/educação de Freire. Kaplún se formou como comunicador e desenvolveu programas de rádio voltados à educação popular e programas educativos de televisão. Ele foi o primeiro a difundir o termo comunicadores educativos, como ele se referia também à sua atividade. A concepção de educação deste autor é relevante para este estudo, tendo

a dividido em três modelos básicos: educação com ênfase nos conteúdos; educação com ênfase nos efeitos e educação com ênfase nos processos. Para ele, cada um desses modelos se utiliza e compreende o fenômeno da comunicação de diferentes formas. A ênfase aos conteúdos é baseada na transmissão de informações e de valores, vincula-se ao conceito de “educação bancária” proposta por Freire. A educação baseada nos efeitos, busca a mudança de comportamento, visa moldar as condutas por meio da manipulação, e utiliza-se da comunicação de forma persuasiva. Já na ênfase ao processo, há uma interação dialética entre as pessoas e destas com sua realidade, nessa concepção de educação todos são sujeitos, tanto educadores como educando e emissores e receptores ao mesmo tempo. Essa forma de educação gera interação social e acesso aos meios de comunicação (1985, p. 18 *apud* SOARES, 1999, p. 47).

Educação e comunicação na concepção de Kaplún estão interligadas precipuamente, isso fica evidente nessa definição de educação, que enfatiza novamente a importância da expressão comunicativa na educação.

Educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e por à disposição dos educandos. Uma comunicação educativa concebida a partir dessa matriz pedagógica teria como uma de suas funções capitais a provisão de estratégias, meios e métodos destinados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos (KAPLÚN, 1999, p. 74).

Dessa forma, fica evidente a interrelação comunicação-educação tanto em termos epistemológicos e teóricos, como em termos pragmáticos, já que estes três autores citados como referência além de visualizar essa concepção interdisciplinar, também praticaram, cada um a seu tempo, ações comunicativas com objetivos educacionais ou ações educativas tendo como ferramenta processos comunicacionais. O que também é comum nesses três autores, é sua relação de apropriação, nas suas trajetórias na educação e na comunicação, com os meios de comunicação social modernos, jornal, rádio e televisão. Com o objetivo de compreender a relevância que esses veículos, principalmente os eletrônicos, passaram a exercer na sociedade, tema que será desenvolvido na próxima seção.

1.1 A centralidade da mídia

Um dos problemas, talvez o primeiro, que motivou o surgimento do campo da educomunicação ou mídia-educação está na centralidade que os veículos de comunicação de massa e as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) passaram e ocupar na sociedade e na cultura. Os veículos massivos estão representados no rádio, cinema e televisão e as TICs são representadas principalmente pela internet. Atualmente, essa nomenclatura dos veículos massivos foi modificada para mídia, que traz consigo o significado de *medium*, sendo esse meio justamente os equipamentos eletrônicos, pois veículos impressos também podem ser considerados massivos, porém com outras características de estrutura de produção e recepção, além de menor importância nessa problemática.

Mais do que uma ferramenta para a educação, a educomunicação ou mídia-educação formam uma nova área de estudo e militância de educadores e comunicadores que se amplia juntamente com a percepção de que os veículos de comunicação, com seu uso mercantil, tem forte influência na cultura e na sociabilidade. Na visão de Shaun, a cultura de massa deixa de ser analisada como apenas um fenômeno da cultura média (*middle-cult*) em escala industrial, ou mesmo a ideologização dos meios de produção traduzido como indústria cultural pela Escola de Frankfurt, “passa a ser uma nova forma de escrita, ou seja, um fenômeno que inscreve uma nova forma não apenas de produzir, mas de recepcionar a cultura” (2002, p. 30).

Para Sartori (2001, p. 7-8), o advento da televisão com significado de ver à distância (tele-ver), transformou o *homo sapiens* produzido pela cultura escrita em *homo videns* para o qual a palavra vem sendo destronada pela imagem. A televisão está mudando a natureza do ser humano, pois essa “geração-televisiva” aprende a ver o mundo antes mesmo de aprender a ler e a escrever, o que gera uma “espécie de predomínio do visível sobre o inteligível que conduz para um ver sem entender.” A importância dessa crítica radical quanto aos efeitos da cultura visual em detrimento da cultura escrita são reforçadas pela quantidade de horas que as crianças brasileiras estão expostas à televisão. Segundo dados do Ibope⁶, em 2010, crianças de 4 a 11 anos e adolescentes de 12 a 17 anos assistiam televisão mais de 5 horas por dia. Essa nova realidade gera então a necessidade de se entender o processo de educação/formação do indivíduo não apenas em termos institucionais e formais, mas também informal, nas suas formas de leitura e apropriação dos

⁶ Resultados da pesquisa do IBOPE foram divulgadas pela portal R7: <http://noticias.r7.com/blogs/daniel-castro/2011/02/07/cai-o-consumo-de-tv-aberta-entre-as-criancas-e-os-pobres/>

veículos de comunicação. A teoria apresentada por Sartori (2001) contribui para entendermos as influências que a mídia têm sobre a cognição, porém é necessário destacar que seus preceitos apresentam certo determinismo quanto aos efeitos resultantes da exposição aos conteúdos midiáticos.

O advento e a utilização cotidiana e generalizada das mídias geram diferentes efeitos tanto no âmbito individual quanto social, o consumo de produtos da indústria cultural, reforçado pelos fatores preponderantemente econômicos na escolha de conteúdos, tem gerado um desencorajamento do espírito de iniciativa, da auto-confiança, dificultando o julgamento e a decisão dos indivíduos. Essa visão apontada por Belloni e Bévort (2009) inclui ainda efeitos mais relevantes que tem influência nas relações sociais, que é a passividade e um certo estado de espírito de espectador. Esses importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação tem relevância em muitas esferas da vida social, com funções de controle social, político e ideológico, e também tem possibilitado novas formas de produzir e difundir conhecimentos e informações. Ainda segundo Belloni e Bévort, a mídia funcionaria como uma “escola paralela”, onde crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas como também desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1083-1084).

As mídias fazem parte da cultura contemporânea, pois seus processos de produção, reprodução e transmissão desempenham papel cada vez mais importante, sendo assim, a mídia-educação pode contribuir para sua apropriação crítica e criativa, sendo imprescindível para a cidadania (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1083). Ao analisar as implicações culturais da mídia na sociedade, Shaun (2002, p. 52) nos apresenta a visão de Canclini, para o qual

a globalização diminui a importância dos acontecimentos fundadores e dos territórios que sustentavam a ilusão de identidades – históricas e ensimesmadas. Os referentes de identidade se formam, agora, mais do que nas artes, na literatura e no folclore – que durante séculos produziram os signos de distinção das nações – em relação com os repertórios textuais e iconográficos gerados pelos meios eletrônicos de comunicação e com a globalização da vida urbana.

A mídia tem extrema relevância para a democracia, pois a publicidade – no sentido da transparência da administração pública, e a representação, princípios da democracia, se viabilizam em grande parte por meio dela, nos discursos televisionados, pela cobertura jornalística, no horário eleitoral, ou seja, os meios de comunicação são parte integrante do processo político. Sartori (2001, p. 50 e 51) cunha o termo *videopolítica*, dada a forte influência

da televisão na política, para o qual esta condiciona desde o processo eleitoral até a forma de governar, pois os governos democráticos dependem da opinião pública, e esta é fortemente influenciada pelo poder do vídeo. Essa incidência não só na política, mas em toda a vida social é em parte explicada pela teoria da Agenda Setting, apresentada em seus termos iniciais por Lippmann em 1922 e, posteriormente, desenvolvida por MacCombs & Shaw a partir de 1972, que esclarece como os veículos de comunicação influenciam a formação da opinião dos cidadãos, não de forma automática, mas impondo sobre o que falar, ou seja, organizando a ordem do dia da discussão pública (BARROS FILHO, 1995, p. 169-171).

As mídias são instituições mediadoras entre Estado e sociedade civil, funcionando como intérpretes, são instrumentos que possibilitam a manutenção da hegemonia política. Para que estes equipamentos e meios se tornem instrumentos de emancipação (como funcionou a imprensa no século XVIII para a burguesia), é necessária a atuação em dois âmbitos, de um lado a educação do consumidor das mensagens, o receptor, e de outro lado a formação do comunicador (BELLONI, 2002, p. 10). Aqui se deve acrescentar que, além da formação desse comunicador, “responsável e consciente”, como afirma Belloni, que possibilitaria um distanciamento crítico e a implementação de uma comunicação ética e esclarecedora, é fundamental que se democratize o acesso às novas tecnologias, especialmente a internet, e a democratização dos veículos, ampliando-se as fontes produtoras de informações. Nesse sentido, “os arautos do princípio da liberdade de comunicação propõem abundância de canais e máxima amplitude na possibilidade de escolha como condições primárias para uma sociedade democrática e livre” (BARROS FILHO, 1995, p. 125).

Dessa forma, não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa de conteúdos e dos veículos de comunicação e informação que estão permeados nas relações sociais entre os homens e destes com as instituições sociais, sendo assim, é imprescindível que se integre essas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades. A educação formal ofertada sem essa perspectiva é incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais de nosso tempo (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1082).

1.2 Mídia-educação: a emergência de um novo campo

O termo mídia-educação começa a aparecer nas décadas de 50 e 60 quando a importância do rádio e da televisão se amplia em todo o mundo, inicialmente com uma preocupação de sua influência ideológica devido à difusão de informações sobre a política. A expressão aparece em organismos internacionais, principalmente na Unesco, em 1960, referindo-se inicialmente à capacidade de utilização desses novos veículos para a alfabetização em grande escala de populações privadas de estruturas de ensino, ou seja, como meios de educação à distância (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1085).

Posteriormente à criação do termo mídia-educação, com uma visão reducionista de utilização dos veículos de comunicação como mecanismos de educação à distância na década de 60, Belloni e Bévort destacam o encontro de Grünwald (Alemanha Ocidental) promovido pela Unesco, em 1982, onde representantes de 19 países elaboraram e adotaram uma Declaração comum sobre a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de ajudarem os cidadãos a melhor compreender estes fenômenos. Nesse encontro ficou consagrado o uso do termo mídia-educação. A partir desse momento começa-se a construir o conceito desse campo como “formação para a apropriação e uso das mídias como ferramenta: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos” (2009, p. 1087).

Outro marco para este campo como apontam Belloni e Bévort, também motivado pela Unesco, em 1999, foi realizada a Conferência Internacional “Educação para as mídias e para a era digital”, em Viena, na qual foram debatidas as consequências do avanço técnico dos veículos de comunicação vividos naquela época e os efeitos culturais e educacionais do novo Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1989, pela ONU e ratificado progressivamente por diversos países. Nesse sentido, o debate sobre a mídia-educação incorpora essas modificações e se alimenta de seus princípios, especialmente aqueles relativos ao direito à liberdade de expressão (artigo 13), ao direito à informação (artigo 17) e à participação em decisões sobre assuntos que lhe dizem respeito (artigo 12). Nessa Conferência, ficou patente a necessidade de ampliar as possibilidades de participação expressivas das crianças e adolescentes, tornando-os sujeitos, parceiros nos processos educativos, pois os jovens são aptos a criar seus próprios espaços midiáticos. Outra contribuição destacada desta Conferência foi a indicação de diversas temáticas a serem pesquisadas, abordando as características técnicas das novas mídias e suas repercussões socioculturais, cognitivas, linguísticas e estéticas (2009, p. 1092-1099).

Conforme apresentado por Belloni e Bévort, os documentos da Conferência de Viena, desenvolvido pela UNESCO, apresentam algumas tendências, conforme sintetizadas por essas autoras:

- Mídia-educação deve emanar dos interesses dos estudantes;
- Mídia-educação significa pensamento crítico e deve levar à construção de competências de análise crítica;
- A produção de mensagens pelos estudantes é um elemento essencial para a construção do pensamento crítico e da expressão;
- Mídia-educação é necessária à participação e à democracia, ou seja, é fundamental para a cidadania;
- Mídia-educação deve considerar que a globalização, a desregulação e a privatização das mídias levaram à necessidade de novos paradigmas de educação;
- Mídia-educação deve incluir todas as mídias, não mais focalizar apenas ou principalmente as mídias impressas, mas deve incluir “múltiplas alfabetizações (literacies)” (2009, p. 1099).

A construção teórica desse campo evoluiu com a elaboração da *Agenda de Paris*, em 2007, conforme analisam Belloni e Bévort, quando se ampliou o conceito de mídia-educação para além do já consagrado ‘educação pelas mídias e educação para as mídias’, devendo-se levar em consideração nesse campo as mutações geradas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, especialmente a internet, devido aos novos modos de aprender, ligados ao domínio da informação e à comunicação interativa. Dessa forma, ficou destacada nessa Agenda, a apropriação criativa e crítica das tecnologias e seus usos como meios de expressão. Além disso, reforçou-se o vínculo da mídia-educação, com a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos. Nessa perspectiva, os educandos, sendo co-responsáveis pelo processo de formação, potencializa-se a emancipação e a formação para a cidadania. A Agenda de Paris, também destacou a importância da formação de professores, a necessidade de ampliação dos estudos e pesquisas no campo e sua maior difusão e a necessidade de cooperação internacional em ações de mídia-educação. Essa Agenda inovou ao apresentar em suas recomendações a prioridade ao ensino formal como espaço de atuação e incluindo a formação inicial de professores como condição para que se efetive a mídia educação na educação formal (2009, p. 1096/1097).

No contexto europeu, essa temática possui um histórico de debates que gerou o projeto Media-educ que objetivou a construção de um observatório de mídia-educação, por meio do “The European Charter for Media Literacy” ou Carta Européia para o Letramento em Mídia, sendo outra tradução possível – alfabetização em mídia. Esse movimento europeu que se constitui como um fórum de discussão e mobilização que se utiliza da internet (www.euromedialiteracy.eu) por

meio da qual busca-se o compromisso de pessoas, instituições e governos aos princípios historicamente desenvolvidos para esse campo e aqui sintetizados neste histórico. Belloni e Bévort, neste estudo retrospectivo do campo mídia-educação destaca também que o Parlamento Europeu aderiu a essa causa, por meio de uma resolução (dez. 2008) que retoma os princípios da Agenda de Paris, de 2007, e recomenda à Comissão Européia que implemente programas de mídia-educação em todos os estados-membros da União Européia. Segundo V. Reding, da Comissão Européia, “a mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício completo de uma cidadania ativa, quanto era, no início do século 19, o domínio da leitura e da escrita” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p.1098-1099).

1.3 Educomunicação: um campo transdisciplinar

A educomunicação (educom), tendo como base o termo ‘educomunicador’ cunhado por Mario Kaplún e tendo como embasamento a concepção de educação/comunicação de Freire e Freinet, além da construção histórica acerca da mídia-educação como relatado, influenciada em grande medida pela Unesco, é desenvolvida em seu *corpus* teórico por meio de estudos empíricos realizados na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Como já citado ao início deste capítulo, Ismar Soares é o precursor brasileira desse campo e foi o coordenador da pesquisa implementada na segunda metade da década de 90 acerca desse tema, tendo sido ouvidos 178 especialistas de 14 países, e é ainda hoje a principal referência para os estudos desse novo campo.

A partir da década de 1980, a teoria das mediações desenvolvida por Martín-Barbero em *Dos meios às mediações* (1986), rompe com o paradigma frankfurtiano de análise dos meios de comunicação como formadores de uma cultura de massas resultante da indústria cultural, necessariamente alienante e apresenta uma nova teoria, onde evidencia que a cultura popular e a cultura de massas se fundem. Para Martín-Barbero, não se pode analisar a cultura moderna apenas verificando os conteúdos simbólicos da mídia, mas, principalmente, analisando-se a recepção dessas mensagens, que se daria de forma criativa e de forma não-linear. Nesse contexto, Barbero destaca a importância dos estudos de recepção e das mediações inerentes a esse processo, por isso indica a família e a escola, como elementos centrais na produção de significados a partir desse produtos mediáticos. A partir desta nova referência, Soares (1999, p.

22) afirma que o questionamento deixa de ser acerca de quais impactos negativos os meios oferecem e quais mecanismos de defesa poderiam ser usados; para, como devemos utilizar esses meios já que todos fazemos parte de uma realidade midiática.

Dessa forma, a discussão teórica acerca da inter-relação comunicação/educação já desenvolvida, até aquele momento, que abarcava tanto a ‘educação para os meios’ (iniciado com uma perspectiva protetiva em relação à formação das crianças) e o ‘uso das tecnologias no ensino’, ganham força, a partir da década de 90 com o advento e difusão da internet, confirmando-se assim a necessidade da constituição desse campo (SOARES, 1999). Para Soares, a educomunicação não se constitui como uma nova disciplina, mas, sim, como um “novo paradigma discursivo transversal”, com conceitos transdisciplinares e concretamente realizado em situações de intervenção social (1999, p. 27).

O estudo realizado acerca da educomunicação na década de 1990, conforme citado, identificou quatro áreas concretas de intervenção social, sendo elas: a área de educação para a comunicação; a área de mediação tecnológica na educação; a área de gestão comunicativa e a área de reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação (SOARES, 1999, p. 27).

A área de educação para a comunicação também é conhecida como ‘educação para os meios’, ou *media-education*, ou ainda, *media-literacy*. Essa área está representada nas ações da educação formal e/ou não-formal, presencial ou à distância que visam estudar e compreender a função dos meios de comunicação na sociedade, promover a leitura crítica, elucidar seus efeitos nas relações sociais e implementar a apropriação desses meios como ferramenta criativa de educação no processo de comunicação. Soares destaca que a *media-education* é a área mais antiga entre as identificadas e teria surgido desde 1930 quando já se promoviam campanhas educativas contrárias à sensualidade no cinema. Iniciativas de educação para a leitura crítica na educação formal foram identificadas na Inglaterra, Canadá, Austrália, Suíça e Alemanha, desde o final da década de 1960, e com destaque, a Itália adotou esta prática como obrigatória na educação básica, desde 1992. Na Espanha, a educação para os meios foi incluído nos temas transversais elaborados na reformulação curricular dos anos 1990 (SOARES, p. 27-28).

A área de mediação tecnológica na educação relaciona-se ao estudo e à utilização das tecnologias de comunicação e informação. Nesta área a preocupação centra-se na inovação tecnológica, principalmente da informática que passa a exigir dos sistemas de ensino uma gama

de conhecimentos e de infraestrutura que proporcione aos educandos acompanharem o desenvolvimento tecnológico da sociedade. A partir desenvolvimento da informática e da internet, acreditou-se que alguns problemas da educação seriam resolvidos, como a ampliação do acesso à educação por meio da educação à distância, porém verificou-se que não significa uma solução, mas sim novos desafios. Nesse sentido, Soares destaca que, na educomunicação, essa área está voltada não a resolver problemas da educação, mas sim de centrar-se no crescimento do indivíduo enquanto ser-humano, ou seja, na utilização das novas tecnologias para buscar solucionar os problemas dos indivíduos (SOARES, p. 36).

A área de gestão comunicativa volta-se ao planejamento, execução de processos nos âmbitos da comunicação/cultural/educação. Essa área está presente tanto na ambiente escolar, quanto nos meios de comunicação, representada na atuação dos profissionais que definem e elaboram a programação de conteúdos dos veículos. Para a educomunicação, o educador que atua nessa área, intencionalmente, promove o uso dos recursos comunicacionais numa perspectiva de mediação participativa e democrática da comunicação. É central, nessa perspectiva, a noção de democratização dos veículos de comunicação que essa prática objetiva, ao oferecer acesso, principalmente a educandos, à possibilidade de manejo e produção de conteúdos comunicacionais, transformando-se os espaços educativos em “ecossistemas educacionais” (SOARES, p. 40-41).

A área de reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação se embasa em estudos teóricos acerca da imbricação desses campos. Essa concepção transdisciplinar de articulação entre os domínios disciplinares relaciona-se ao conceito de ‘pensamento complexo’ de Edgar Morín, para o qual se deve abandonar o pensamento fragmentado das ciências modernas, que seria um pensamento simplificador e disjuntivo, porém com a consciência de que o pensamento completo (omnisciência) é impossível (SOARES, p. 50). Outra premissa epistemológica desse campo transdisciplinar fundamenta-se em Antonio Gramsci. Essa premissa está na ênfase à função histórica de sujeito do homem, este que possui uma característica inerente de devenir, de uma capacidade de transformar-se e de modificar seu ambiente por meio do trabalho e da técnica. Nesse sentido, Gramsci (*apud* SOARES, p. 44-45) afirma que a natureza humana se realiza nas relações sociais. Para Soares, esses conhecimentos e a análise empírica da atuação de educadores dão a esse campo de estudo um “senso agudo de responsabilidade social, de justiça e de altruísmo”. Entre os autores já citados que promoveram reflexões

epistemológicas acerca da inter-relação Comunicação/Educação encontram-se Paulo Freire, Freinet, Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero, porém diversos outros autores de diferentes vertentes teóricas já trataram do tema o que reforça a importância e a existência dessa área reflexiva.

Segundo Marcondes Filho (2002), ao afirmarmos que as novas tecnologias de comunicação ampliam e melhoram as formas de comunicação, estamos afirmando que as trocas de mensagens, de diálogos permeados pelo computador, que essa interatividade mediada como troca de signos, se dão pela mídia. Porém, esta definição que se cunhou a partir do desenvolvimento das mídias eletrônicas, como o rádio, televisão e posteriormente a internet, estão focados no plano formal da comunicação. A comunicação vista além do conceito físico do termo, relaciona-se à tornar comum, à comunhão, à ideia de pertencer. Essa definição apenas física do processo de comunicação é conservadora, tecnocrática e apresenta uma visão apolítica da comunicação. Nesse sentido, a comunicação para Marcondes Filho acontece na partilha de sentimentos, de idéias, na interação de consciências, na comunicação pelo olhar, pelo amor, na relação “entre espíritos”. De forma correlata, Belloni (2002) critica a atribuição de um papel de sujeito histórico a essas tecnologias, quando afirma que elas por si gerariam desenvolvimento social e progresso humano, revelando que esses discursos oficiais, políticos e científicos apresentam uma visão do homem como objeto da técnica, esquecendo-se da condição de sujeito da história do cidadão.

Depreende-se da leitura dos preceitos da Educomunicação desenvolvidos por Soares, que a mídia-educação, conforme tradução dos termos *media-education* e *media-literacy*, apenas se relaciona à educação para os meios e com os meios. Na concepção brasileira de mídia-educação desenvolvida por Belloni essa visão é ampliada e abarca todas as áreas de intervenção identificadas nos estudos da educomunicação. Enquanto fica implícito nos estudos da educomunicação que a formação de comunicadores e sua atuação nos veículos de comunicação fazem parte deste campo, nos estudos de mídia-educação fica evidente o foco da atuação no ambiente educacional formal. Entretanto, a centralidade da educação institucionalizada presente nas duas teorias as aproximam para um mesmo campo de estudo, o que se reforça até mesmo pela utilização de uma referência teórica fundadora, que é a concepção freireana de educação/comunicação.

1.4 Mídia-educação e educomunicação para a cidadania

A mídia-educação tem duas dimensões inseparáveis e integradas, ou seja, é um objeto de estudo e ferramenta pedagógica, pois propõe a educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias. Esse campo pretende que se forme as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das TICs como meio de “participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1084). Belloni, propõe que educadores e comunicadores sejam responsáveis por propiciar aos jovens a possibilidade de se conscientizarem da realidade, fazendo uma leitura crítica das mensagens midiáticas e assim “dominarem as tecnologias ao invés de serem dominados por elas”. Nesse sentido, esses conhecimentos são imprescindíveis para a efetivação de uma educação emancipadora – formadora da consciência verdadeira –, “bem como a comunicação livre e democrática, são caminhos para a democracia política e social, para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e inclusiva” (2002, p.1-2).

De forma correlata aos objetivos do campo da mídia-educação, Shaun propõe os objetivos da ação do educador, visando a formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no meio social, por meio de uma educação de qualidade e de uma comunicação participativa e democrática. A educomunicação serve de ponto de mediação entre vários territórios, serve como motivador da integração e reflexão, visando não apenas a comunicação de enunciados científicos e técnicos, mas de discursos éticos e sobretudo “políticos que mirem transformações e inclusões sociais”. Nesse sentido, a educomunicação baseia-se na “comunicação com e para a educação enquanto ação política de intervenção no social fragmentado e complexo da pós-modernidade” (2002, p. 81-84).

Os estudos desse campo da inter-relação comunicação/educação traz também uma reflexão acerca do sentido de comunidade e da necessidade, num contexto democrático, de se utilizar a comunicação com um sentido integrador desses grupos com interesses comuns. Nesse sentido, Shaun afirma que esse debate visa resgatar a possibilidade de interlocução de grupos excluídos e marginais, que estão eliminados da cena política, pessoas que devido às suas condições sócio-econômicas apenas aparecem para a sociedade no “espetáculo noticioso” da mídia. Nesse sentido, a educomunicação como ferramenta de aprendizado das linguagens da mídia e apropriação desses veículos pode possibilitar a esses grupos sociais, oportunidade de

diálogo crítico, colóquios que visem ampliar essas forças sociais visando o desenvolvimento prático de seus interesses sociais (2002, p. 68). Essa concepção ampliada da educomunicação, que inclui também a educação não-formal nos projetos de extensão de universidades e nos movimentos sociais, vem sendo utilizada como ferramenta da comunicação comunitária, sindical e operária. Conforme expõe Shaun, reitera-se que esse engajamento social, presente nos ensinamentos de mídia-educação e educomunicação, tem base no conceito de educação de Freire, como processo revelador e habilitador, num movimento para e pela liberdade, pois inclui esta perspectiva da crítica e do pensar contínuo a transformação social (2002, p.35).

Esses campos interdisciplinares de estudo e intervenção visam, em termos práticos, a formação de receptores da comunicação midiática com uma consciência crítica e criativa, tanto de educandos no ambiente escolar como de adultos em suas relações sociais. Busca-se com essa ação educ comunicativa arrefecer a passividade típica do consumo dos produtos da indústria cultural que tomam grande parte do tempo livre no cotidiano do brasileiro. Pretende-se ampliar enormemente a quantidade de produtores de informação, de participantes no processo político-comunicativo. A utilização das mídias de forma ética tem potencial transformador, no sentido de oportunizar a formação cultural do cidadão, tanto por meio da recepção de conteúdos informativos, como no processo de produção, que pode facilitar a geração do sentimento de pertencimento e de responsabilidade.

Essa formação pretendida passa, primordialmente, pela formação dos professores, desde seu início, nas faculdades. O que se pretende de visão crítica do educando, primeiro deve fazer parte dos conhecimentos do educador. Outro fator importante são as condições materiais das escolas para que ações educativas desse tipo possam se viabilizar, como computadores com acesso de banda larga à internet em quantidade suficiente, equipamentos de impressão de médio-porte, câmeras filmadoras e fotográficas e outros. Sem esses componentes tecnológicos mínimos e conhecimentos técnicos para sua manipulação é ineficaz a apropriação de veículos de comunicação pelos educandos.

Para que se viabilize a mídia-educação como um dos objetivos da prática pedagógica, é preponderante que se prepare os professores para a essa compreensão crítica das ideologias da indústria cultural. Essa tarefa não é fácil, pois grande parte dos educadores é de uma geração com formas diferentes de apropriação da mídia, com menor volume de informações e canais, com pouca ou nenhuma interatividade. Já a geração de crianças e jovens atual, além de consumir por

maior tempo conteúdos das mídias e a internet, também se apropria de uma quantidade maior de veículos e com diversas possibilidades de interatividade. A escola deve proporcionar ao educando formas de apropriação desses meios de comunicação como forma de expressão criativa, que vá além do uso para o entretenimento, troca de mensagens e o relacionamento interpessoal nas redes sociais. O uso da comunicação deve ser usada como participação do educando na sociedade, no debate de temas relevantes, na ampliação do ambiente fechado da sala de aula tradicional para a esfera pública. Como pode haver a formação de um cidadão participativo e consciente em termos político-democráticos, se o educando não tem oportunidades de visualizar, entender e vivenciar práticas políticas, que necessariamente envolvem diversos processos de comunicação? Como as mídias e as TICs são centrais na sociabilidade, o ensino para leitura crítica e para a apropriação desses veículos pelos educandos no meio escolar, com uma finalidade ética e reveladora é mais relevante.

O artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação normatiza que os conteúdos curriculares da educação básica observarão algumas diretrizes, sendo a primeira delas a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, nesse sentido, na atualidade é impossível debater direitos e deveres, cidadania, sem considerar a posição central das mídias na política. A mídia se tornou o “quarto poder” e é por meio dela que a política se viabiliza, seja nos períodos eleitorais, seja na conformação da opinião pública para a legitimação ou refutação da ação dos agentes públicos. Cada vez mais as pessoas buscam na mídia um espaço de afirmação de seus interesses, de cobrança dos serviços públicos, ou seja, constitui-se como um meio para a efetivação de direitos. Dessa forma, os preceitos e estratégias da mídia-educação e da educomunicação apresentam-se como conhecimentos adequados para contribuir para o fortalecimento dos valores democráticos, como veremos no capítulo a seguir, que trata de cultura cívica e cultura política.

2. CULTURA POLÍTICA

Este capítulo objetiva apontar conceitos e estudos científicos acerca da cultura política⁷, destacando-se a vertente culturalista. O século XX foi marcado pelo desenvolvimento econômico em todo o mundo e pela democratização no âmbito político. Esse fenômeno levou pesquisadores a buscar conhecimentos acerca de fatores culturais e sociais que se relacionam a essa mudança de direção para a democracia. Diversas questões acerca desse tema vem sendo debatidos, sendo uma delas a relação da cultura das pessoas, dos seus valores em comparação às estruturas políticas, sistemas de governo. Quais as relações existentes? Esses valores determinam as estruturas ou essa condicionante seria inversa? Para este estudo, essa temática é importante, pois tratar de educação política necessariamente passa pela questão dos valores nas relações humanas. Dessa forma, é relevante a análise dos principais estudos acerca dessa temática já desenvolvidos, para que a análise da educação política brasileira possua respaldo e referências consistentes nos conhecimentos já desenvolvidos.

Um dos principais autores e talvez o precursor com maior amplitude da temática da cultura política foi Almond, a partir de sua obra *The civic culture*, de 1963, e suas reedições, além de outras publicações em conjunto com Verba, mesmo com diversas críticas de sua concepção liberal-democrática de cidadania, é ainda hoje uma referência central nesse campo. O objetivo desses estudos era analisar as características desse cidadão nas democracias em diversos países, seu envolvimento ativo ou passividade com relação à vida política, no sentido de produzir uma teoria da democracia e promover a difusão de uma cultura democrática. “O tema geral dessas pesquisas é a importância de valores, sentimentos, crenças e conhecimentos na explicação do comportamento político” (RENNÓ, 1998, p. 71)⁸.

O conceito de cultura política para Almond (1990, p. 144), conforme apresentado por Rennó (1998, p. 71) relaciona-se ao

conjunto de orientações subjetivas de determinada população. Inclui conhecimentos, crenças, sentimentos e compromissos com valores políticos e com a realidade política. O seu conteúdo é resultado da socialização na infância,

⁷ O termo cultura política é utilizado como tradução de *civic culture* (cultura cívica), porém afasta-se do termo civismo amplamente utilizado na publicidade e na educação durante a ditadura militar no Brasil.

⁸ O artigo de Lúcio Rennó, *Teoria da cultura política: vícios e virtudes*, de 1998, é importante para os estudos da cultura política, pois apresentou uma revisão bibliográfica sistemática acerca do tema.

da educação, da exposição aos meios de comunicação, de experiências adultas com o governo, com a sociedade e com o desempenho econômico do país.

A principal motivação para esses autores foi analisar quais os valores mais adequados para a manutenção da estabilidade democrática. Essa análise se efetiva por meio de *surveys*, que buscam analisar atitudes e opiniões individuais, não apenas políticas, que agregadas, representam as características da cultura política. Rennó expõe, por meio da revisão sistemática de literatura especializada (metanálise), um debate acerca da relação, nos estudos culturalistas de Almond, entre cultura política, estrutura política e ação política. Nesse sentido, a análise dessa relação deve se fundar na formação dessa cultura, ou seja, na explicação das formas de acesso da população aos valores dominantes de uma sociedade. Essa tarefa, na literatura contemporânea, tem sido desenvolvida com base na institucionalização e nas formas de mediação da cultura, principalmente por intermédio dos meios de comunicação. Essa influência da mídia na formação da cultura política gera uma certa volatilidade e também reforça a influência do nível cognitivo na determinação das atitudes e comportamentos (RENNÓ, 1998, p. 72-76).

Outra vertente dos estudos da cultura política está representada pela perspectiva da ‘escolha racional’. Segundo essa teoria, a defesa de interesses egoístas individuais guiaria a ação do homem, estando no centro dessa racionalidade fatores como: o econômico (lucro), o prestígio social e o poder político. Nessa perspectiva, a racionalidade se realiza na ação do indivíduo, a partir da adaptação ao seu meio e na internalização das regras sociais. Essa concepção é refutada pelos autores culturalistas, pois restringe a análise sobre o comportamento político, excluindo-se, por exemplo a influência da religião e de questões culturais especificamente locais que teriam grande influência na análise da ação política.

Há autores que unem as duas concepções – culturalista e da escolha racional, que também são analisadas por Rennó (1998), como Wildavsky⁹, que argumenta que mesmo o conceito de lucro carrega, em diferentes culturas, valores também diversos. Nesse sentido, reafirma-se a importância das variáveis econômicas para entender o comportamento político, mas põe em destaque o contexto cultural como fator decisivo. Wildavsky afirma que um mesmo país é formado por diferentes culturas políticas, o que reforçaria a limitação da visão pragmática da escolha racional quando tomada isoladamente. Nesse sentido, essas duas concepções teóricas

⁹ WILDAVSKY, Aaron. *Choosing Preferences by Constructing Institutions: A Cultural Theory of Preference Formation*. American Political Science Review, vol. 81, nº 1, pp. 3-23, 1987.

acerca da cultura política podem se complementar, conforme proposto por Wildavsky e reforçado por Lane¹⁰, num modelo de racionalidade cultural, o que poderia aumentar a capacidade de análise dos estudos de cultura política, pois estes autores incluem os valores culturais como pressupostos que o indivíduo utiliza para sua tomada de decisão, sem desconsiderar os fatores racionais. Desse modo, a racionalidade deve ser vista de forma mais ampla, incluindo esses valores que lhe conformam e que são característicos de cada sub-cultura presente nas sociedades.

Ao contrário dos adeptos da vertente guiada pelo argumento da escolha racional, para Almond e Verba (1963), cultura política e estrutura política são interdependentes e mutuamente reforçadoras. Valorizam, nesse sentido, a “dimensão cognitiva no processo de incorporação de valores – ou seja, na aprendizagem com a realidade política, demonstrando que a estrutura política influencia a incorporação de valores” (RENNÓ, 1998, p. 78). Nesse sentido, Verba (1969, p. 550) conceitua que “political cultures are learned”. Com essa mesma compreensão da aprendizagem de valores políticos no percurso da vida, Rennó afirma que a cultura política é formada na infância e juventude, além da vida adulta, dessa forma é importante a herança histórica, transmitida inter-gerações e não apenas a experiência individual para a formação da cultura política (RENNÓ, 1998, p. 78).

Existe uma rede inteligível de relações que formam os valores políticos, representados nas atitudes dos líderes, no imaginário popular e mesmo nas instituições e leis. Nessas relações, a cultura política oferece o contexto para a ação política, sendo esta resultado das experiências dos indivíduos e destes com o sistema político. Dessa forma, o sistema político com sua história de formação e transformações também influencia a ação política dos cidadãos. Nessa mesma perspectiva, Wildavsky (1987, p. 8 *apud* RENNÓ, 1998, p. 87) afirma que: “a ação política é fruto mais do condicionamento do que da cognição. Os indivíduos exercem controle sobre os demais, institucionalizando os julgamentos morais que justificam as relações interpessoais.” Nesse sentido, a cultura se forma na internalização das relações sociais, nos valores divididos e nas práticas sociais. A partir dessa análise, Rennó (1998) conclui que é central para os estudos da cultura política a influência das instituições nesse contexto. Para este estudo, especificamente a função das instituições educacionais como reprodutora e produtora da cultura política contemporânea é questão central.

¹⁰ LANE, Ruth. *Political Culture: Residual Category or General Theory?* Comparative Political Studies. Vol. 25, pp. 362-387, 1992. Trabalho também analisado na revisão de literatura desenvolvida por Rennó (1998).

Reforçando-se a importância das instituições para a cultura política, tendo como referência o debate acerca das mudanças culturais visando o desenvolvimento dos valores democráticos, processo que é lento e gradual, “o primordial substituto para o tempo deve ser a educação. Nossos estudos tem mostrado que a educação é a principal determinante para a formação de atitudes políticas, e também é a mais manipulável”¹¹ (ALMOND; VERBA, 1989, p. 370)¹².

Uma grande variedade de valores culturais e fatores econômicos são variáveis abordadas nas pesquisas acerca da cultura política em diversos países do mundo. Inglehart¹³ (2002), correlaciona esses valores culturais locais, com os valores democráticos e seus regimes políticos. A partir desses estudos percebe-se que o desenvolvimento econômico e social geram um contexto mais favorável à democracia. Nessa perspectiva, o desenvolvimento econômico não garante a democratização, entretanto existe uma forte relação entre as variáveis culturais e os fatores econômicos com a viabilidade da democracia. Estudos culturais de 65 sociedades, desenvolvidos por Inglehart, representando 75% da população mundial, conclui que as culturas dos países seguem tradições seculares que vêm se alterando gradativamente com maior ou menor velocidade. Segundo o autor, existe uma tendência de secularização, racionalização do poder e de ampliação da democracia, seguindo o desenvolvimento industrial e econômico. Inglehart enfatiza que esse desenvolvimento econômico gera condições mais favoráveis ao regime democrático, porém, põe em destaque a importância de fatores culturais da população como um todo para sua manutenção, nesse sentido afirma que, “a longo prazo, a democracia não é alcançada simplesmente com mudanças institucionais ou manobras no nível das elites. Sua sobrevivência também depende dos valores e das crenças das pessoas comuns” (2002, p. 152).

A partir das ideias já expostas fica evidente que os valores culturais analisados em seu aspecto de atitude, seja motivada por fatores cognitivos ou condicionados, ou ambos, são centrais para a análise da cultura política, nesse sentido, Pye (1969) apresenta alguns desses valores utilizados nas pesquisas desse campo, como: confiança X desconfiança mútua; igualdade X hierarquia; liberdade X coerção; e princípios universais X interesses paroquiais. Segundo esses

¹¹ Tradução livre.

¹² Tradução livre.

¹³ Trabalho recente de Inglehart apresenta um gráfico no qual posiciona dezenas de países numa escala que representa a correlação dos valores culturais verificados em relação a valores democráticos, consultar em: INGLEHART, R. *Cultura e democracia* In: HARRISON, L. E & HUNTIGTON, S. (orgs.) *A Cultura Importa: Os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

estudos, a prevalência de valores como de igualdade, confiança mútua e defesa de princípios universais, caracterizariam o quanto a sociedade é democrática.

Com base nos estudos de Pateman (1980) acerca da teoria participativa da democracia¹⁴, evidenciam-se críticas aos estudos da corrente culturalista. Segundo Pateman, os estudos de Almond e Verba apresentam uma visão limitada do papel do cidadão, estando restrito aos períodos eleitorais, limitando-se o envolvimento no processo de tomada de decisões. Nessa perspectiva, a esfera privada seria o ambiente exclusivo de atuação do cidadão. Ainda segundo Pateman, os estudos empíricos de Almond e Verba confirmam a necessidade de ampliação da participação política, que seria possível a partir de uma reestruturação dos padrões de organização da vida cotidiana dos cidadãos. Deve haver um incentivo ao envolvimento político, facilitando-se a participação, democratizando-se as estruturas de autoridade e diminuindo as desigualdade sociais.

Após a caracterização de conceitos de cultura política em suas linhas gerais, vejamos como se dá a discussão sobre o assunto no contexto brasileiro.

2.1 Cultura Política Brasileira

A cultura política brasileira vem sendo estudada sob diferentes perspectivas teóricas, conforme apresenta Débora Messemberg (2008). Para essa autora existem vertentes bastante demarcadas por diferenças na sua concepção e fundamentação teórica. Uma delas é proveniente de estudos que enfatizam os macroprocessos, ou seja, as questões ligadas à formação do estado, dando ênfase ao autoritarismo, hierarquia e aspectos plebicitários e anti-liberais. Esses estudos¹⁵

¹⁴ A democracia participativa ou democracia deliberativa tem como pressuposto a necessidade de efetivos mecanismos de controle da sociedade civil sobre a administração pública como forma de assegurar eficácia política. Trata-se de uma concepção que vai além da participação política liberal, ou seja, limitada ao voto e defende o exercício do poder político respaldado pelo debate público democrático entre cidadãos livres e em condições iguais de participação. Assim, mesmo eleitos pelo voto, os governantes e os representantes da sociedade devem submeter suas decisões políticas aos processos de discussão pública, orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e da justiça social. Assim, a democracia deliberativa seria o resultado do potencial efetivo de influência da sociedade nas decisões políticas, por meio do discurso racional e do entendimento mútuo. Trata-se de um conceito associado diretamente à noção de esfera pública, entendida como o espaço em que as reivindicações sociais são manifestadas como fruto do debate aberto, racional. Isso pressupõe a opinião formada a partir do de um debate sistemático, alcançado pelo discurso racional, resultando no consenso social. Essa concepção se expressa, na prática, por meio dos parlamentos, cortes e administrações (Pateman, 1980; Avritzer, 2000).

¹⁵ Lista-se algumas das principais obras com essa perspectiva teórica elencada por Messemberg (2008): Freyre, G. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record, 1998; Hollanda, S. B. de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia

apresentam uma visão negativa do processo histórico e enfatizam um papel centralizador do estado, que seria composto por partidos políticos frágeis e por alianças personalistas, que se utilizam do clientelismo e populismo para a manutenção do poder. Esses estudos destacam a estrutura institucional, desconsiderando a questão cultural, ou seja, a democracia também como aprendizado cognitivo e valorativo. Nessa perspectiva, a sociedade civil é analisada como algo amorfo sem capacidade de organização e mobilização. Messemberg critica essa concepção nos estudos da cultura política brasileira, pois produziria uma polarização entre o tradicional e o moderno, além de destacar que as comparações realizadas com outras culturas, como a norte-americana, escondem a análise das singularidades da cultura brasileira. Nessa concepção, a debilidade da democracia no Brasil seria resultado desses valores culturais historicamente constituídos.

A democracia é resultado de um longo processo civilizatório, no qual a sociedade civil teve participação ativa para sua conquista. Nessa perspectiva, Messemberg (2008) analisa uma concepção diferente dos estudos da cultura política brasileira apresentada por Luiz Werneck Vianna e Jessé de Souza. Os estudos nessa concepção diferenciada, vão além da análise limitada da ação do indivíduo, o concebendo como sujeitos, que, por meio da interação social, participam da constituição de uma esfera pública democrática. Nesse sentido, Vianna destaca que a Constituição de 1988 legitimou a participação da sociedade civil na política, por meio do seu acesso à elaboração das leis, não só para a garantia de direitos já reconhecidos, mas também para a busca de novos. Abre-se uma nova perspectiva de civismo, a delegação representativa deixa de ser a única forma de participação, abre-se espaço para a auto-organização. Dessa forma, a concepção da democracia nos estudos da cultura política brasileira, que colocava o indivíduo apenas como legitimador periódico da ação do estado nas eleições, agora se arrefece. Esses autores, segundo Messemberg (2008), afastam-se da concepção naturalista da cultura brasileira e se posicionam contrariamente às comparações da tradição cultural norte-americana com a brasileira, analisando-se esta em suas especificidades e no seu processo histórico de

das Letras, 1995; Viana, O. Instituições políticas brasileiras. São Paulo/Belo Horizonte: Edusp/Eduf/Itatiaia, 1978; Faoro, R. Os donos do Poder: formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1976, vol. 1 e 2. Para lista completa, consultar: MESSEMBERG, D. *Cultura política e orientação de atores sociais* In MESSEMBERG, D.; et al; (orgs.) Estudos legislativos: pensamento e ação política. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. p. 78.

modernização que é marcado por contradições e ambiguidades presentes no desenvolvimento histórico de qualquer civilização.

Utilizando-se da concepção culturalista adotada por Almond e Verba para o estudo da cultura política, destacam-se no Brasil as pesquisas de José Álvaro Moisés. Esses estudos têm ampla abrangência histórica, pois foram iniciados no período de redemocratização e promulgação da Constituição Cidadã até os dias atuais, o que possibilita uma análise confiável dos valores e atitudes culturais brasileiras.

O quadro evidenciado pelos estudos empíricos acerca da cultura política brasileira apresenta atitudes contraditórias de adesão à democracia e ao mesmo tempo, de desconfiança mútua e de descrédito nas instituições políticas. Esses estudos, apresentados por Moisés, mostram que

os índices mais altos de confiança se referem a poucas instituições públicas e privadas que são baseadas em estruturas hierárquicas, como a igreja e as forças armadas; além disso, os brasileiros também se caracterizam por sua escassa confiança nas pessoas – em especial, as que estão longe de sua intimidade ou da convivência caracterizadas por laços de sangue – como colegas de trabalho e estranhos em geral (2010, p. 271-272).

Entre as instituições que apresentam menor nível de confiança, estão os partidos políticos, empresários, Congresso Nacional, Governo, sindicatos e as leis do país, respectivamente, já em contraponto, aquelas com maior nível de confiança são, em ordem crescente: televisão, forças armadas, igreja e bombeiros. Segundo Moisés, os resultados desse e de outros estudos empíricos indicam que essa desconfiança justamente nas instituições políticas e na coletividade podem explicar em parte a falta de participação política (MOISÉS, 2010, p. 272).

A história política brasileira gerou uma excessiva valorização do Poder Executivo. Para grande parte da população o governo aparece como o ramo mais importante do poder, aquele do qual vale a pena aproximar-se. Essa centralidade do executivo está relacionada a uma cultura orientada mais para o estado do que para a representação, o que é denominado de “estadania”, em contraste com a cidadania (CARVALHO, 2001). Porém não se pode atribuir ao povo apenas essa valorização, isso se dá precipuamente entre os próprios parlamentares, com destaque aos que presidiram os parlamentos de 1988 até 2007, pois, nesse período 70,07% das propostas transformados em lei foram provenientes do Poder Executivo, sendo que 16,7% foram provenientes dos parlamentares e 3,6% do Poder Judiciário (MOISÉS, 2011). Dessa forma, o

parlamento representa mais os interesses programáticos do governo do que os interesses diretamente da população, mesmo que em alguns momentos esses interesses sejam coincidentes.

Nesse contexto, há uma convicção abstrata da importância dos partidos e do Congresso como mecanismo de representação, convicção esta que não se reflete na avaliação concreta de sua atuação. O desprestígio generalizado dos políticos perante a população é mais acentuado quando se trata de vereadores, deputados e senadores (CARVALHO, 2001, p. 222). Nesse sentido, um modelo de democracia participativa ainda em desenvolvimento, requer mais do que os institutos formais da democracia; como o sufrágio universal, partidos políticos e eleições legislativas. Um sistema democrático de participação política requer também uma política cultural coerente com isso (ALMOND; VERBA, 1989, p. 3).

Ao mesmo tempo que se apresenta uma necessidade de maior participação da população para solução de questões sociais que afetam a todos, como a ampla desigualdade econômica, precariedade dos sistemas de saneamento e de saúde, crescimento do uso abusivo de drogas, exclusão social e os problemas de segurança, como exemplos; concomitantemente, evidencia-se a importância da representação como elemento integrador do cidadão com a sociedade e com os poderes constituídos. Não é possível vislumbrar a evolução da cidadania sem a atuação de representantes numa democracia, dessa forma, não basta a alteração das regras eleitorais, nem mesmo da forma de governo, sem o conhecimento e maior envolvimento da população na política.

Tendo como princípio norteador que a cultura democrática participativa é imprescindível para a manutenção da democracia e que o Parlamento possui uma função educativa precípua, em que nível se encontram os diferentes países democráticos acerca desse civismo tão necessário? Conforme apresentado nos estudos de Rildo Cosson, 'Escolas do Legislativo, Escolas da Democracia', existe um baixo nível de letramento político da população e dos jovens. Em estudo nos Estados Unidos, “35% dos alunos americanos do último ano do secundário não alcançavam sequer o nível básico de conhecimento na área de educação cívica e apenas 4% atingiam o nível avançado”, já em 1987, outro estudo revelou que 62% dos entrevistados não conseguiam nomear os três poderes (COSSON, 2008, p.190). Esse baixo nível de conhecimento e interesse pela política se repete em diversos países estudados, como Argentina, França, Reino Unido e mesmo em estudos mais amplos, envolvendo a mesma metodologia para 28 países, corrobora-se um “déficit cívico”, conforme expressão cunhada pelo Grupo de Especialistas em Educação Cívica da

Austrália, para indicar a ignorância, a alienação e o agnosticismo das pessoas, sobretudo os jovens, em relação à cidadania” (COSSON, 2008, p. 190). Dada essa realidade é relevante o estudo acerca da educação política, seus princípios teóricos historicamente desenvolvidos e das possibilidades de priorização dessa área dada sua importância para a formação de uma cultura política democrática, temas que serão abordados em seguida.

3. EDUCAÇÃO POLÍTICA: UM DIREITO DEMOCRÁTICO

A educação do cidadão, desde a formação das civilizações da antiguidade clássica, sempre foi preocupação de filósofos e governantes. Esse é um assunto que não perde sua atualidade, pois a vida em sociedade exige valores, crenças, atitudes e comportamentos que mantêm e reforçam os vínculos entre seus membros. A intenção formal e declarada de promover um sentimento de pertencimento é comum no processo histórico da modernidade. No Brasil, Getúlio Vargas, na década de 30 já se utilizava da comunicação massiva, inicialmente pelo rádio, para gerar um sentimento de patriotismo e respeito ao estado. A ditadura militar, a partir de 1964, utilizou o mesmo artifício, ampliado pelo uso da televisão e pela instituição da ‘educação moral e cívica’ no currículo escolar. Ainda hoje, o termo educação política gera lembranças desse período onde essa prática era voltada ao conformismo e à submissão ao estado, porém é necessário resgatar essas diferentes concepções de educação política para que construamos na atualidade um conceito que possa contribuir para formação do cidadão brasileiro no contexto democrático.

A principal virtude do regime político da antiguidade clássica seria a educação como elemento do estado e responsabilidade dos governantes no mundo greco-romano. Essa concepção de educação buscava a formação de cidadãos ativos e participativos, conforme apresenta Benevides (1996). A sociedade conforme se constituía nesse longo período da história dependia de cidadãos adultos, livres e educados para aquela forma de vida em sociedade. Nesse sentido, a motivação para Platão no diálogo com os sofistas; e Aristóteles em Política e no Ética a Nicômaco, seria justamente essa formação política. Para Aristóteles, a educação deveria inculcar o amor às leis, estas que deveriam ser elaboradas com a participação dos cidadãos, porém a “lei perderia sua função pedagógica se não se enraizasse na virtude e nos costumes”. Dessa forma, já se percebia uma vinculação entre “costumes democráticos e o regime democrático, assim como a importância da educação política para a salvaguarda da ética e do respeito às instituições” (BENEVIDES, 1996, p. 229). Essa autora destaca também a importância dos estudos de Montesquieu e de Tocqueville que continuaram essa concepção de valorização dos costumes na compreensão da vida em sociedade e na análise das leis.

Para Bobbio (2000), a educação para a cidadania surgiria por meio da transformação de súditos em cidadãos, ao lhes atribuir direitos. Dessa forma a educação para a democracia surgiria

no próprio exercício da prática democrática. Esta seria uma das promessas não cumpridas do modelo democrático ideal, pois isso não se verificou no desenvolvimento das democracias modernas. Ao citar John Stuart Mill, Bobbio relata uma divisão amplamente utilizada por estudiosos das ciências humanas – cidadãos ativos e passivos – segundo o qual os governantes prefeririam os passivos pela possibilidade facilitada de controle político. Reforçando essa teoria de Mill, Dantas (2010) também afirma que os cidadãos passivos representam uma maioria de fácil convencimento e limitado envolvimento com a política, já os cidadãos ativos são essenciais à democracia e ao desenvolvimento da sociedade. “E essa é a chave de nosso debate: se os governantes definem as pautas curriculares das escolas e os conteúdos gerais associados à educação, o que seria capaz de convencer a classe política de que os cidadãos precisam ser politicamente educados?” (DANTAS, 2010, p.8).

Diversos termos correlatos são utilizados para significar essas práticas de formação política aqui abordadas. Uma definição sistemática e objetiva está presente no conceito de letramento político desenvolvido por Rildo Cosson, que é “o processo de apropriação das práticas sociais relacionadas à vida política.” Destaca-se que esse conceito traz consigo a idéia de processo, de permanente transformação, sendo ao mesmo tempo aprendizagem e aquisição de conhecimentos e valores. A vida política compreende as relações de poder presentes em toda comunidade, relaciona-se ao sentido de viver em comunidade. Nesse sentido, o letramento político “expressa a apropriação de competências para a manutenção e aprimoramento de uma sociedade democrática” (COSSON, 2008, p. 194-195).

Para Florestan Fernandes, a educação política deve buscar a formação de personalidades democráticas, ao analisar na década de 60 a situação da educação no Brasil afirma que

a estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas (FERNANDES, 1960, p. 196-197).

Dessa afirmação depreende-se que os métodos educacionais devem ser desenvolvidos no sentido de ampliar a formação para a democracia, o que acrescenta importância na formação continuada dos educadores.

Durante o século XX, com a extensão do sufrágio e conquistas de direitos sociais, ampliou-se a participação, mesmo que limitada, o que está mais relacionada ao aspecto quantitativo da democracia, enquanto que a educação se relaciona mais a um aspecto qualitativo.

“Nesse contexto, o advento e a universalização de acesso aos meios de comunicação de massa tiveram importante papel.” Acreditou-se que a prática cotidiana, a participação no processo eleitoral e outras vivências participativas da democracia geraria essa formação político-democrática, porém o que se verifica é um desinteresse preocupante. Pesquisas de opinião pública desenvolvidas por diversas entidades indicam que estamos distantes do envolvimento necessário à concretização da democracia com base em seus princípios fundadores (DANTAS, 2010, p.7-10).

Dantas (2010) constrói um índice de alienação política¹⁶ com base na Pesquisa Eleitoral Brasileira de 2002. Esse estudo está baseado em três conjuntos de dados: acompanhamento do noticiário político, envolvimento social e engajamento eleitoral. “O índice variava de zero, para os cidadãos absolutamente alienados, a 19 para aqueles totalmente envolvidos. Com seis pontos ou menos se situaram 67,7% dos brasileiros, e com 13 pontos ou mais apenas 3,7% deles. Existem mais indivíduos com zero ponto (4,8%) do que com um volume passível de compreendermos o alto grau de interesse das pessoas pela política” (DANTAS, 2010, p. 10).

A educação política objetiva formar cidadãos com oportunidade de realizar escolhas de forma mais consciente, isso geraria a “verdadeira reforma política”, ou seja, uma educação que revolucionasse nossa democracia. Porém, Dantas salienta também que valores culturais arraigados dificultam essa mudança, pois o tema política ainda é assunto “proibido” em diversos ambientes, associado a práticas negativas, além de certa resistência de dirigentes, mesmo das instituições de ensino, de aceitar a importância dos grêmios estudantis e centros acadêmicos como iniciadores da prática política na juventude (DANTAS, 2010, p. 13).

O cidadão ativo só tem uma forma de se viabilizar, que é a educação formal e intencional para o exercício da democracia, pois as regras do jogo existem e devem ser conhecidas e respeitadas. Nesse sentido, Dantas se utiliza de uma posição de Theodor Marshall (1967), segundo o qual, essa deve ser uma regra da coletividade perante cada indivíduo, os conhecimentos essenciais acerca da política para a vida em sociedade devem ser conhecidos por todos (2010, p. 8). Dantas (2010) destaca como fatores positivos a inclusão do tema transversal ‘cidadania’ nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e também a alteração da Lei de

¹⁶ Martins Jr. e Dantas criaram um indicador de alienação política baseado em três grandes conjuntos de dados associados ao acompanhamento do noticiário político, envolvimento social e engajamento eleitoral. Estudo publicado em artigo na Revista Opinião Pública da Unicamp em 2004.

Diretrizes e Bases, estabelecida pelo Projeto de Lei nº 11.684/2008 aprovado no Congresso Nacional, que incluiu o ensino de sociologia e filosofia no currículo do ensino médio. Porém, essas alterações parecem não ter grande efeito no processo de formação política das crianças e jovens, como tem sido evidenciado nos recentes estudos de José Álvaro Moisés e que também se confirma nos resultados empíricos evidenciados neste trabalho.

3.1 Definições e delimitações da educação para a democracia

Para Benevides (1996), o termo que melhor reflete essa intenção de educação política na atualidade é educação para a democracia (EPD). Essa autora constrói sua concepção de EPD mantendo um vínculo da democracia participativa com a educação política do cidadão. A educação para a democracia se diferencia da educação cívica, a qual daria ênfase ao civismo como simples informação acerca do funcionamento do estado e que daria ao cidadão papel secundário – sem chegar a uma formação ética. Difere-se também da educação democrática, que se refere mais ao modo de gestão, à não diferenciação do tipo de educação para diferentes segmentos da população, do que da formação política para a democracia. Outra diferenciação também é marcada em relação à democratização da educação que tem um objetivo diverso, pois visa a universalização do acesso, porém é um dos pressupostos para a EPD, pois é um dos direitos do cidadão e obrigação do estado. Segundo Benevides (1996, p. 225), a democracia é entendida como um “regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” e a educação está representada na “formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade”. Nessa abordagem a educação é vista como um processo que contribui para conservar ou mudar valores, crenças, mentalidades e práticas.

O tipo de educação empreendida tem grande importância na visão da autora. A educação deve ser formadora de governantes potenciais, deve objetivar a formação de um povo soberano e participativo. Mas o que deve incluir essa educação, quais valores e sentimentos acerca da política devem ser cultivados pela EPD? Benevides responde essa pergunta ao apresentar definições acerca da educação para a democracia, que, ao mesmo tempo, a delimitam de outras práticas correlatas. Dessa forma, desenvolve duas dimensões para a EPD: a formação para valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões em todos os níveis.

Nesse esforço conceitual também lista três elementos relevantes para essa compreensão: a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento. (idem, 1996)

A formação intelectual e a informação são voltadas ao desenvolvimento da capacidade cognitiva, o que permite escolhas racionais, nesse sentido, a informação acerca das diversas áreas do conhecimento, incluindo a literatura e as artes em geral, é indispensável. A falta de informações ou sua insuficiência é injusta e leva os cidadãos à exclusão social. A educação moral vincula-se a uma didática dos valores republicanos e democráticos, formada tanto de sentimentos quanto de razão, é a busca da “conquista de corações e mentes” (idem, 1996, p. 226). A educação do comportamento se faz desde os primeiros anos de escolarização, ao se buscar o enraizamento de hábitos de tolerância, aprendizado da cooperação ativa e da “subordinação do interesse pessoal ou de grupo, ao bem comum”. Dessa ordem de considerações, conclui-se que a EPD exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética (idem, 1996, p. 226).

A primeira dimensão da EPD apresentada consistiria na formação do cidadão para viver os valores republicanos e democráticos, que se relacionam diretamente à tríade da Revolução Francesa e com as gerações dos direitos humanos, que incluem as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade para com toda a humanidade. Benevides destaca também que essa formação a partir desses valores “torna o ser humano mais consciente de sua dignidade e de seus semelhantes”, o que estaria relacionado diretamente à solidariedade e ao exercício da soberania enquanto cidadão. A partir dessa consideração, Benevides expõe um paradoxo, pois a educação pública é empreendida pelo estado, “mas ela visa a fortalecer o povo perante o estado, e não o contrário” (1996, p. 228). Essa última afirmação demonstra claramente que o estado, por meio da educação não deve promover a dominação, mas sim a sua formação crítica. Nesse mesmo sentido, a autora afirma que a EPD visa formar a capacidade de saber discutir e escolher; aqui ‘escolha’ se refere aos modos de vida, aos costumes, aos debates da esfera pública e não à simples participação na escolha de representantes.

A segunda dimensão da educação para a democracia cunhada por Benevides (1996, p. 228) consiste na cidadania ativa, na formação para a participação na vida pública, como cidadão governante, no sentido de propiciar conhecimentos e sentimentos/valores propícios à tomada de decisões e a ação voltadas à coletividade. Intenciona-se formar para o enfrentamento de

problemas, tendo como critério de julgamento sempre o de justiça, que resulta dos valores da liberdade, igualdade e solidariedade. Mas quais são esses valores republicanos que fazem parte da primeira dimensão da EPD e que devem embasar a ação do cidadão, ou seja sua cidadania ativa? Para ela, esses valores são: *o respeito às leis*, acima da individualidade, mas com uma função educadora e considerando-se elaboradas em processos de ampla participação; *o respeito ao bem público*, acima do interesse privado e patriarcal e *o sentimento de responsabilidade no exercício do poder*, valor que se traduz nos significados dos termos da língua inglesa *accountability* e *responsibility* (idem, 1996, p. 230-231, grifo meu).

Os valores democráticos são colocados lado a lado com os valores republicanos já expostos e estão caracterizados no *reconhecimento da igualdade* ao se repudiar qualquer tipo de privilégio, *o respeito aos direitos humanos*, que se relaciona ao direito de uma vida digna e que traz consigo o valor da solidariedade e o *acatamento da vontade da maioria legitimamente formada*, respeitando-se os direitos das minorias, a diversidade e mantendo-se a tolerância (idem, 1996, p. 230-231, grifo meu).

Valoriza-se a solidariedade como um dos valores fundantes da educação para a democracia ao relacioná-la com os direitos humanos que, ao serem defendidos, necessariamente deve ser considerada as desigualdades sociais e a importância dos direitos sociais conquistados para a minoração dessas diferenças. A autora visualiza na educação um caminho para a justiça e a igualdade ao afirmar;

Enquanto que a solidariedade é, em si mesma, uma virtude ativa – por isso muito mais difícil de ser cultivada –, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos. Não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais (idem, 1996, p. 234).

Ao destacar a solidariedade como um valor central, Benevides expõe sua visão do processo educacional com forte relação com o meio social, de forma semelhante ao que se percebe nos ensinamentos de Freire e Freinet. Essa perspectiva de problematização das questões sociais como elemento pedagógico contribui para a confirmação de que o uso constante de manuais, livros didáticos, sem que se vinculem os conhecimentos à realidade imediata, empobrece o processo educacional. Ao se promover a busca de atitudes solidárias pela tomada de

decisões conscientes pelos educandos, potencializa-se a sua formação humana, o seu altruísmo, promove sua participação em nível micro que no futuro poderá refletir em grande medida na sua capacidade de escolha, organização e participação crítica na democracia.

Essas observações contribuem para a delimitação conceitual de diversas práticas de educação política empreendidas, algumas com intenções parciais em relação aos seus preceitos e outras experiências que mantêm essa perspectiva humana e complexa, porém que se utilizam de diferentes nomenclaturas, como educação para a cidadania ou simplesmente educação política. Esse estudo de Benevides nos apresentou uma visão ideal em termos teóricos, históricos e conceituais para a prática da educação para a democracia. Além dessa perspectiva de análise, busca também analisar a educação em outros aspectos que geram resultados políticos, mesmo que algumas dessas características não sejam intencionalmente voltadas para essa finalidade.

3.2 Os efeitos políticos da educação

Conforme nos apresenta Schlegel, a educação formal tem efeitos que vão além da retenção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidade cognitiva. Em termos políticos, a educação é um dos fatores mais relevantes com relação ao comportamento político do indivíduo. Em diversos estudos empíricos, a escolaridade é apontada como elemento decisivo para atitudes como disposição de participar e apoio à democracia. Esse fator se relaciona diretamente ao “interesse pela política, uso da mídia, conhecimento de informações políticas, comparecimento às urnas, engajamento cívico e social”, além de valores relacionados à democracia, como a legitimidade e tolerância (2011, p. 9).

No ambiente escolar, as crianças e jovens tomam contato com conteúdos sobre o mundo exterior, conhecem e se relacionam com um grande número de pessoas com características diferentes, interagem com instituições que possuem uma governança, ou seja, regras e uma hierarquia de poder. Essa análise de Emler e Frazer (1999)¹⁷, inclui também que mudanças cognitivas são geradas nesse processo e que, mesmo após essa participação direta na educação, a inserção em certos segmentos do mercado de trabalho e esses contatos sociais decorrentes, tem forte relação com o sucesso educacional, dessa forma, tudo isso desempenha papel importante

¹⁷ Tradução livre.

entre educação e resultados políticos. Segundo Schlegel (2011, p. 11)¹⁸, as pesquisas sobre a temática dos resultados políticos da educação se concentram em alguns aspectos do impacto sobre o comportamento político, como o desenvolvimento de capacidades cognitivas – representado pelas habilidades intelectuais que favorecem a compreensão e capacidade de aprender; o aprendizado de valores – representado pela introjeção de regras sociais, e os efeitos de classificação ou de credencial – pois, por meio da educação, o indivíduo aprende seu lugar na sociedade e nas redes sociais com base em seus títulos educacionais.

3.3 Escola: o locus privilegiado da educação para a democracia

É comum na literatura da educação e da educação política a definição básica de que o principal espaço para a educação política é a escola, sem deixar de lado que existem outros espaços relevantes, como sindicatos, partidos políticos, associações e movimentos sociais. Porém, esses espaços são tipicamente voltados ao cidadão adulto. As crianças e adolescentes têm na escola a sua referência para a educação política, co-existindo poucas exceções de entidades públicas que promovem projetos pontuais de educação cívica ou política, como ONGs, câmaras de vereadores, assembleias legislativas e o próprio Congresso Nacional nas ações do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. Nesse sentido, Benevides (1996, p. 234-235) expõe a visão de Montesquieu, para o qual, a república representa o estado educador por excelência e é nesse governo republicano que mais necessita de todo o poder da educação. Ela também se embasa em Rousseau, ao afirmar que formar cidadãos é um processo longo e para isso é necessário educá-los desde crianças.

A escola é a instituição mais estruturada e com finalidade intencional de moldar o caráter cívico e político dos jovens, porém existem outros agentes que influenciam a socialização do educando, como a família e a mídia, estas que apresentam pouca relação com os sistemas de ensino, o que gera um certo confronto, pois a sociedade e sua cultura midiática informam e formam sem a mediação da escola. Com essa justificativa, Albala-Bertrand afirma que é

¹⁸ Para mais referências acerca dos retornos políticos da educação, consultar SCHLEGEL, Rogerio. *Educação como política pública: por que os retornos políticos merecem ser avaliados*. Revista E-legis, Brasília, n.7, p. 7-21, 2º semestre 2011. Disponível em: <http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/article/view/84/73>

necessária a formulação de uma política educacional com estratégias que possam assegurar um impacto real na educação, no sentido de gerar a educação política (1999, p. 36).

Niemi e Junn (1999) apresentam estratégias simples que podem contribuir para os processos educacionais acerca da política. Entre essas propostas, está a de iniciar esses estudos por meio do âmbito local, municipal. Nesse sentido, “é provável que os estudantes possam fazer generalizações das experiências locais para os níveis estaduais e nacionais com muito mais facilidade do que no sentido inverso”. Partindo dessa visão afirmam que os educandos podem aprender com maior facilidade sobre o funcionamento dos governos locais, por meio de contatos pessoais com legisladores, juízes, funcionários públicos, por exemplo. A abordagem de problemas sociais reais na educação pode facilitar esse entendimento, evidenciando-se como os interesses de grupos organizados se relacionam e como a política faz parte das relações sociais. Apesar de parecer evidente essa proposta pedagógica que parte do ambiente micro para o macro, em termos de entendimento do governo, não existem livros didáticos sobre governos locais (1999, p. 69-71)¹⁹.

Fica evidente em diversos autores acerca da educação política a necessidade de se estabelecer na educação, conforme também proposto por Garretón (1999, p. 102) a criação de subsistemas na escolarização que incluam a “educação para a democracia”, “educação para a cidadania” e a “educação para o mundo globalizado e orientado pela mídia”. Reafirmando-se a vinculação entre comunicação representada pela mídia e formação política do indivíduo na atualidade, Martín-Barbero afirma que

graças à dinâmica da escolarização e à dos meios massivos, a cultura se colocou no centro do cenário político e social. Abre-se assim ao debate um novo horizonte de problemas, no qual estão redefinidos os sentidos tanto da cultura quanto da política, e do qual a problemática da comunicação não participa apenas a título temático e quantitativo (1997, p. 287).

Nesse contexto, os meios de comunicação de massa têm também um papel qualitativo na redefinição da cultura, pois os cidadãos receptores antes vistos como passivos, devem ser analisados como produtores de significações, inserindo-se a comunicação como central na política, principalmente na democracia. As políticas culturais e de comunicação devem estar

¹⁹ Essa é uma realidade norte-americana que se repete no Brasil, tanto no âmbito do sistema educacional como em práticas não-formais desenvolvidas por organizações não-governamentais.

integradas, evitando-se a separação entre uma ‘Cultura’ erudita e das classes sociais dominantes com a cultura das massas (MARTÍN-BARBERO, 1997).

3.4 A ausência da educação política na legislação da educação brasileira

Em 1996, antes ainda da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1997, que mudou consideravelmente a estrutura da educação brasileira, ampliando o financiamento e o acesso à educação básica, já se colocava como uma perspectiva para esse processo de formação dos cidadãos, a elaboração do Plano Nacional de Educação – obrigação do estado instituída na Constituição Federal de 1988 e que veio a se efetivar apenas em 2001. Nesse contexto, tanto a LDB, como os Parâmetros Curriculares Nacionais pouco contribuíram para a educação para a democracia. Apenas em um dos elementos da EPD – a formação intelectual e a informação, pode-se considerar que aconteceu avanços, mesmo que com restrições dada à baixa qualidade da educação verificada tanto pelos sistemas de avaliação do MEC como pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (BENEVIDES, 1996).

A educação política é um dos objetivos do Estado brasileiro. Ao menos em termos formais esse objetivo está colocado. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelece que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, foram estabelecidos temas transversais que não mereceram espaço no rol de disciplinas, mas que deveriam ser tratados de forma integrada às áreas tradicionalmente presentes no currículo da educação. Nos PCNs, mesmo a Cidadania não é um tema transversal, pois estaria imbricado como parte dos temas criados, são eles: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. O documento introdutório dos parâmetros curriculares apresenta que a definição desses temas se deu devido à identificação de questões sociais graves que se constituíam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania. O conceito de cidadania desenvolvido nos documentos dos parâmetros curriculares nacionais é bastante amplo, e inclui alguns princípios: a dignidade relacionada aos direitos humanos e repúdio à discriminação; igualdade de direitos; participação como princípio democrático onde se destaca a cidadania ativa e da co-responsabilidade pela vida social (BRASIL, 1997 e 1997b). A cidadania como conceito passou a fazer parte do cotidiano da educação, dos debates na universidades e

mesmo no discurso jornalístico, a criação dos PCNs incluindo esse conceito como um dos objetivos da educação brasileira ampliaram o seu uso, porém percebe-se uma superficialidade na sua utilização como mote da educação. Ao não incluir a educação política ou mesmo a cidadania como uma disciplina, deixando-se como elemento que teoricamente poderia perpassar todos os conteúdos da educação, acreditou-se numa premissa falaciosa – o ensino de ciências naturais, matemática ou português iriam incluir estratégias e conhecimentos relevantes para a formação da cidadania. Não se coloca aqui uma impossibilidade para que se viabilize essa interdisciplinaridade, mas para isso, conforme afirma Benevides (1996), seria necessário que os professores tivessem uma formação democrática.

Uma breve análise de dois dos livros referentes aos PCNs, nos quais é abordado o tema da cidadania de forma destacada, fica evidente que não se vincula essa temática à comunicação social, praticamente desconsidera-se a importância política das mídias. A única referência aos veículos de comunicação nestes livros sugere que os professores utilizem jornais, revistas, livros, fotos, propagandas ou programas de TV para discussão acerca de seus conteúdos, o que remete à concepção da mídia apenas como ferramenta didática. Fica evidente uma abordagem simplista da importância dos veículos de comunicação quanto à sua função política na sociedade e uma patente desconsideração do potencial politizante da apropriação dos meios de comunicação nos processos educativos.

Essa desconsideração da importância da comunicação no âmbito educacional seria um dos motivos para a apatia e desinteresse pela política entre os brasileiros? A educação formal com sua tradição propedêutica e conteudista estaria se omitindo da formação política dos brasileiros e deixando de certa forma um amplo espaço para a formação de valores políticos tendo como principal referente as informações da mídia comercial? Essas são questões que parecem se confirmar ao se verificar que essa situação de desconsideração ou afastamento da comunicação na educação, em termos de orientação oficial, também se verifica nos conteúdos do Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE), ou seja não vem se caracterizando como uma política pública na educação. Essa mesma ausência se verifica no atual PNE 2011-2020 em discussão. Conjuntamente a essa verificação da ausência dos princípios básicos da mídia-educação/educomunicação na educação formal, a educação política também não se apresenta nas intenções para a melhoria da qualidade de ensino no Plano Nacional de Educação 2011-2020. No

estudo empírico apresentado a seguir, pode-se verificar pistas para a análise dos resultados atuais da educação em termos de formação política dos jovens cidadãos brasileiros.

4. O PROJETO PLENARINHO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Este capítulo apresenta o projeto Plenarinho, seu histórico, sua gênese e desenvolvimento até o seu atual momento. Busca-se nesta seção deste estudo apresentar um resgate da memória deste projeto, que se iniciou como uma ação baseada na educação para a cidadania por meio da internet e se tornou um Programa amplo – com diversas estratégias de aproximação, interação e participação, principalmente da comunidade escolar, educandos e educadores, disponível para toda a rede de ensino brasileira. Intenciona-se que esse capítulo sirva não apenas como um estudo para a comunidade acadêmica que se interesse pela temática da educação política, mas também para contribuir para a construção de parte da história da comunicação institucional da Câmara, no sentido do seu fortalecimento como ferramenta imprescindível à consolidação da democracia. Desse modo, descreve-se em detalhes em que contexto institucional foi desenvolvido e sua participação nas políticas de comunicação social da Câmara dos Deputados.

O portal www.plenarinho.gov.br por ter sido o embrião desse programa de educomunicação será tratado em detalhes e também por este ainda ser o principal espaço de interação com as crianças e professores. Porém, os seus diversos projetos elaborados gradativamente e de forma intuitiva pelas equipes que estiveram na sua condução também serão apresentados com seus objetivos, públicos atendidos e na medida do possível, seus resultados alcançados.

4.1 Histórico do projeto Plenarinho

O projeto Plenarinho foi concebido por servidores²⁰ da Câmara dos Deputados e apresentado no prêmio *Câmara em Ideias* (Programa Mentes em Obra), edição de 2002. Este concurso visa incentivar e orientar a elaboração de projetos institucionais inovadores pelos servidores. Naquele ano, a proposta de desenvolvimento de um portal infantil que traduzisse para os alunos de ensino fundamental os conteúdos relativos ao Poder Legislativo foi a vencedora. O nome do projeto original foi “www.plenarinho.gov.br: não apenas um site, um instrumento a

²⁰ As servidoras que apresentaram o projeto e venceram o prêmio são: Elizabeth Veloso Bocchino, Sabá Cordeiro de Monteiro Chagas Filho de Oliveira e Maria do Amparo Bezerra da Silva.

serviço da cidadania”. A origem da ideia do site infantil formalizada neste projeto é controversa, pois são citadas por servidores outras fontes que poderiam ter inspirado a elaboração da proposta: uma viagem de diretores da Casa aos Estados Unidos, quando em visitas oficiais a órgãos públicos daquele país conheceram iniciativas dessa natureza e trouxeram a ideia para o meio institucional informalmente e um debate durante um curso de formação no Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara (CEFOR), onde essa iniciativa teria sido debatida como um possível projeto institucional. Apesar dessa polêmica, a única referência formal da origem desse projeto hoje implantado é a proposta vencedora da Prêmio Câmara em Ideias, edição de 2002, que aqui é analisada.

O projeto apresentado para o prêmio *Câmara em Ideias* traz um diagnóstico inicial no qual destaca a importância da cobertura da imprensa brasileira para a democracia, porém faz crítica a uma certa ênfase aos aspectos negativos veiculados, dessa forma, a mídia criaria “um sentimento negativo e reacionário da população em geral no tocante à atuação do Parlamento, que é o principal sustentáculo da liberdade em qualquer regime democrático”. Nesse sentido, está também descrita essa iniciativa com uma estratégia de melhoria da imagem da Câmara dos Deputados, o que inclui a intenção de se “criar uma consciência positiva no segmento infanto-juvenil, que representa o futuro da cidadania brasileira” (BOCCHINO; OLIVEIRA; SILVA, 2002, p. 2). Ressalta-se nessa proposta a ênfase dada à atratividade e interatividade dos conteúdos, pois propõe a criação de um personagem o ‘Plenarinho’ (uma criança participativa e com interesse por questões nacionais) e a sugestão de criação de um site com visual colorido, dinâmico, com jogos, passatempos e desafios que atráíssem o público infanto-juvenil, devido à concorrência de outros conteúdos midiáticos com essas características. É importante destacar que o projeto já previa na sua concepção um relacionamento estreito com as escolas, utilizando-se também de serviços postais, nesse sentido destaca a importância da realização de concursos, premiações, e campanhas exemplificadas pelos seguintes temas: contra o trabalho infantil e contra a exploração sexual. Na descrição acerca dos projetos atualmente implementados, fica evidente que essa intenção de construir um projeto com múltiplas estratégias de abordagem do público foi atingida, inclusive buscando-se a participação de professores nessas ações (BOCCHINO; OLIVEIRA; SILVA, 2002).

Conforme estabelecido pela Câmara dos Deputados, a ideia vencedora da premiação Câmara em Ideias é implantada. Desse modo, para definir as diretrizes e a missão do portal, foi

constituído um grupo multidisciplinar por meio da Portaria nº 7 de 2003, composto de servidores de diversas áreas da Câmara²¹.

O projeto elaborado por esse grupo de trabalho destaca em sua justificativa a intenção da instituição, a partir da redemocratização do país de estabelecer um diálogo com o cidadão, para isso desenvolveu uma política de comunicação social a partir do início da década de 90 que inclui a criação de veículos como o Jornal da Câmara (iniciado como boletim em 1971), a Rádio Câmara (criada em 1961), TV Câmara (1998) e no processo de informatização a Agência Câmara (2001), este último veículo voltado à publicação de notícias no portal da Câmara em tempo real por meio da internet, com formato de agência de notícias. O projeto destaca também que mesmo com esse esforço empreendido no sentido da transparência e na facilitação do acesso às informações legislativas, a instituição não vinha conseguindo construir uma imagem positiva, e critica a grande mídia de forma correlata ao projeto inicial, ao afirmar que existia uma ênfase em notícias negativas, em detrimento de importantes votações e decisões, como com a divulgação de “fatos desagradáveis” e mesmo de “informações distorcidas ou contraditórias”, o que estaria gerando “juízos de valores equivocados” acerca da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2003, p. 2).

Nesse contexto, segundo o projeto, seu objetivo é não de apenas buscar uma imagem melhor da instituição, mas também de vislumbra uma maior transparência e participação popular nos trabalhos legislativos. O projeto destacou também que as crianças eram um público praticamente desconhecido para a instituição e que promover um diálogo permanente e cada vez maior com a infância seria uma ação voltada ao futuro. Vislumbra o projeto, a partir de linguagem e conteúdos adequados, contribuir para a formação política da juventude brasileira (BRASIL, 2003).

A Câmara dos Deputados, por meio de sua política de comunicação social começa a dar a sua resposta a esse contexto de uma opinião pública desfavorável, e desenvolve esse portal educativo com conteúdos políticos com foco no público infanto-juvenil, com idade entre sete e 14 anos. Desse modo, espera-se contribuir, desde cedo, para o desenvolvimento de um senso de cidadania, recorrendo a ferramentas didáticas que tornassem os conteúdos acessíveis,

²¹ Elizabeth Veloso Bocchino (Gabinete da Presidência da Câmara); Maria Do Amparo Bezerra da Silva (Secretaria-Geral da Mesa); Yara Lopes Depieri (Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento); Sabá Cordeiro De Monteiro Chagas Filha De Oliveira (Departamento de Taquigrafia); Idenise Vieira Cavalcante Carvalho (Departamento Médico); Maria Bernadete Albuquerque (Coordenação de Relações Públicas); Renata Almeida Sabbat (Secretaria de Comunicação Social); Fernando Lima Torres (Centro de Informática); Marcos Fernandes de Souza (Centro de Informática) e Renata Nunes Pereira (Centro de Informática).

democratizando, assim, o acesso a informações sobre o Legislativo, a oferta de oportunidades de simulação do processo legislativo, o que permitiria uma aproximação cada vez maior entre o cidadão e esta Casa legislativa. O projeto desde sua criação apresenta esse foco de elucidação, de tradução das funções e da importância do Poder Legislativo, com ênfase à Câmara dos Deputados. Nesse sentido, o objetivo geral do projeto era de “proporcionar um instrumento de comunicação dinâmico, para que crianças de todas as regiões do país possam conhecer o papel institucional da Câmara dos Deputados e do Poder Legislativo brasileiro” e nos seus objetivos específicos destaca a função educativa do portal ao se utilizar de conceitos de cidadania, direitos sociais e políticos, no sentido de incentivar a formação de valores sociais e humanos no contexto da sociedade democrática. Consta também a intenção de divulgar noções acerca do processo legislativo, da atividade parlamentar e do exercício da política, o que geraria a formação de uma “consciência sobre a importância do Poder Legislativo para a consolidação democrática”. Os objetivos específicos do projeto também trazem intenções no âmbito institucional, no sentido de fortalecer a imagem da Câmara, aproximando o público infantil do exercício da atividade política e desmistificando a figura do deputado. Em termos lúdicos, é objetivo proporcionar entretenimento por meio de jogos e passatempos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (BRASIL, 2003, p. 4).

Entre os objetivos específicos consta a intenção de se estabelecer uma permanente troca de informações e experiências culturais e educacionais com as escolas, o que vai se efetivar apenas com a ampliação do projeto, constituindo-se um programa com diversos projetos integrados, o que será tratado nos próximos tópicos.

Durante seu desenvolvimento, de 2004 até o momento, diversas equipes²² já passaram pela gestão do projeto, o que de certa forma, contribuiu para que diversas inovações fossem implementadas, o que se traduz na criação de novos projetos. Porém, esse fator de alternância de gestão típica da Câmara dos Deputados, devido à sua estrutura administrativa baseada em funções comissionadas de livre nomeação entre servidores, que, motivada pela mudança da Presidência da Câmara a cada dois ou quatro anos, acaba por imprimir certa inconstância nas ações administrativas, o que dificulta a implementação de projetos de maior envergadura que necessitam de maior tempo para seu desenvolvimento e consolidação. Essa afirmação está

²² Os servidores efetivos que já fizeram parte da equipe são os seguintes: Maria Raquel Mesquita de Melo, Patrícia Isabel Silva, Ana Claudia Lustosa, Maria Amélia Elói, João Pitela Júnior, Adriana Magalhães, Jerônimo Pimenta e Caroline Dantas.

embasada na situação atual do Programa dentro da estrutura administrativa, já que, apesar de sua amplitude e resultados alcançados, ainda não está institucionalizado, em termos legais não existe como área – apenas como ação/projeto, o que dificulta seu crescimento e a potencialização desses esforços educacionais. Destaca-se que nos meses de outubro e novembro de 2011 a Secretaria de Comunicação Social desenvolveu um processo de planejamento para uma reestruturação administrativa que se encontra em análise pela Mesa Diretora da Câmara, que inclui a criação de novas áreas, entre elas a Coordenação de Relacionamento com a Comunidade e o Serviço de Relacionamento com o Público Infantil, ambas dentro do Departamento de Relações Públicas (atual Coordenação de Relações Públicas). Dessa forma, visualiza-se a possibilidade de institucionalização do projeto com um setor dedicado a essas estratégias e sua consequente ampliação como ferramenta de comunicação institucional da Câmara dos Deputados.

Existe uma interação do Programa Plenarinho com os demais veículos de comunicação da Câmara dos Deputados. A Rádio Câmara disponibilizou um horário para veiculação de radionovelas produzidas pelo Plenarinho e também faz divulgação das ações por meio de cobertura jornalística e chamadas para inscrições e participação em diversas ações. A TV Câmara e a Agência Câmara realizam ampla cobertura jornalística dos eventos e ações desenvolvidas pelo Programa. Porém a integração com esses veículos pode ser ainda ampliada, no sentido de contar com maior apoio na divulgação do portal e mesmo na produção de conteúdos para esses veículos que tenham foco no público infantil.

4.2 O site infantil www.plenarinho.gov.br

Em agosto de 2004, o projeto se efetiva e é publicado o site www.plenarinho.gov.br. Essa página na internet se constitui como uma fonte permanente e dinâmica de informações sobre o Poder Legislativo, conforme proposto no seu projeto. Essa dinamicidade é garantida por meio da publicação diária de informações acerca do legislativo com ênfase àquelas com maior relevância para o público infantil. No planejamento do portal percebeu-se a necessidade de que, além dos conteúdos textuais, as imagens também deveriam se adaptar ao seu público, nesse sentido foi criada a “Turma do Plenarinho” – personagens desenhados com diferentes características (poderes) e nomes relevantes para as temáticas abordadas. Como exemplo, segue um trecho da

descrição do principal personagem, o Zé Plenarinho, conforme descrito em www.plenarinho.gov.br/turminha/index_html: “Sabe tudo sobre a Constituição Federal e o regimento interno da Câmara dos Deputados. Tem ouvidos muito aguçados, sendo craque em conversar com os cidadãos para saber o que os brasileiros estão precisando.” Os nomes dos demais personagens e seus apelidos são: Ana Legis da Silva (Légis), Edu Coruja Torres (Edu), Ana Maria Mariana (Xereta), Vital dos Santos (Vital), Aparecida Silva (Cida), Adão José Silva (Adão), Ecologilda (Gigi), Economildo (Nonô) e a professora Josefa (Jô).

Esses personagens facilitam a identificação do público infantil com o site e com os conteúdos apresentados, muitas vezes complexos. O projeto inicial apresentado ao Câmara em Ideias edição 2002 já previa a criação de um personagem, o ‘Plenarinho’, o que hoje é um integrante central da Turma, com o nome de Zé Plenarinho. Atualmente, a Turma conta também com uma música²³, que pode ser ouvida na seção do Portal que apresenta a descrição de cada personagem.

O site, no seu início, contava com as seguintes sub-páginas, conforme proposto no projeto do grupo de trabalho: o retrato da instituição (história do parlamento, processo legislativo, estrutura organizacional, estrutura física, arquitetura e principais obras de arte da Casa), glossário (tradução da terminologia política para uma linguagem coloquial), notícias (baseadas na agenda de discussões com atualização diária), deputados (humanizar a figura do deputado, mostrar o cotidiano do trabalho e questões relativas à infância destes para promover identificação), Brasil (visava abordar as peculiaridades de todas as regiões do Brasil com participação dos parlamentares com foco cultural) e usuário (área voltada à interatividade, com jogos, passatempos, enquetes, fórum de debates com convidados e parlamentares e espaço para envio de opiniões, fotos e mensagens dos internautas, além de enquete) (BRASIL, 2003).

O lançamento do site se deu com a participação de um deputado em cada estado da federação dentro de escolas públicas. Cada parlamentar apresentou o portal e participou de um *chat* por meio do site. O debate foi sobre o futuro da criança brasileira. A campanha de divulgação do site também incluiu inserções publicitárias na TV Câmara e *spots* na Rádio Câmara, além de anúncios publicitários em revistas impressas especializadas em educação.

²³ Link para a música da Turma do Plenarinho:

http://imagem.camara.gov.br/internet/midias/plen/Audios/Musicas%20da%20Turma/turma_plenarinho.mp3

Após o lançamento, alguns pronunciamentos feitos no plenário da Câmara se destacaram sobre esse assunto, como o do Deputado Luiz Couto (PT/PB).

Costumam dizer que a criança é o futuro, mas queremos que ela seja o presente porque a cidadania começa a ser exercitada a partir da infância. Tive a oportunidade de ser o responsável pelo lançamento do projeto no Colégio Estadual Sesquicentenário de João Pessoa, Paraíba, com a participação de crianças e professores, que demonstraram profundo interesse pelo assunto. O projeto demonstra, mais uma vez, a necessidade de transparência por parte do Poder Público perante a sociedade, principalmente da criança (...) A criança também é modelo porque tem consciência dos seus direitos. Pudemos verificar isso pelas perguntas que fizeram por ocasião do lançamento do projeto. Uma aluna da Paraíba perguntou ao Presidente da Comissão de Educação por que, ainda hoje no Brasil, os professores têm que fazer greve para que seus direitos sejam respeitados; e por que não é reconhecida e valorizada essa categoria profissional. Essa é a prova de cidadania da criança, que tem consciência e se preocupa com os problemas do País. A criança luta por seus direitos. Não adianta dar-lhe metade daquilo que tem direito (...) Porém, todos sabem que agora podem acessar o *site* Plenarinho e obter informações, além de cobrar ações do Poder Legislativo, questionar e apresentar propostas. Parabenizo a Casa por mais essa iniciativa. O Projeto Plenarinho é a oportunidade que se dá à criança de exercer sua cidadania (COUTO, 2004).

Outro deputado que se manifestou acerca do lançamento do portal foi o Pastor Frankembergen (PTB/RR) que afirmou que a proposta nasce para suprir as dúvidas dos jovens, que desde cedo se preocupam com o futuro do país. O deputado destacou também que as crianças e jovens estão cada vez mais bem informados e que o site irá contribuir para a formação social e política dos educandos (FRANKEMBERGEN, 2004). O Presidente da Câmara dos Deputados na ocasião, Deputado João Paulo Cunha (PT/SP) também se manifestou e afirmou que “esse tipo de iniciativa estimula o interesse pela política, pela cidadania, de forma bastante leve, mas com profundidade” (CUNHA, 2004).

O Projeto Plenarinho foi reconhecido internacionalmente pela Rede Direitos Humanos e Cultura - DHNet²⁴, em 2005, com o Selo Nota 10 que premia sites em língua portuguesa de todo mundo com atuação destacada em relação aos direitos humanos.

Após dois anos de sua utilização o site passou por modificações em termos de conteúdos e de visual da página, tendo sido determinante para essa alteração a experiência da equipe na utilização, contatos do público por meio da área ‘fale conosco’ e pelo canal telefônico 0800 da Câmara.

²⁴ Para informações sobre a rede: <http://www.dhnet.org.br/>

Atualmente o site passou a ter uma característica de portal, pois ampliaram-se os conteúdos, foram criadas diversos *hiperlinks* para outras fontes relativas ao Poder Legislativo e à legislação, por exemplo. A inclusão de uma página específica para a interatividade e aprendizado dos professores, ação iniciada em 2005, é um marco nessa evolução. Essa iniciativa foi tomada devido à percepção de que a intermediação desses conteúdos por meio dos professores seria um fator importante para potencializar as ações do Plenarinho. Para isso, foi elaborada uma nova área no portal, ‘plenarinho para professores’, que se utiliza das técnicas da educação à distância ofertadas pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados. Esse curso à distância disponibiliza orientações básicas acerca de política com foco no Poder Legislativo, além de sugestões de atividades didáticas com indicações de uso dos conteúdos do portal em sala de aula. Desde sua criação, 1655 professores se cadastraram no portal de educação à distância para acessar os conteúdos, sendo que destes 856 passaram por todas as telas que compõem o curso. Percebe-se por esse quantitativo a necessidade de melhoria do seu conteúdo e de criação de novas estratégias para a sua divulgação, que poderia ser feita nos cursos de pedagogia e também com apoio das secretarias de ensino dos estados e municípios.

Atualmente a estrutura do portal está ampliada em relação tanto ao projeto inicial (2002) como ao projeto elaborado pelo grupo de trabalho (2003). Aqui busca-se relatar os principais tipos de conteúdos veiculados no site, para isso descreve-se resumidamente cada seção e dá destaque a algumas sub-páginas destas seções:

Seção “Câmara”: nesta seção as crianças encontram as principais explicações sobre a função da Câmara dos Deputados, seu modo de funcionamento e sua estrutura de comunicação social. Também estão publicadas explicações básicas acerca dos tipos de leis, de forma criadas histórias animadas com personagens para cada tipo de lei, o que se denominou como espécies legislativas, que fazer uma alusão às espécies biológicas. Esta área inclui também uma descrição sobre parlamentos de língua portuguesa no mundo e os parlamentos da América do Sul.

Seção “Deputados”: descreve-se neste espaço as atribuições dos deputados, o tipo de trabalho que realiza, oferece link para conhecer individualmente o perfil dos parlamentares e descreve o trabalho do deputado e seu papel na democracia. Também são apresentadas informações sobre a função que partidos políticos exercem, utilizando-se como exemplo as relações políticas presentes no debate de ideias entre educandos, educadores e funcionários das escolas. Esta seção, em uma sub-página relata as principais realizações de alguns deputados que tiveram importante atuação na história do parlamento. Esta área também dá destaque aos

Deputados Mirins que anualmente participam do Projeto Câmara Mirim, apresentando propostas de lei e participando de uma sessão plenária simulada. Nessa seção, conforme proposto como intenção do projeto inicial de aproximar a criança do deputado, apresenta-se entrevistas com diversos parlamentares que falam sobre sua infância e porque iniciaram na vida pública, sendo que em alguns desses conteúdos existe um vínculo estreito entre a vida infantil – quando com aprenderam valores e atitudes que motivaram, posteriormente, os deputados a participarem da política.

Seção “Notícias”: neste espaço são publicadas diariamente, de segunda a sexta-feira, reportagens ou notas sobre o que está acontecendo no parlamento, com ênfase aos assuntos que dizem respeito aos direitos das crianças e adolescentes ou à educação, especificamente na sub-página denominada Agência Plenarinho. Inclui também uma área de clipping diário, a partir de mais de 30 sites, sobre essas temáticas. Outra sub-página é voltada à publicação de reportagens especiais, que são conteúdos de debates com maior permanência, como a maioria penal, por exemplo. Esta seção faz também um link para conteúdos de reportagens infantis, o que será apresentada na seção ‘Seu Espaço’.

Seção “Cidadania”: esta área é essencial para a educação política, pois apresenta e conceitua “direitos e deveres” fazendo-se referência à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aborda a temática das eleições e também relata fatos históricos relacionados a mobilizações populares que mudaram a realidade brasileira, como o impeachment, voto feminino e a abolição da escravidão, como exemplos. Esta área também aborda a questão da participação, ao relacioná-la com a cidadania e apresenta o voluntariado com uma das formas de participação para as crianças, dando ênfase ao desenvolvimento da solidariedade como valor humano. Aqui percebe-se que poderia também ser apresentada formas de participação dentro da escola, na eleição de representantes de turma e também nos contatos com os pais que, em muitas cidades participam da eleição do diretor das escolas. Outra forma de participação que pode ser incentivada estão as ações de comunicação na comunidade pela identificação de problemas e necessidades, como falta de praças, condições deficitárias das escolas, estruturas de esportes, creches e outros serviços públicos essenciais. Para isso pode-se motivar as crianças a utilizarem celulares com câmeras fotográficas e filmadoras para registro e divulgação pela internet, com o envio de e-mails às autoridades e instituições responsáveis, criação de blogs da comunidade, bairro ou da própria escola. A produção e jornais escolares também é uma ferramenta importante

e acessível em todas as regiões do país para a promoção da participação política desde a infância e que pode ser incentivada pelo Plenarinho.

Seção “Brasil”: apresenta conteúdos sobre a história, símbolos nacionais, personalidades e sobre a federação, com uma descrição de cada estado brasileiro. Personalidades da história também são apresentados com uma breve biografia e o relato de sua contribuição ao país, cito como exemplos Paulo Freire e Frei Caneca. Outra característica do projeto inicial (2002) mantida atualmente nesta seção e em outras do site é o espaço para publicação de artigos, ensaios e textos dissertativos de especialistas ou autoridades acerca de diversos assuntos.

Seção “Educação”: esta seção aborda esse direito social com base na Constituição Cidadã de 1988, faz referência à LDB como a principal lei sobre esse tema e explica questões como a exigência legal de execução orçamentária mínima nas três esferas do poder executivo. Oportuniza-se aos professores a publicação de experiências didáticas relevantes, como exemplo, destacando-se entre as atualmente publicadas uma experiência de intercâmbio²⁵ de textos e outros conteúdos produzidos por alunos de diversos países, de forma semelhante ao intercâmbio proposto por Freinet entre escolas francesas na primeira metade do século XX, porém utilizando-se do serviço postal ao invés da internet. Por meio dessa sub-página é oportunizada aos educadores cadastrar-se no site para poder publicar seus projetos pedagógicos e receber informações do Programa.

Seção “Ecologia”: nesta área são publicados os textos que tratam e explicam assuntos afetos ao meio ambiente, como por exemplo, conceito de ecologia, técnicas e práticas de reutilização, recuperação e preservação. Também divulga-se ações e práticas típicas da educação ambiental e dos movimentos ambientalistas, como agenda 21, carta da terra e outras iniciativas correlatas.

Seção “Saúde”: esta área apresenta dicas de saúde em diversos momentos da vida infantil, enfatiza a prevenção de acidentes, principalmente em casa – local de grande incidência. de acidentes com crianças e busca incentivar a alimentação saudável.

²⁵ O site www.think.com desenvolvido pela Oracle é um ambiente virtual que busca o desenvolvimento da criatividade tanto de professores como de estudantes ao promover a elaboração de projetos pedagógicos inovadores por professores e participação em competições voltadas à busca de soluções para problemas hipotéticos pelos alunos. O www.eplas.com é um ambiente de virtual de colaboração por meio da participação de turmas em projetos. Este site foca-se na comunicação entre turmas de diferentes países no sentido de motivar a pesquisa e a expressão entre estudantes.

Seção “Sala de leitura”: esta área busca incentivar a leitura, para isso, faz indicações de livros infantis, oportuniza espaço para que crianças descrevam sua experiência com alguma obra, apresenta histórias em áudio produzidas pela Rádio Câmara e faz um relato biográfico acerca de autores relevantes da literatura brasileira, como Cecília Meireles, Machado de Assis e Ariano Suassuna, por exemplo.

Seção “Diversão”: nesta área são disponibilizados jogos em formato de passatempo, trivias . Um dos jogos disponibilizados atualmente apresenta conteúdo diretamente relacionado à educação política, ao oportunizar, num formato semelhante ao jogo ‘tetris’, a identificação das principais atribuições entre o Poder Legislativo, Poder Judiciário e Poder Executivo. Entre os jogos disponíveis, um deles aborda o orçamento, em formato semelhante ao jogo ‘Sin City’, no qual as crianças escolhem os investimentos em diferentes áreas, como educação, transporte público, saúde e segurança. Essas ações geram resultados políticos que são expostos num jornal dessa cidade virtual, motivando que o educando raciocine quais a melhor proporção de investimentos em cada área para satisfazer a população da cidade. Outra atividade ofertada é de trivias, que são diversas perguntas com múltiplas escolhas, o que faz com que a criança aprenda progressivamente por tentativa e erro sobre diversos assuntos, como sobre: constituição, bandeira nacional, conquistas das mulheres, ECA e outros. Esta área do site promove uma familiarização e a aproximação do público infantil aos conteúdos do site, de forma lúdica e acessível para crianças em diversas idades.

Seção “Seu Espaço”: esta área do site é focada na interatividade, oportuniza que a criança cadastre-se para receber conteúdos do Programa por meio do Clubinho, apresenta um mural de recados disponível para os já cadastrados no site, área de enquetes e espaço onde são publicados desenhos das crianças, sejam enviados a qualquer momento ou enviados em concursos de desenhos realizadas pelo Programa. Nessa seção a sub-página chamada “Seja Xereta” apresenta um texto com orientações de como produzir uma reportagem, para isso apresenta uma das técnicas elementares da redação jornalística que é o lide, composto por seis perguntas que devem ser respondidas na elaboração do texto (quem, fez o quê, quando, onde, como e por quê?). Esta mesma sub-página oportuniza que as crianças enviem suas reportagens para publicação no site. Essa área tem relação com as propostas de apropriação dos veículos de comunicação pelas crianças presentes nos ensinamentos da educomunicação. Dentro deste espaço está também o link para os internautas se cadastrarem no Clubinho, que atualmente conta com

26.000 inscritos. Por meio dessa listagem são feitas divulgações dos diversos projetos do Plenarinho.

O portal conta também com um **dicionário** (antes denominado glossário) de termos políticos, que traz uma conceituação simplificada de termos complexos do meio parlamentar, como por exemplo, o termo decoro parlamentar, assim resumido: “regras éticas e normas de comportamento que o parlamentar deve seguir no exercício de seu mandato.”

A seção **TV Plenarinho** se utiliza de vídeos produzidos pela equipe para divulgar suas ações e também para divulgar conteúdos produzidos pelas crianças, enviados em concursos de vídeos, como o “Meu jeito criança de ser cidadão”, realizado em 2011.

A área **“Pinga-foguinho”** se constitui como um chat de debate ao vivo, utilizado em datas predeterminadas. No sentido de ampliar a utilização da internet como ferramenta pedagógica, o portal conta com uma área com cerca de 70 links para páginas que contribuem para a educação infanto-juvenil.

Concluindo essa descrição do portal plenarinho, o site conta também com a seção “fale conosco” para o envio de sugestões, críticas e solicitação de materiais impressos ou digitais e a seção “quem somos” que faz um breve descritivo sobre o que é o plenarinho, com breve histórico e dados de contatos da equipe coordenadora. A única seção do site não descrita é a “Câmara Mirim”, pois este é um projeto presencial de grande importância para o Plenarinho, dessa forma, será tratado à parte.

4.2.1 Histórico de acessos do portal Plenarinho

De 1º de abril de 2006 até o dia 15 de fevereiro de 2012, foram registrados 3.797.294 visitas, tendo uma média de visualização de 3,47 páginas a cada visita. O tempo médio das visitas ao site é de 4 minutos e 24 segundos. O número de visitantes diferentes registrado é de 2.550.685. Esses dados são provenientes de relatório estatístico produzido pelo Google Analytics (software que registra diversos dados relativos ao acesso às páginas na internet). Para analisar a utilização do site em período mais recente expõe-se também dados separados do ano de 2011, que demonstram uma menor quantidade de acessos do que em anos anteriores, porém apresenta significativa melhora na qualidade da utilização do site em alguns aspectos. O tempo médio no site é de 7 minutos e 13 segundos e a quantidade média de páginas por visita é de 5,36. As

principais cidades de onde provêm os usuários do Plenarinho em 2001, foram, respectivamente: São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Vitória, Salvador, Goiânia, Fortaleza e Campinas. Aqui cabe destacar a importância dos contatos pessoais entre escolas do DF com a Câmara dos Deputados, por meio de visitas dirigidas a escolas que contam com participação do Plenarinho e a proximidade física que facilitam que mais educadores e educandos conheçam as ações do Programa e se interessem por ele, o que também reflete uma melhor utilização do portal. Em Brasília, o tempo médio das visitas é de 11 minutos e 7 segundos e também registra-se uma maior quantidade média de páginas visualizadas no portal que é de 7,24. É relevante destacar que o quantitativo de acessos demonstra claramente a necessidade de mediação dos conteúdos acerca da educação política por educadores, pais e familiares em geral, pois as páginas com maior quantidade de acessos, com exceção da página inicial, são justamente aquelas com atividades de diversão, como jogos e passatempos. O maior tempo dedicado a essas mesmas páginas em detrimento das demais páginas de conteúdos acerca de cidadania, por exemplo, também reforça essa necessidade de aproximação com o público de educadores e pais para que esses esforços educacionais sejam melhores aproveitados pelas crianças e adolescentes em todo o país.

4.3 Ampliação do projeto para um programa

O projeto Plenarinho, concebido em 2002, com planejamento realizado por grupo de trabalho formalmente instituído em 2003 e colocado no ar em 2004, foi ampliado gradualmente com a criação de novas ações de comunicação aproximativa com o público infantil e com educadores. As iniciativas de elaboração dessas novas ações tiveram a contribuição de diversos servidores, funcionários terceirizados e estagiários que passaram pelo projeto durante esse período de cerca de oito anos de implementação. Percebe-se que o projeto inicialmente voltado à criação de um site infantil, evoluiu para um portal infantil e gradualmente se apresenta como um Programa, com diversos projetos agregados e correlacionados. Esses projetos acrescentados também se utilizam do portal como mecanismo de divulgação e contam com o apoio de outros veículos de comunicação da Casa para sua implementação, como será descrito a seguir.

4.3.1 Projeto Câmara Mirim

Este projeto possui a maior repercussão e abrangência de divulgação e envolvimento de escolas e seus públicos, entre as ações do Programa. O Câmara Mirim foi iniciado em 2006, tendo como referência experiências internacionais de simulação da atuação de parlamentares e partindo do princípio de que uma vivência mais concreta da experiência legislativa seria importante para formação política dos alunos. Este programa consiste em uma atividade presencial de simulação de uma sessão legislativa. A participação é aberto a todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental. Para participar é preciso que os educandos enviem propostas de projetos de lei elaborados individualmente que são armazenadas no portal e que depois servirão como tema para o debate político que acontece no plenário da Câmara. Do total de projetos recebidos, três são escolhidos e seus autores trazidos a Brasília para que possam defender suas ideais. Na sessão mirim, outras 400 crianças de escolas, sorteadas entre as que se inscrevem para participar do Câmara Mirim, debatem e votam os projetos de lei. Se aprovados na sessão plenária, os projetos são encaminhados para as comissões desta Casa de acordo com suas temáticas e ficam disponíveis para que deputados possam “adotá-los”, ou seja, formalizá-los, fazendo-os tramitar regimentalmente, conforme já verificou-se em três casos²⁶. O Câmara Mirim, dada sua relevância e a intenção de mantê-lo como ação institucional permanente, foi formalizado pelo Ato da Mesa nº 59/2010. Iniciativa semelhante tem sido desenvolvida no Senado Federal com nomenclatura de Senador Mirim.

Na primeira edição foram enviados cerca de 150 projetos de lei. Em 2011, esse número foi de mais de 1200 propostas. Este crescimento indica que a estratégia pedagógica de participação criativa de crianças em simulações do processo legislativo vem sendo motivador da participação e interação da criança e professores com o Poder Legislativo. É importante destacar a ampla divulgação que é realizada pela mídia comercial a cada edição do projeto e também a cobertura detalhada realizada pelos veículos de comunicação da Casa. O portal do Plenarinho

²⁶ Projetos de lei inscritos no Câmara Mirim que se transformaram em projetos de lei: projeto da Deputada Mirim Mallena Nogueira de 13 anos, busca proibir o uso de pau-de-arara como meio de transporte escolar, este projeto embasou os PL 2561/2007, de autoria do Deputado Paulo Henrique Lustosa e o PL 2397/2007, de autoria do Deputado João Campos que atualmente aguardam votação na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e ainda deverá passar pelo plenário para sua aprovação. O projeto do Deputado Mirim Richard Santos Oliveira pretende que todos os prédios públicos a serem construídos possuam sistemas de aproveitamento da água da chuva e outros quesitos de sustentabilidade, foi apadrinhado pelo deputado Bernardo Ariston e foi formalizado na Câmara com o número PL 7231/2010. Outro projeto em tramitação é o PL 2398/2007 elaborado também pelo Deputado João Campos, que se embasou na proposta da Deputada Mirim Karinne Souza Mendonça de 11 anos. Os anos de apresentação dos projetos coincidem com os anos das edições do C

também realiza uma cobertura própria, com entrevistas e imagens da sessão, conteúdos que são veiculados na TV Plenarinho (seção do portal). A última edição realizada, em 2011, contou com a participação de 38 alunos da Escola Municipal Orestes Barbosa do Município do Rio de Janeiro/RJ e o professor Luiz Fernando Porto, que acompanhou esse grupo de alunos foi entrevistado pela equipe do Câmara Mirim e assim se manifestou sobre o projeto:

achamos muito importante a participação deles (alunos), para que possam conviver e ver como é o trabalho de um deputado, que geralmente é visto com maus olhos por todos. É a importância de se votar um projeto, de ter serenidade nesse voto, participar disso eu acho que vai ser uma experiência de vida enorme, uma coisa que eles levarão para o resto da sua vida, e começarão a ver a política de uma outra maneira, com outro foco (BRASIL, 2011).

É importante destacar também que esse projeto também auxilia na divulgação do Programa como um todo, pois a divulgação da sua edição anual é realizada por meio de e-mails, das escolas e professores por meio de listas das secretarias estaduais de ensino e envio de cartazes a 25 mil escolas de ensino fundamental em todo o país.

4.3.2 Revista do Plenarinho

A edição dessa revistinha em quadrinhos se iniciou em fevereiro de 2006, tendo sido editadas nove edições. As temáticas já abordadas foram: Câmara dos Deputados na primeira edição, meio ambiente (aquecimento global), direito à educação, corrupção, trabalho infantil, Constituição Cidadã, pirataria, ECA e as crianças na Constituição Federal. Juntamente à história em quadrinhos, a revista também traz passatempos e jogos que promovem a interação das crianças com o material impresso. No portal do Plenarinho todas as edições permanecem publicadas em versão digital na seção “diversão” e por meio de espaço específico para solicitação de materiais, professores e crianças podem solicitar a publicação que é enviada pelo serviço postal gratuitamente. A revista também é distribuída às crianças e professores que participam da visita institucional ao Congresso Nacional. Essa publicação não possui uma periodicidade definida, sendo sua produção condicionada à capacidade de produção da equipe. Cada edição tem tiragem de 30 mil unidades e reimpressões de acordo com a demanda de solicitações de escolas e diretamente por internautas. Estima-se que, desde 2006, já foram impressos e distribuídos 480 mil exemplares da revista.

Também vem sendo produzidas edições especiais temáticas, sendo elas: heróis da pátria,

cartilha do meio ambiente, cartilha da saúde, símbolos nacionais e uma edição acerca da dengue. O projeto também já produziu um jornal especial para o período de comemorações dos 50 anos do Congresso Nacional em Brasília em 2010 e uma cartilha especial que foi distribuída às crianças participantes da Cidade dos Direitos (minicidade dentro da programação da 8ª Conferência Nacional Sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em Brasília, em 2009).

Dada à falta de acesso à internet em grande parte das escolas brasileiras e ao desigual acesso à internet nos domicílios, essa ferramenta educativa pode ser potencializada por meio de um maior investimento em recursos humanos e materiais para a ampliação de sua abrangência, estabelecimento de uma periodicidade, planejamento detalhado de uma linha editorial e a formalização de uma política de distribuição pró-ativa.

4.3.3 Concursos de redação, desenhos, vídeos e radionovela

Outro projeto que faz parte do Plenarinho são os concursos de redação e de desenho. As temáticas já desenvolvidas para redação foram: O Plenarinho na minha vida é...; As melhores férias da minha vida; Esporte que constrói cidadãos, Eu amo o Plenarinho, Meu jeito criança de ser cidadão, Ser Menina é..., e Se vc fosse Papai Noel, que presente daria ao Brasil. Essas redações são recebidas por e-mail ou por meio de serviço postal. Os concursos de desenho já realizados solicitaram trabalhos com os temas ‘meu jeito criança de ser cidadão’ e ‘meu Congresso Nacional é assim’. Os três primeiros colocados deste segundo concurso citado, em 2011, tiveram seus desenhos publicados numa edição especial do cartão postal da Câmara – que é distribuído para cada visitante da Casa, além de publicação no Portal.

Foi realizado também um concurso de vídeo com a temática ‘Meu jeito criança de ser cidadão’. Os vídeos vencedores estão publicados no Portal, na TV Plenarinho. Uma iniciativa recente da equipe, em parceria com a Rádio Câmara, foi a criação de um concurso de redação de uma radionovela, sendo que a primeira temática é sobre ‘gênero’. A equipe do Plenarinho já realizava a produção de radionovelas, juntamente à Rádio Câmara, já tendo sido veiculadas 11 edições, com temáticas variadas. A Rádio Câmara veicula esses conteúdos às 10h30 nos sábados, num programa denominado ‘A Voz do Plenarinho’. Esses conteúdos também ficam disponíveis

para as rádios parceiras da Rádio Câmara para download e reprodução, além de estarem disponíveis para audição no portal Plenarinho e no site da Rádio.

4.4 Projeto Eleitor Mirim

O período eleitoral é um momento oportuno para o debate de questões sobre a política, pois esse é o principal momento, e para a maior parte da população o único, de participação na política, dessa forma, as crianças indiretamente também se envolvem e participam desse momento, mesmo que como observadores. Para criar uma situação concreta para a participação de alunos e professores no processo eleitoral, desde 2006, nos anos de eleição, é colocado no portal um programa eleitoral gratuito, onde, ao final, os alunos podiam votar numa urna igual à real. A média de votos para as eleições de 2006 e 2008 ficou em torno de 5 mil.

Em 2010, no entanto, a proposta da eleição foi aprimorada em termos pedagógicos, gerando uma maior aproximação, principalmente de educadores, para esse momento oportuno de debate da política. A equipe do Plenarinho criou um projeto chamado Eleitor Mirim e que passou a contar com a colaboração de alunos e professores para o desenvolvimento do programa eleitoral e dos candidatos/personagens. No início do primeiro semestre do ano eleitoral, são convidados por e-mail os professores da rede de ensino de todo o país a se inscreverem por meio do envio de uma redação que justifique a importância da participação de sua escola no projeto Eleitor Mirim. Em 2010, foram recebidas 42 redações e as cinco melhores foram escolhidas, conforme preestabelecido no regulamento do projeto. A participação dos educadores fica condicionada ao comprometimento de desenvolver atividades didáticas apresentadas numa cartilha. O texto desta cartilha assim apresentou o projeto em seu primeiro ano de execução, com este formato interativo:

Em 2010, os brasileiros irão às urnas para eleger presidente, governadores, senadores, deputados federais e estaduais. São mais de 130 milhões de eleitores diante da oportunidade de escolher aqueles que serão seus dirigentes ou representantes no cenário político nacional. (...) Mas, se criança não vota, o que será que ela tem a ver com isso? Nós, do Plenarinho, acreditamos que tudo. (...) É preciso que se tenha consciência, desde pequeno, da importância da participação na vida política do país, e do papel que cada um desempenha nesse processo. Pensando em colaborar com o desenvolvimento de uma responsabilidade cidadã, o portal Plenarinho desenvolveu o projeto Eleitor Mirim 2010 (BRASIL, 2010, p. 3).

Entre as orientações aos professores, estava incluída a aplicação de questionários que pretendiam avaliar o grau de conhecimento dos alunos sobre conceitos de política, democracia, cidadania e sobre o legislativo. Este mesmo questionário deveria ser aplicado também ao final do programa para avaliar o quanto os alunos teriam aprendido com as atividades propostas.

Uma vez aplicados os questionários, os professores deveriam começar as atividades propostas na cartilha. Nela foram disponibilizados 4 textos que abordavam as seguintes temáticas: democracia, representatividade, voto e participação popular. Essas temáticas são as mesmas presentes no questionário aplicado no início do programa. Ao final de cada texto, estava proposta uma atividade prática para fixação do conteúdo textual. O objetivo era que os alunos pudessem discutir os conceitos propostos a partir de vivências em sala de aula. A sugestão era que esta parte do programa fosse desenvolvida ainda no primeiro semestre, antes do início do período eleitoral propriamente dito.

Os professores ao aceitarem participar do programa, se comprometeram em enviar relatórios sobre o andamento das atividades, fazendo sugestões e críticas para a melhoria do material proposto, uma vez que era a primeira vez que o programa funcionava com a participação deste público.

No segundo semestre, os alunos deveriam assistir ao programa eleitoral gratuito e discuti-lo em sala de aula, sempre prestando atenção naquilo que os candidatos diziam, nas promessas de campanha, nos partidos a que pertenciam. Com base nessas informações, a turma deveria construir um candidato que eles considerassem ideal, definindo suas características físicas, seu partido, e sua plataforma política, com propostas reais que pudessem contribuir para o país. Este candidato seria transformado em desenho e inserido no programa eleitoral do Plenarinho. Caberia aos alunos também a mobilização da comunidade para que seus candidatos fossem eleitos. A votação no portal não ficaria restrita só às crianças, qualquer um poderia participar. Isso era proposital e tinha como intenção estimular os alunos a se organizarem para fazer vencer aqueles em quem acreditavam.

Dos cinco professores, quatro concluíram as atividades didáticas e enviaram um candidato e suas propostas, desenvolvidos pelos educandos, para a eleição virtual.

Com o envolvimento de professores e alunos, o número de votos que girava em torno de 5 mil passou para 15 mil em 2010, reforçando a ideia de que existe um espaço a ser preenchido no que diz respeito à disponibilização de conteúdo pelas instituições públicas que detém a informação e o conhecimento sobre o funcionamento político da sociedade.

Como a temática central deste estudo é a educação política, o foco de análise está na análise dos questionários. Estes eram compostos por 12 questões, sendo quatro fechadas de múltipla escolha, sete abertas discursivas e uma questão aberta que solicitou um desenho. Incluiu-se também duas questões fechadas de múltipla escolha que apresentam uma história em quadrinhos com foco interpretativo (Anexo 1 – questionário). Os questionários respondidos na edição de 2010 do projeto Eleitor Mirim estão assim quantificados e distribuídos, em relação à sua quantidade, origem e perfil dos estudantes e da escola.

Quadro 1: Lista de escolas que participaram do Projeto Eleitor Mirim 2010

Cidade / Estado	Escola	Quantidade de questionários	Série	Idade aproximada
Salvador/BA	Escola de Educação Básica e Profissional – Fundação Bradesco (Instituição particular)	80 (antes do projeto) 78 (depois do projeto)	5°	10
Araraquara/SP	Colégio Progresso de Araraquara (Instituição particular)	58 (antes do projeto)	6°	11
Araçatuba/SP	Escola Estadual Prof. Ary Bocuhy (Instituição pública)	75 (antes do projeto)	8°	13
Manaus/AM	Centro Educacional Adalberto Valle (Instituição particular)	87 (antes do projeto)	9°	14

Fonte: Projeto Eleitor Mirim 2010 – Câmara dos Deputados.

Dos cinco professores selecionados inicialmente, um deles desistiu da participação e dos quatro que participaram de todas as atividades, apenas um deles realizou a reaplicação dos questionários ao final do projeto. Neste estudo será focada a análise dos dados anteriores às atividades pedagógicas do projeto, pois busca-se analisar a situação atual da educação política a partir da visão dos educandos. Os conteúdos dos 300 questionários respondidos anteriormente ao projeto, por crianças de dez a catorze anos, em ambiente escolar, dada a qualidade de sua construção e amplitude de assuntos abordados, são relevantes como fonte de informação acerca do nível de letramento político dos estudantes brasileiros. Apesar de não se pretender com essa análise, generalizações em âmbito nacional, estes conteúdos nos apresentam pistas sobre o

assunto e poderão motivar e servir de referência para estudos de maior abrangência acerca da educação política.

A partir dessa recuperação história das ações e projeto do programa Plenarinho é possível perceber nessas práticas muito do que foi apresentado nos capítulos iniciais em termos teóricos acerca da educomunicação, a cultura cívica e educação política. O programa Plenarinho desde sua concepção objetiva disponibilizar informações acerca da política, do funcionamento do Poder Legislativo, busca a disseminação de valores democráticos, conforme os teóricos da cultura cívica (na vertente culturalista) apresentam como essencial para a manutenção e consolidação da democracia.

O desenvolvimento do Plenarinho cada vez mais demonstra sua função comunicativa precípua, no sentido de comunicação apresentado por Freire, onde o diálogo acontece, não sendo apenas transmissão de informações, mas uma interação construtiva entre sujeitos conscientes. Esse processo comunicativo dialógico empreendido em diversas ações do programa, onde as crianças tem oportunidades de expor suas opiniões, demonstrar sua visão da política, aumenta o seu potencial educativo. Nesse sentido, os princípios da educomunicação/mídia-educação também se fazem presentes, pois o uso da internet, da revista impressa e digital, da radionovela, do programa eleitoral virtual simulado; todas essas ações se utilizam de mídias, seja como referente, seja como instrumento pedagógico. Um exemplo dessa interação educação/comunicação está em uma das páginas do portal onde a Xereta apresenta dicas para a produção de reportagens e disponibiliza espaço para publicação desses conteúdos pelas crianças cadastradas no site, ou no concurso de radionovela.

Essa interação pode ser aprimorada, por exemplo, pela motivação da produção de jornais escolares que abordem temáticas relevantes para a formação política, ou mesmo a produção de jornais eletrônicos, blogs ou sites pelas crianças. A riqueza de conteúdos disponibilizados no portal em diversas temáticas, grande parte delas com forte relevância para a educação política, e o potencial formativo das ações descritas demonstram a importância do programa Plenarinho. Mas, ao mesmo tempo, o contexto de descrédito da política em toda a sociedade e a desconsideração dessa função pedagógica pela escola, apresentam ao Poder Legislativo um desafio de colocar essa temática em debate no intuito de torná-la prioridade, pois é necessário “formar na criança o homem de amanhã” (FREINET, 1998, p. IX).

5. METODOLOGIA

Este capítulo objetiva apresentar uma descrição da concepção metodológica deste estudo, suas referências teóricas e as principais técnicas utilizadas na sistematização e análise dos dados. Esta pesquisa se embasa na abordagem metodológica proposta pela *grounded theory* e no método de pesquisa *análise de conteúdo*. A análise de conteúdo²⁷ (AC) baseia-se nos estudos de Laurence Bardin (1977)²⁸ sobre o assunto e também na sua releitura por Wilson Corrêa da Fonseca Júnior (2008)²⁹ e a *grounded theory* ou teoria fundamentada nos dados ou apenas teoria fundamentada (TF)³⁰ por meio dos estudos de Fragoso, Recuero e Amaral (2001), além de texto traduzido de Strauss e Corbin (1997), o primeiro um dos fundadores da teoria. Inicia-se com a apresentação da concepção da análise de conteúdo e de sua principal técnica a ser utilizada neste estudo, a análise categorial, em seguida, expõe-se a conceituação da TF como uma abordagem metodológica que tem a codificação como uma de suas técnicas e o objetivo de elaboração de uma teoria geral como princípio.

5.1 Análise de conteúdo

²⁶ Apesar das conhecidas críticas no meio acadêmico em relação ao viés positivista da TF e da AC, algumas resumidas por Fonseca Júnior (2008) e Fragoso, Recuero e Amaral (2001), consideramos que se tratam de duas ferramentas úteis para a execução da pesquisa. Optamos pelo uso de ambas como instrumental para o desenho de pesquisa e a sistematização dos dados. Assim, não faz parte do escopo do trabalho a discussão sobre a complexidade hermenêutica e suas implicações no que se refere às duas técnicas mencionadas.

²⁸ Existem vários autores que tratam da técnica de análise de conteúdo, mas optamos pela obra de Laurence Bardin por se tratar de uma autora de reconhecimento internacional e quase unanimidade na comunidade acadêmica brasileira. Trata-se de uma pesquisadora francesa, professor da Universidade de Paris V, cujo texto original *L'analyse du Contenu* (1977) foi traduzido em Portugal, na mesma década de sua publicação e a partir daí tornou-se referência no Brasil e nos demais países lusófonos.

²⁹ A opção pelo texto de Fonseca Júnior justifica-se pela sua fidelidade à obra original de Bardin e pelo mérito de elaborar uma leitura à luz das possibilidades de aplicação da AC à realidade brasileira.

³⁰ A teoria fundamentada foi desenvolvida e divulgada pelos sociólogos norte-americanos, Glaser e Strauss no livro *The Discovery of Grounded Theory* (1967). A sua utilização foi inaugurada em estudos de pós-graduação de Ciências do Comportamento na Universidade da Califórnia, São Francisco (EUA). Essa teoria vem sendo utilizada em diversas áreas. Como a TF é uma metodologia geral, um *modo de pensar e conceitualizar dados*, ela foi facilmente adaptada pelos seus criadores e seus alunos a estudos de diversos fenômenos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas voltadas à análise das comunicações, por meio da qual “o que se procura estabelecer (...), conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados”. Nesse sentido, a descrição não é objetivo único da análise de conteúdo, a “leitura efetuada pelo analista das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 2004, p. 36). A AC busca o teor latente nas mensagens, a desocultação, o não-dito por meio da dedução e da inferência (BARDIN, 2004, p. 7).

Por meio da análise de conteúdo busca-se a superação de incertezas que se apresentam após leituras superficiais, que são carregadas de elementos de nosso repertório cultural. Por meio de técnicas de análise é possível o enriquecimento dessa leitura, aumenta-se a produtividade e busca-se a pertinência dos estudos. Assim, torna-se possível a descoberta de conteúdos e de estruturas que não eram perceptíveis inicialmente, mas que podem confirmar ou refutar o que se pretende descobrir nas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 24)

Na análise de conteúdo é realizada uma “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”, objetivando, por meio da visualização e análise apurada dos dados organizados, a interpretação destas comunicações (BERELSON, 1952 *apud* BARDIN, 1977, p. 31). Essa interpretação efetiva-se por meio de inferências e deduções de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção, sendo essa etapa posterior à fase descritiva. Inferir tem o significado de deduzir de maneira lógica "conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo” (BARDIN, 1977, p. 34).

Bardin (1977) relata três fases da análise de conteúdo, a descrição (como momento de enumeração e resumo) como primeira fase, a inferência como procedimento intermediário e a interpretação como última etapa, na qual são estabelecidas significações sobre os textos analisados. Neste sentido, as inferências podem responder a dois tipos de problemas; “o que conduziu a determinado enunciado?” ou seja quais as causas ou antecedentes e “quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?”, referindo-se aos efeitos das mensagens (BARDIN, 1977, p. 34). Neste estudo, será utilizada a busca pelas causas, pelas motivações contextuais que interferem na formação da opinião de estudantes acerca da

política. Nesse sentido, busca-se analisar as condições de produção, buscando-se, principalmente, as variáveis sociológicas e culturais que fazem parte do contexto da produção das mensagens.

Outra característica acerca da AC relevante para este estudo, está na liberdade oferecida quanto às etapas de produção da pesquisa, pois “as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses, para se proceder a análise” (BARDIN, 2001, p.92). Nesse sentido, a análise inicial efetua-se desprovida de ideias pré-concebidas.

5.1.2 Análise categorial, temática e de avaliação na análise de conteúdo

A análise categorial consiste no trabalho de classificação e categorização com base na semântica dos conteúdos (FONSECA JÚNIOR, 2008). A análise categorial considera a totalidade de um texto que é analisado com base em critérios de classificação, espécie de gavetas ou rubricas representativas dos elementos de significação presentes na mensagem, pode ser considerado como um método taxonômico, ou seja, de ordenamento com base na objetividade. Por meio de percentagens a partir desse recenseamento baseado na frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido, racionaliza-se a abordagem dos conteúdos e oportuniza um olhar mais apurado do pesquisador acerca dos dados (BARDIN, 1977).

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias (...) é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de divisão do texto e unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1977, p. 147).

A escolha dos critérios de classificação é um momento relevante no uso dessa técnica e depende do que se pretende encontrar, quando elabora-se as categorias por meio de identificação de unidades de codificação, Bardin (1977) destaca que quando existe ambiguidade na identificação do sentido dos textos, é necessário a definição de unidades de contexto, que podem auxiliar na compreensão das mensagens. Fonseca Júnior (2008) destaca a importância de se explicitar quais dados estão sendo analisados, qual o perfil da população analisada e em qual contexto aconteceu a produção desse discurso. Enfatiza também a necessidade da pesquisa

mostrar qual o contexto do pesquisador na elaboração das inferências, relatando-se os pressupostos sobre a relação dos dados e esse contexto.

A análise categorial como apresentada por Bardin (1977) inclui regras para abordagem dos dados. Relacionadas à escolha dos documentos, destaca a regra da exaustividade e não-seletividade, onde afirma que após definido o corpus do estudo todos os elementos devem ser analisados, não podendo o pesquisador excluir partes sem que haja uma razão justificável no plano do rigor. Outra regra é da representatividade, pela qual uma amostra do material pode ser utilizado, desde que seja representativa do universo inicial, permitindo assim que sejam elaboradas generalizações. A regra da homogeneidade relaciona-se ao perfil dos documentos, que devem ter forte relação e similaridade quanto aos critérios de escolha. Já a regra da pertinência, também apresentada por Bardin (1977), relaciona-se à adequação quanto ao objetivo da análise.

A análise categorial depende da escolha de índices representados por indicadores que vão determinar a operação de recorte do texto utilizando-se de unidades comparáveis, no caso temáticas. Esse tratamento dado ao material é denominado de codificação, no qual se utiliza de recorte, agregação e enumeração para atingir uma transformação de dados brutos do texto numa descrição clara das características do conteúdo manifesto. Neste sentido, busca-se por meio de operações estatísticas como percentagens ou análises fatoriais estabelecer quadros de resultados, diagramas ou modelos que demonstrem a análise dos dados (BARDIN, 1977).

A análise temática, utilizada neste estudo, "consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido", nesse sentido, o tema é uma unidade de registro e corresponde a uma regra de recorte pelo sentido e não pela forma (BARDIN, 1977, p. 99).

Além da análise temática, esta pesquisa utilizará também a análise de avaliação ou *evaluative assertion analysis* (E.A.A), desenvolvida por Osgood, Saporta e Nunnally (1956) e apresentada por Bardin (1977). A análise de avaliação busca medir atitudes quanto aos objetos de fala e se baseia numa concepção representacional da linguagem, considerando que esta reflete diretamente aquele que a utiliza. A partir dessa premissa, os indicadores manifestos comunicados são suficientes para a elaboração de inferências a respeito de fatores comportamentais e ideológicos. Como a análise de avaliação utiliza a atitude como elemento central, apresenta-se este conceito.

Uma atitude é uma predisposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível comportamental), em

presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas, etc.) de maneira determinada. Correntemente falando, nós temos opiniões sobre as coisas, os seres, os fenômenos, e manifestamo-las por juízos de valor. Uma atitude é um núcleo, uma matriz muitas vezes inconsciente, que produz (e que se traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação mais ou menos influenciadas. Encontrar as bases destas atitudes por trás da dispersão das manifestações verbais, tal é o objetivo da análise de asserção avaliativa (OSGOOD, 1959 *apud* BARDIN, 1977, p. 149).

Dessa forma, pode-se concluir que a análise categorial, temática e de avaliação, técnicas complementares utilizadas neste estudo, não tem função puramente quantitativa, conforme exposto por Bardin (1977, p. 107) a partir de ideias de A. L. George, que afirma que “a análise de conteúdo é utilizada como instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor”. A implementação da análise de avaliação se dá, principalmente por técnicas de enumeração baseadas na direção e intensidade, ou seja, não se baseando apenas na presença ou não-presença. As técnicas utilizadas neste estudo serão apresentadas em detalhes no capítulo referente à análise dos dados, no qual também consta os procedimentos que viabilizam a análise categorial, temática e de avaliação.

5.2 *Grounded Theory*: Teoria Tundamentada (Tf)

Algumas semelhanças entre a TF e a análise de conteúdo motivaram sua inclusão como abordagem metodológica para este estudo, sendo uma delas o perfil de conteúdos para os quais se aplicam. A AC tem foco nas mensagens comunicacionais, principalmente textuais e a TF também foca-se na análise de textos, provenientes de entrevistas, observações de campo ou de fontes documentais. Apesar das críticas, principalmente, em relação ao maior ou menor detalhamento das técnicas de codificação presentes nos teóricos da *grounded theory*, conforme apresentado por Fragoso, Recuero e Amaral (2001), neste estudo será utilizada conjuntamente com o método de análise de conteúdo. Tal escolha justifica-se pela premissa da TF de analisar dos dados por meio da codificação aberta, axial e seletiva, que apresentam semelhanças com a técnica categorial da análise de conteúdo. Outra semelhança está no foco qualitativo, porém utilizando-se também de dados quantitativos que possam facilitar a interpretação dos fenômenos. Destaca-se que inicialmente a teoria fundamentada não foi delimitada como qualitativa apenas, porém seu amplo

uso com essa perspectiva lhe proporcionou esse caráter.

A teoria fundamentada é conhecida como abordagem metodológica, ou desenho metodológico, e também como método de pesquisa interpretativa. Essa teoria faz parte da metodologia de estudos das Ciências Sociais, e tem como foco a análise e interpretação da ação de indivíduos na sociedade. Neste sentido, Strauss e Corbin (1997, p. 2) afirmam que as “interpretações são buscadas em favor do entendimento das ações de indivíduos ou de agentes coletivos sob estudo”. Percebe-se a relevância dessa teoria para o estudo em pauta, pois a TF tem como objetivo geral produzir “uma teoria conceitual que reporte um padrão de comportamento que seja relevante e problemático para aqueles envolvidos” (GLASER, 1978 *apud* FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2001, p. 84). Ainda definindo esse campo de atuação da teoria fundamentada, Glaser (1978) analisa que “gerar teoria e fazer pesquisa social são duas partes do mesmo processo” (*apud* STRAUSS; CORBIN, 1997, p. 1).

O conceito de ‘teoria’ nessa perspectiva metodológica é de produção de “relações plausíveis propostas entre conceitos e conjunto de conceitos”, sendo que essa plausibilidade se reforça pela pesquisa continuada. Neste sentido, sem conceitos não pode haver conhecimento científico, ou seja, sistematizado teoricamente. A partir dos dados, são produzidas teorias “conceitualmente densas”, pois são estabelecidas diversas relações conceituais neste processo. (STRAUSS; CORBIN, 1997, p. 7). Ao descrever as características das teorias fundamentadas resultantes deste perfil de estudo, Strauss e Corbin (1997) afirmam que são fluidas, pois representam a interação de múltiplos agentes e porque estão ligadas a seu tempo.

Outras características apontadas por estes autores, é que essa abordagem também leva em consideração as teorias substanciais, que seriam teorias desenvolvidas em áreas de pesquisa específicas, como “trabalho, delinquência juvenil, educação médica, saúde mental”. Essas teorias seriam aplicáveis apenas nesses campos, mas podem ser transpostas a partir de seu desenvolvimento e aprimoramento em uma teoria fundamentada formal ou geral. Glaser & Strauss, apontam que normalmente uma teoria geral se utiliza de direções iniciais e propriedades relevantes identificadas em teorias substanciais, sendo frequentemente desenvolvidas por diferentes autores (1967 *apud* STRAUSS; CORBIN, p. 11-12).

A teoria fundamentada busca resolver a divisão entre teoria e dados, entre teórico e empírico (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2001, p. 84). Nesse sentido, a TF visiona que a teoria emerge do empírico, que os dados ofereçam ao pesquisador, por meio de codificação e

interpretação, a construção de conceitos, que posterior à sua análise é apoiada pela literatura e teorias já elaboradas acerca do tema. Essa inversão das etapas tradicionais da pesquisa é um dos pontos convergentes entre a TF e a análise de conteúdo, na qual a abordagem dos dados pode ser realizada anteriormente à construção de hipóteses e delimitações teóricas. A ordem tradicional de se fazer pesquisa, iniciando-se pela revisão da literatura acerca do tema a ser estudado, escolha do objeto de pesquisa e elaboração de hipóteses acerca da problemática, anteriormente à coleta e análise dos dados, é invertida obrigatoriamente na teoria fundamentada nos dados. Nesse sentido, Fragoso, Recuero e Amaral (2001) traduzem essa ideia central da TF.

A ideia central é, justamente, aquela em que a teoria deve emergir dos dados, a partir de sua sistemática observação, comparação, classificação e análise de similaridades e dissimilaridades. Ela prevê uma inversão no método tradicional de pesquisa, no qual o pesquisador deve ir a campo livre de suas pré-noções e, portanto, livre de hipóteses e conceitos e, apenas a partir de sua vivência empírica e do processo do método, é que deve elaborar as hipóteses e os preceitos teóricos.

As hipóteses tradicionalmente elaboradas após o estudo de teorias acerca do fenômeno a ser estudado e anteriormente ao levantamento de dados, nesta abordagem são descritas após o processo de codificação, sendo resultantes da análise e interpretação dos conceitos. Na TF as hipóteses são afirmações acerca de relações entre os conceitos identificados (STRAUSS; CORBIN, 1997).

O método utiliza-se da codificação aberta como um primeiro momento na organização da pesquisa. Fazem parte deste momento, três etapas: a identificação, a descrição e a categorização. Nesta última realiza-se um exame minucioso dos dados, por sua separação em partes na busca de similaridades, padrões e particularidades. Num segundo momento a codificação axial realiza um processo de relacionamento entre as categorias, pela identificação de quais conexões emergem dessa classificação inicial. Como terceiro momento, a codificação seletiva busca a integração das categorias numa categoria central que deve responder a uma série de questões (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2001). Essa categoria central é representada por perguntas, quais sejam:

Qual é a principal ideia analítica a ser apresentada nessa pesquisa? Se meus achados fossem conceitualizados em poucas sentenças, o que eu diria? O que todas as ações e interações parecem significar? Como posso explicar a variação do que eu vejo entre e dentre essas categorias? (CORBIN; STRAUSS, 1990 *apud* FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, p. 103)

A teoria fundamentada aqui utilizada como abordagem de pesquisa, busca a emergência de

conceitos e de uma teoria substancial ou geral, a partir da análise, codificações e comparações dos dados que representam opiniões e atitudes de estudantes acerca da política. Utilizando-se a TF e a análise de conteúdo, busca-se interpretar esses textos de forma a extrair o máximo de informações acerca do seu contexto de produção e motivações para sua formação. Nessa perspectiva, a TF e a AC serão utilizadas como instrumentos metodológicos complementares.

6. NÍVEL DE LETRAMENTO POLÍTICO DAS CRIANÇAS: ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados foram levantados no Projeto Eleitor Mirim edição 2010. Uma das estratégias dessa iniciativa é realizar uma eleição simulada pela internet utilizando-se de personagens/candidatos elaborados pelas escolas e turmas participantes. A inscrição para o projeto é feita por meio de redações enviadas por professores nas quais apresentam suas motivações para sua participação e também relatam atividades voltadas à educação política que já tenham desenvolvido. A edição de 2010, contou com 42 inscritos, sendo que destes foram selecionados cinco educadores. Essa seleção é necessária para que a equipe do Plenarinho possa elaborar a campanha eleitoral pela internet de cada um dos candidatos elaborados pelas crianças.

A primeira atividade proposta foi a aplicação de um questionário pelos e direcionados às crianças, que tinha como objetivo identificar o nível de conhecimento delas quanto a assuntos relacionadas à política. Esse levantamento de dados se deu no primeiro semestre de 2010. As temáticas abordadas são as mesmas das práticas pedagógicas propostas pelo projeto, sendo elas: democracia, representatividade, voto e participação popular. Foram recebidos os questionários respondidos de quatro educadores provenientes de quatro escolas de três diferentes estados e municípios, sendo eles: Salvador/BA (turmas de 5º série), Araraquara/SP (turmas de 6º série), Araçatuba/SP (turmas de 8º série) e Manaus/AM (turmas de 9º série). O total de estudantes abordados é de 300, anteriormente às atividades pedagógicas orientadas pelo Eleitor Mirim³¹.

Conforme pode ser verificado no Anexo 1, o questionário possui 11 questões e neste estudo serão abordadas as seguintes: questão um (democracia), questão dois (motivo do voto), questão cinco (quem trabalha na política e o que faz), questão 6 (características ideais dos políticos) e a questão sete (percepção da relação da política com a vida da criança). A seleção dessas questões para a análise neste estudo justifica-se pelas temáticas diretamente relacionadas à educação política. Por meio dessa análise é possível verificar o nível de letramento político de crianças na faixa etária focada pelo Programa Plenarinho, o que se constitui como um dos objetivos deste estudo. No sentido de evitar a identificação individual das crianças que forneceram as respostas e para facilitar a tabulação, foram numeradas cada questionário respondido com um código que

³¹ Para informações mais detalhadas sobre o Projeto Eleitor Mirim ver capítulo sobre o Programa Plenarinho neste estudo ou acessar www.plenarinho.gov.br.

representa a estado/cidade de origem e um número que representa cada questionário. Os códigos são os seguintes: Salvador (BA), Araraquara (SP-ARA), Araçatuba (SP-ABA) e Manaus (AM). As respostas transcritas a título de exemplificação foram mantidas com sua ortografia original.

A abordagem dos dados basicamente se dará numa perspectiva qualitativa, já que, das cinco questões analisadas, três são abertas e apresentaram uma ampla variedade de respostas, além do estudo não possuir uma amostragem que permita generalizações para as crianças nessa faixa etária. Dessa forma, as quantificações elaboradas servirão apenas como referencial para a análise qualitativa dos fenômenos estudados.

Apresenta-se no quadro abaixo uma descrição inicial da origem dos dados a serem analisados.

Quadro 2: Descrição da origem, quantitativo e natureza das escolas participantes

Cidade/Estado	Escola	Série	Idade aproximada	Natureza	Quantidade
Salvador/BA	Escola de Educação básica e Profissional - Fundação Bradesco	5º	10 anos	Privada beneficente	80
Araraquara/SP	Colégio Progresso	6º	11 anos	Privada	56
Araçatuba/SP	Escola Estadual Professor Ary Bocuhy	8º	13 anos	Pública Estadual	75
Manaus	Centro Educacional Adalberto Valle	9º	14 anos	Privada	87
Total:					300

Fonte: Câmara dos Deputados - Projeto Eleitor Mirim 2010.³²

6.1 Nível de conhecimento das crianças sobre democracia

Essa questão aberta tem uma perspectiva cognitiva, ou seja, de identificar o nível conhecimento dos educandos acerca da democracia. Devido à grande variedade de abordagens identificadas foi necessária a identificação de categorias, conforme preconizado entre as técnicas da análise de conteúdo, para se viabilizar a análise. As respostas à essa questão que indicaram

³² Todos os quadros deste capítulo são provenientes dessa mesma fonte de dados.

saber em partes o que é democracia, foram quantificadas como resposta positiva (sim), já que se espera conhecimentos parciais desta temática complexa.

Quadro 3: Você sabe o que é democracia?

Alternativas	Questionários	%
Sim	221	74,5%
Não	62	20,5%
Em branco	17	5%
Total	300	100%

* Percentuais foram arredondados.

Entre os 300 estudantes, 26% afirmaram não conhecer o significado do termo democracia ou não responderam à questão, do que se deduz que não possuem informações ou conhecimentos que possam relacionar a esse termo. Para melhor analisar esse resultado, é necessária a comparação dos dados, já que são provenientes de crianças com diferentes faixas etárias, conforme relata-se abaixo.

Quadro 4: Conhecimento sobre democracia por série*

Salvador – 5º série			Araraquara – 6º série			Araçatuba – 8º série			Manaus – 9º série		
Sim	65	81%	Sim	34	59%	Sim	56	75%	Sim	66	76%
Não	15	19%	Não	17	29%	Não	15	20%	Não	15	17%
Branco	0	0%	Branco	7	12%	Branco	4	5%	Branco	6	7%
Total	80	100%	Total	58	100%	Total	75	100%	Total	87	100%

* Percentuais foram arredondados.

A análise deste quadro demonstra que a variação entre as respostas positivas e negativas não teve relação direta com as séries. Percebe-se uma certa similaridade também nessa análise, pois, das quatro escolas, três mantêm o nível de conhecimento manifesto entre 75% e 81% de respostas sim.

Apesar da variação aparentemente ser inversa em termos de idade, pois espera-se que crianças de menor idade saibam menos, a variação progressiva na profundidade das respostas discursivas confirma essa lógica de maior tempo de estudos - mais conhecimentos. Entre as escolas, a quantidade de respostas 'não' e 'em branco' somadas representam 41%, do que se deduz que esse percentual de crianças entre o grupo pesquisado desconhece o significado da

palavra democracia. As respostas desta escola, representam 19,33% do total de questionários aqui analisados, assim, entre as quatro coletas, esta representa a menor influência no cômputo geral.

As respostas ‘sim’ não significam que os estudantes tenham conhecimentos sobre o conceito, ou mesmo que já tenham estudado na escola essa temática. Em seguida será apresentada uma análise sobre o tipo de conhecimento evidenciado sobre o tema.

As categorias foram definidas pela identificação de características e conteúdos comuns. Dessa forma, as categorias representam as temáticas centrais, ou seja, o universo conceitual a que se relaciona aquele conteúdo. Os descritores são os elementos e aspectos que permitem a sua identificação nesses segmentos. Para efeito de análise, foram quantificadas as ocorrências em cada resposta, podendo uma resposta apresentar mais de uma ocorrência, na mesma ou em diferentes categorias. O próximo quadro apresenta todas as categorias e a quantificação e, em seguida, a análise de cada uma delas.

Quadro 5: Categorias e descritores para o conhecimento sobre democracia

Categorias	Descritores	Quantidade	Percentual
1 - Processos relacionados à democracia	Processo eleitoral, eleições e voto	87	39,36%
	Participação social e ação política	35	15,83%
2 - Atores, sujeitos e agentes ³³	Governos e governantes	20	9,04%
	Políticos, candidatos e partidos	14	6,33%
	Direito e justiça	42	19%
	Sociedade, organização social e comunidade	1	0,45%
	Cidadão e Eleitor	15	6,78%
3 - Espaços de alcance da democracia	Esfera pública	24	10,85%
	Esfera privada	13	5,88%
4 - Agentes da formação	Escola e conteúdos didáticos	24	10,85%
	Mídia	6	2,71%
5 - Efeitos da democracia	Nível individual	9	4,07%
	Nível social, coletivo e comunitário	15	6,78%
6 - Democracia como regime político	Organização social e política e forma de governo.	16	7,23%
7 - Democracia como produção de leis	Democracia como uma lei	3	1,35%

³³ Adotamos aqui a diferença apresentada por Cardoso (1991). Para a autora, o termo “sujeitos”, de conotação marxista implica maior poder de intervenção social e política do que “atores”. Este último, de viés funcionalista, refere-se à capacidade de atuação na cena social, mas nem sempre com eficácia política.

Total de ocorrências:	324
Média de ocorrências em relação às 221* respostas positivas à questão:	1,46

* A quantificação dos descritores faz referência a esse grupo de respostas positivas à questão um.

Entre as categorias definidas, a primeira no quadro anterior denomina-se 'processos relacionados com a democracia'. Os descritores identificados são: 'processo eleitoral, eleições e voto' e 'participação social, ação política'. Em termos quantitativos essa categoria foi a mais identificada, com ênfase ao relacionamento da democracia ao 'processo eleitoral'.

A categoria 'processos relacionados à democracia' representa os diversos procedimentos formais e ações individuais ou coletivas que se relacionam diretamente à democracia. Nesse sentido, as eleições, o voto, o ato de se candidatar e de fazer campanha fazem parte desta categoria que foi identificada em 55,19% das respostas à questão um. A participação política ou ação política, seja no âmbito individual ou coletivo, também é considerado um descritor dessa categoria.

Essa quantificação geral das respostas à questão 1 demonstra a predominância de assuntos com maior visibilidade, como as eleições que acontecem a cada dois anos com ampla cobertura midiática e que também apresenta forte apelo visual nos três meses de propaganda eleitoral. Apresenta-se aqui uma resposta proveniente de cada escola/cidade que exemplificam essa visão da democracia vinculada ao processo eleitoral.

- “Democracia é quando todos votam para eleger os candidatos a ser prefeito através da urna eletrônica” (BA-144).
- “É você votar em uma pessoa, se candidatar etc” (SP-ARA-19).
- “Eu acho que democracia é o poder que o povo para escolher um representante” (SP-ABA-024).
- “É uma maneira da sociedade de um país escolher que está representando os mais diversos cargos” (AM-24).

Outro aspecto amplamente vinculado ao conceito de democracia pelas crianças são os sujeitos, agentes e atores políticos, ou seja, os governos, governantes, políticos e candidatos. Aqui considera-se atores aqueles que fazem parte do processo político, porém sem poder de decisão, como as organizações não-governamentais por exemplo. Os sujeitos são aqueles que tem alguma influência na política, como por exemplo, os candidatos a cargos eletivos que participam e interferem diretamente nesse contexto. Os agentes são as pessoas e grupos que tem o poder de

decisão, são eles os governantes, os governos, os partidos políticos, os parlamentares, ou seja, as pessoas ou coletividades que agem diretamente nesse processo.

A categoria 'atores, sujeitos e agentes da democracia' está presente em 41,6% no universo de 221 respostas positivas à questão. Percebe-se dessa forma uma concentração das opiniões basicamente nos atores, sujeitos e agentes e nos processos relacionados à democracia, como o processo eleitoral e a participação social. Os partidos políticos, apesar de serem também atores nesse processo, foram lembrados apenas em duas respostas. Essa resposta, de uma turma da 5ª série, exemplifica essa rara referência aos partidos políticos: “Democracia são partidos de políticos que se reúnem para questionar um problema que está acontecendo, por exemplo, partido verde fala sobre as florestas que o homem prejudica” (BA-95). Essa mesma temática da ecologia está presente em respostas de diferentes questões, provavelmente devido à abordagem desse assunto nos conteúdos escolares e devido à campanha eleitoral para a Presidência da República que, em 2010, incluiu a candidata Marina Silva pelo Partido Verde.

Um elemento que merece destaque nessa análise e que faz parte da categoria 'atores, sujeitos e agentes' é 'direito e justiça' que está presente em aproximadamente 19% das respostas. Apresentam-se em seguida algumas dessas respostas que geraram esse relevante quantitativo.

- “A palavra democracia me lembra direito de todos” (BA-82).
- “É o poder judiciário” (SP-ARA-20).
- “Sim, é aquele lugar aonde os advogados e promotores ficam (SP-ARA-23).
- “Sim, a democracia é a liberdade de expressão” (SP-ABA-32).
- “Na minha opinião é justiça, onde é feita a eleição e ganha a maioria” (SP-ABA-12).
- “Democracia tem relação com justiça e igualdade, ela existe para que tenha a melhor escolha entre outras. A democracia existe na sociedade (Brasileira) e sempre está a favor do que é melhor para sociedade” (AM-60).
- “Sim; é o direito que a população tem de escolher” (AM-51).

As respostas que relacionaram democracia com 'direitos e justiça' apresentam diferentes perspectivas, fazendo menção aos direitos políticos e direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, direito de escolha (voto) e a igualdade. Algumas respostas confundem a democracia com os institutos do judiciário ou mesmo os seus espaços como fóruns ou tribunais. Seguindo a análise das temáticas com maior relevância quantitativa, o fator 'participação social e política' que faz parte da categoria 'processos relacionados à democracia' confirma a tendência visível na análise do elemento anterior, de que as crianças da 9ª série apresentam opiniões mais elaboradas, conforme pode ser confirmado nesse exemplos:

- “Ato de cidadania que acontece de 4 em 4 anos quando acontece a eleição” (BA-153).
- “Sim, acho que sei, é ser democrático ajudar as pessoas ao próximo. Eu acho que isso é democracia” (SP-ABA-70).
- “Democracia é o 'poder' que envolve toda a sociedade, possibilitando um consenso de ideias. Dando a todos o mesmo direito de educação principalmente” (AM-73).

A análise do primeiro trecho, redigidos por uma criança da 5ª série, aponta que a temática cidadania já faz parte de seu repertório e que já relaciona esse conceito relevante e muito utilizada no meio educacional com a democracia, porém confunde o conceito de participação nas eleições (ato de cidadania) com o conceito de democracia. Depreende-se dessa análise que esse termo não faz parte do universo simbólico dessa criança. O segundo trecho traduz democracia como solidariedade, fator que será abordado com mais atenção na análise do item seis (características ideais dos políticos) do questionário, já que essa é uma das principais características que os políticos devem ter na visão das crianças. A terceira resposta destacada apresenta uma ampla significação e implicitamente aponta o sentido de participação social, de direitos políticos, de igualdade e de direitos sociais. As diversas manifestações das turmas da 9ª série abordadas apresentam esse nível de análise da democracia, o que pode indicar que, conteúdos didáticos já utilizados nesse nível de escolaridade, ou mesmo atividades pedagógicas da única escola pesquisada para essa série, possibilitaram esse desenvolvimento cognitivo. Além disso, o acúmulo de conhecimentos por meio da mídia e da interação no âmbito familiar pode contribuir para essa percepção.

Outra categoria identificada são os 'espaços de alcance da democracia', ou seja, 'esfera pública' e 'esfera privada'. No esforço de categorização, buscou-se no discurso das crianças quais os espaços a que essas expressões se referiam, mais ao ambiente público, à coletividade, à sociedade na qual as regras sociais têm destaque ou se referiam à 'esfera privada', da família, da individualidade, ou seja, do âmbito que é dominado pelo livre arbítrio. A categoria foi percebida em 37 manifestações, sendo 24 que se referiram de alguma forma à esfera pública (10,85%) e com percentual menor, a esfera privada foi lembrada por 13 respondentes (5,88%). Este exemplo demonstra a esfera pública como o espaço de alcance da democracia e também o efeito da democracia no nível social, coletivo e comunitário que será apresentado em seguida: “Sim. Democracia é quando toda a sociedade está envolvida politicamente e de maneira justa nas ações da cidade. É quando a sociedade tem direito de votar em quem acredita ser o melhor

representante para a cidade. É a sociedade conseguir trabalhar em conjunto nas ações políticas” (AM-13).

Na categoria 'efeitos da democracia' isto é, 'nível individual' e 'nível social, coletivo e comunitário' buscou-se identificar o âmbito em que os resultados da democracia se constituem. É relevante destacar que grande parte das alusões quantificadas nesta categoria são provenientes de Manaus (9º série). Seis crianças descreveram a democracia no nível individual' nesta série. Já o 'nível social, coletivo, comunitário' foi percebido em 11 textos. Encontram-se nesta série os apontamentos com maior profundidade e consciência crítica quanto à democracia. “Democracia é uma forma de organização social onde cada um tem direito de fazer suas próprias escolhas dentro da sociedade” (AM-15). Este discurso exemplifica um resultado da democracia em nível individual, além de fazer referência ao direito de liberdade, enquanto que a resposta utilizada como exemplo na categoria anterior (AM-13) exemplifica também o outro descritor 'nível social, coletivo e comunitário'.

A categoria 'agentes da formação', que conta com os descritores 'escola e conteúdos didáticos' e 'mídia' buscou identificar as percepções que se referiram diretamente a conteúdos aprendidos ou mesmo copiados a partir desses fatores de análise. Não foi possível identificar nenhum conteúdo que tenha sido extraído de algum material didático específico sobre o assunto, porém 24 respostas apresentaram uma descrição literal típica de dicionários escolares. Mesmo utilizando-se dos dicionários, em muitos dos apontamentos os respondentes tentaram entender a descrição e traduzi-la, porém o desconhecimento acerca dessa temática se evidenciou: “Governo do povo, ou seja, o povo escolhe os povos do governo” (SP-ARA-43), “Democracia é o poder que manda no povo” (AM-35) e “Sistema de governo pela qual o povo aprova tudo que é feito pelos governantes. Usei dicionário” (SP-ARA-6). A mídia como agente de formação pode ser percebida nesta resposta: “Eu sei o que é, mais não sei explicar, por isso farei um exemplo, Barac Obama é um democrata, então acho que o seu governo devido às suas ideologias é ou era pra ser uma democracia” (AM-57). Fica evidente que a cobertura televisiva das eleições presidenciais americanas durante o ano de 2009 influenciou a formação dessas referências acerca da democracia.

No sentido de manter a objetividade da categorização e analisar prioritariamente a visão dos educandos na perspectiva cognitiva, isolou-se as afirmações claramente retiradas dos dicionários, no sentido de não superestimar outras categoriais que logicamente se relacionam com

as descrições desses materiais didáticos. Apresenta-se aqui algumas dessas descrições literais de educandos que se isentaram da interpretação, alguns (possivelmente orientados pelas professoras) indicaram nos questionários que utilizaram o dicionário:

- “Sim. Poder do povo "Demo" significa "poder" e "cracia" significa "do povo””(BA-1).
- “Dicionário: Sistema político baseado no princípio da participação do povo” (SP-ARA-47).
- “Sim, democracia, demo para cracia governo. Governo do povo” (SP-ABA-3).
Governo do povo, soberania popular doutrina ou regime” (MA-55).

A democracia como regime político foi percebida em 7,23% das alusões positivas à questão sobre democracia. Nessa análise foram excluídas as menções que se utilizaram, sem uma interpretação, de conteúdos de dicionários. Todas as formulações que apresentaram essa característica são provenientes dos educandos da 9ª série da cidade de Manaus, como neste exemplo: “Democracia é o sistema político que é oriundo do povo, que deve ou deveria ter como foco resolver problemas da população e não ostentar luxo de governantes” (AM-65). Entre as crianças dessa série, esta provavelmente utilizou-se de uma referência formal, um dicionário ou um livro didático, porém construiu também uma crítica à atual conjuntura política.

A última categoria da análise dessa questão é a 'democracia como produção de leis'. Este elemento foi identificado em apenas 3 textos, porém, sem relacionar a democracia ao Poder Legislativo, à Constituição ou a outra forma legal que a conforme ou que a fundamente. “Democracia é uma Lei democrática” (ARA-29).

6.2 Principais motivações para o voto

Uma das questões mais debatidas na atualidade quanto à reforma política no Brasil é o voto obrigatório ou facultativo. Essa questão trata diretamente desse assunto, pois traz às crianças uma problemática simples, mas que pode elucidar um pouco da visão delas quanto à política, mais especificamente acerca da participação do cidadão nas eleições.

A função primordial de uma eleição é a escolha de representantes seja em nível municipal, estadual ou federal. Para isso, se realiza um esforço logístico de registro do voto e apuração em todos os municípios brasileiros, além das campanhas eleitorais com três meses de duração, que se utilizam de diversos meios de comunicação e estratégias de marketing político.

Na visão de 64% das crianças a obrigatoriedade do voto é fator relevante para a participação nas eleições. Dessa forma, o resultado quantitativo demonstra que o voto obrigatório é um dos motivos centrais para a participação nas eleições.

A comparação desses dados entre os respondentes apresentou grande variação, por isso segue abaixo quadro comparativo, incluindo os totais desse levantamento.

Quadro 6: Motivo do voto - quantificação de respostas por série e geral

Alternativas	5º série		6º série		8º série		9º série		Geral
Por que é obrigatório	21	26,25%	3	5%	19	25%	1	1%	14,66%
Para escolher um representante	37	46,25%	32	55%	13	17%	23	26%	35%
As duas alternativas acima	21	26,25%	22	38%	42	56%	63	72%	49,33%
Não sei	1	1,25%	0	0%	1	1%	0	0%	0,66%
Em branco	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	0,33%
Total	80	100%	58	100%	75	100%	87	100%	

Segundo praticamente 15% das crianças a obrigatoriedade é a principal motivação para o voto. A finalidade objetiva das eleições, ‘escolha de representantes’ foi apontada como o principal fator decisório para esta participação por 35% dos respondentes. A metade do público pesquisado apontou as duas alternativas como fatores para o ato de votar, o que demonstra que, além do baixo nível de conhecimento sobre democracia e política, também é possível confirmar o desinteresse pela participação nas eleições já que o ato de votar em grande parte é considerado uma obrigação.

Por meio deste quadro é visível essa diferenciação de respostas, o que pode indicar a falta de conteúdos pedagógicos que apresente aos educandos a função do processo eleitoral no contexto democrático. A obrigatoriedade como principal fator para o voto é apontada por pelo menos um quarto das crianças respondentes em Araçatuba (8º série) e em Salvador (5º série). Nas quatro séries pesquisadas, as turmas de Araraquara e Salvador (6º e 5º séries respectivamente), apresentaram os maiores percentuais de conhecimento sobre a principal função do processo

eleitoral que é de 'escolha dos representantes'. As turmas com maior escolaridade, Araçatuba e Manaus (8º e 9º séries respectivamente), apresentaram percentuais altos de indicação da obrigatoriedade como principal fator de decisão para a participação nas eleições, pois a somatória das alternativas 'por que é obrigatório' e 'as duas alternativas acima', representam 73% em Manaus e 81% em Araçatuba, o que reforça a indicação de desinteresse quanto à política ao colocar em destaque a obrigatoriedade como um elemento decisivo para a participação nas eleições, deixando de lado a sua função primordial que é a escolha de representantes.

6.3 Conhecimento sobre os políticos e seu trabalho

Esse item apresenta duas perguntas no mesmo tópico “Você conhece algum político? Sabe que tipo de trabalho ele faz?” Pretendia-se com a questão identificar quais atores políticos que pertencem ao repertório infantil e se elas reconhecem atividades inerentes à política. Percebe-se em muitas respostas que a questão não delimitou corretamente a que tipo de conhecimento ou contato se referia. Assim, algumas crianças responderam com base em contatos pessoais, do que depreende-se que pode ter ocorrido negativas com base nessa leitura equivocada da questão. Esse problema de dubiedade na leitura da questão leva a duas interpretações possíveis à resposta “não” para as duas questões: não conheço nenhum político pessoalmente, e dessa forma, também não conheço o tipo de trabalho, ou não tenho informações sobre nenhum político e nem sobre suas atividades, ou ainda, não conheço pessoalmente nenhum político, mas eles desenvolvem tais atividades.³⁴

Quadro 7: Conhecimento sobre os políticos

Alternativas	Educandos	%
Sim	205	68,33%
Não	95	31,67%
Total	300	100%

³⁴ Apesar do foco desta parte do estudo estar na análise dos dados, aqui se mostrou necessário fazer uma crítica do questionário para se viabilizar a interpretação dos dados de forma coerente.

A partir desses percentuais é possível deduzir que um grupo considerável dos educandos, não conhece pessoalmente e/ou não tem informações sobre nenhum político. Percebeu-se na análise das respostas à segunda parte da questão (Sabe que tipo de trabalho ele faz?), características que estão representadas no quadro abaixo.

Quadro 8: Conhecimento sobre a atividade dos políticos

Categorias das respostas	Educandos	%
Descreveu alguma atividade/função	139	46,33%
Não conhece e não sabe o tipo de trabalho	90	30%
Citou apenas cargo como tipo de trabalho	50	16,67%
Em branco / não descreveu nenhuma atividade mesmo conhecendo	17	5,67%
Descreveu função não inerente à atividade política	4	1,33%
Total	300	100%

Por meio dessa categorização das afirmações à segunda parte da questão é possível perceber uma grande diversidade de visões dos respondentes, o que mais uma vez nos indica que esse tipo de conhecimento não faz parte do ambiente escolar das crianças abordadas. Percebe-se que essa descrição de atividades inerentes aos políticos não seguem uma lógica baseada em conteúdos escolares, mas sim nas informações adquiridas informalmente. A exceção a essa situação está nas manifestações advindas de Araraquara (6º série), pois a turma respondente visitou a Câmara Municipal da cidade, o que gerou diversas lembranças desse âmbito político, como é possível verificar no quadro a seguir.

Quadro 9: Atividades e funções exercidas pelos políticos*

Atividades dos políticos	Salvador 5º série	Araraquara 6º série	Araçatuba 8º série	Manaus 9º série	Total
Administra	1			3	4
Ajuda	8	1	10	11	30
Assessora	2				2
Constrói obras	5		3	2	10
Cria	1	2		3	6
Cuida	2	5			7
Encaminha para exames	1				1
Governa	1	1	1	2	5

Melhora	10	7	6	12	35
Legisla	1	18	2	3	24
Pede	1				1
Protege/defende o meio ambiente				1	1
Protege/defende da violência				1	1
Promete	1		3		4
Representa		1	3	1	5
Promove debates sobre os problemas			1	1	2
Resolve reclamações			1		1
Pede votos			1		1
Fiscaliza				1	1
Total de educandos que participaram da pesquisa em cada escola e total geral	80	58	75	87	300

* Optou-se pela demonstração da quantidade de respostas para cada quesito, em vez de percentuais, pois a grande maioria das atividades obtiveram um baixo percentual de respostas.

O quadro acima apresenta a categorização dos dados quanto às atividades ou funções exercidas pelos políticos. Grande parte das crianças respondeu a essa questão com uma perspectiva de objetivos da atividade política. Dessa forma, os dois quesitos mais apontados foram ‘melhorar’ a vida, a cidade, o país ou mesmo a sociedade e ‘ajudar’ aos carentes, pobres, necessitados, à população ou ao povo. Em termos percentuais em relação ao total de educandos que participaram da pesquisa, esse primeiro quesito representa cerca de 12%, já a segunda função mais apontada, representa 10% dentre os pesquisados.

Esse objetivo da atividade política de ‘ajudar’ é correlato ao que se demonstra na questão seis, onde a solidariedade se apresenta como a terceira principal característica necessária aos políticos. Esses discursos muitas vezes aparentam ver esses benefícios não como direitos, mas como um favor do governante. Em todas as séries está presente a atividade política da ‘ajuda’ como função e mesmo como qualidade na política, remetendo novamente mais às benesses em detrimento à consciência dos direitos sociais. Esse discurso certamente é aprendido no contexto sociocultural dessas crianças. As famílias atuam como reprodutoras dessa visão da “ajuda dos políticos” como algo naturalizado pela cultura política assistencialista.

Essas respostas podem exemplificar esse tipo de atividade ou objetivo da política:

- “Sim, Rojerio Andrade: Ele encaminha as pessoas mais velha para isames. Prinsipalmente as do interio” (BA-10)³⁵.

³⁵ Rogério Andrade é Deputado Estadual do Estado da Bahia.

- “Sim, ele cuida da população e ajuda os necessitados. João Henrique” (BA-18)³⁶.
- “Sim, ele já doou cesta básica para quem necessitou” (SP-ABA-36).
- “Sim, ele ajuda as pessoas com alimentos e frutas para comer” (SP-ABA-64).
- “Sim, ele pede votos para ajudar as pessoas” (SP-ABA-73).

Nessas afirmações elencadas fica evidente que a assistência social é fator relevante no contexto social dessas crianças e, na última formulação listada acima, proveniente de Araçatuba, identifica-se um tipo de trabalho novamente relacionado ao período eleitoral que representa o voto como uma moeda de troca e a “ajuda” como o benefício decorrente.

É importante também analisarmos as respostas negativas já que algumas apresentam uma característica de aversão, simples desconhecimento ou crítica à ineficiência da classe política. “Não e também não gosto muito de poleticos” (BA-147). Essa afirmação demonstra haver um certo distanciamento do assunto motivado por uma visão negativa da classe política. “Não, nunca acompanhei o trabalho de nenhum político” (AM-59) e “Sim, o verdadeiro trabalho do político é ajudar a sociedade, mas muitos deles não fazem o seu trabalho de forma correta” (AM-61). Esse terceiro exemplo demonstra uma crítica da incapacidade dos políticos de fazer o seu trabalho que seria de “ajudar a sociedade”.

A terceira função política mais apontada (8%) foi a de legislar, influenciada diretamente pelas respostas provenientes de Araraquara, na qual os educandos relataram ter conhecido pessoalmente a Câmara Municipal por meio de uma visita pedagógica. Esse quantitativo de respostas aponta para o potencial formador que a escola possui para a formação política das crianças, ao mesmo tempo que demonstra, no comparativo entre as escolas, que esse tipo de atividade não é comum no ambiente escolar. Uma afirmação que confunde as funções principais entre poder legislativo e executivo, no seguinte trecho, fundamenta essa crítica: “Luiz Inácio Lula da Silva fazendo leis e ajudando o país” (BA-153).

A função primordial dos agentes políticos do executivo de administrar os recursos públicos e conseqüentemente os serviços públicos não tiveram destaque. Apareceram também em poucas respostas atividades inerentes ao poder legislativo, como de elaboração de leis pelos parlamentares, com exceção das respostas de Araraquara.

A atribuição de fiscalização foi apontada em apenas uma resposta proveniente da 9ª séries: “Sim, um vereador. Ele fiscaliza e cuida da legislação de uma cidade” (AM-63). É importante

³⁶ João Henrique é o atual prefeito de Salvador/BA.

ressaltar que a atividade de acompanhamento da execução orçamentária pelos órgãos fiscalizadores como tribunais de contas, ministério público, legislativos e logicamente pela sociedade civil vêm cada vez mais vem se fortalecendo. Porém, em termos de formação política, vem se construindo uma visão de revolta quanto à política motivada pela corrupção, principalmente embasada pela cobertura jornalística, mas não se aprende na escola a importância da função fiscalizatória por todos os cidadãos.

Merece também destaque a função de representar atribuída a prefeitos e governadores em relação ao estado e/ou o município. Existe essa função representativa já que o mandatário participa de eventos e reuniões fora do âmbito administrado, nos quais é um representante, porém essa é uma das funções menos relevantes, já que sua principal atribuição é de governar no sentido administrativo e político. Essa função representativa pode advir de informações televisivas acerca das agendas governamentais da Presidência da República realizada principalmente no exterior, já que essas atividades têm ampla cobertura midiática nos horários nobres do jornalismo televisivo.

A função representativa especificamente do poder legislativo (vereadores, deputados e senadores) não pôde ser identificada de forma direta, mesmo que em algumas afirmações apareça a descrição do cargo de vereador e deputado como tipo de trabalho. As atividades políticas apontadas evidenciam que as crianças percebem o que é visível e que faz parte de seu cotidiano, seja em termos de infraestrutura física (como construção de escolas e hospitais), de serviços públicos ou de funções públicas que são visíveis por meio da televisão. Porém, as atribuições primordiais dos políticos, que em grande parte são complexas e não possuem imagens representativas, não fazem parte do conhecimento dos educandos sobre política.

Entre as respostas acerca das atividades típicas dos políticos, apenas uma entre as 300 citou explicitamente a garantia dos direitos sociais: “Um político faz ou deveria fazer o seu papel de representante dando igualmente o direito social a todos, escola, moradia, saneamento básico, alimentação” (AM-73).

Foi comum a menção de conhecer algum político, incluindo a citação do nome do político e/ou o cargo, representando 16,67% das respostas a essa questão. O quadro abaixo apresenta o quantitativo de citações para cada cargo político.

Quadro 10: Atividades e funções exercidas pelos políticos segundo as crianças*

Atividades dos políticos	Salvador	Araraquara	Araçatuba	Manaus	Total
--------------------------	----------	------------	-----------	--------	-------

	5º série	6º série	8º série	9º série	
Candidata a presidente (Marina Silva)	1				1
Deputado	1				1
Deputado Estadual	1				
Deputado Federal			1	5	6
Governador (ARA-32 – Prefeito Serra)			6	8	14
Prefeito (Prefeito Lula – BA-129, Prefeito da Bahia – BA-142)	35	10	8	10	63
Vice-prefeito			1		1
Presidente			2		2
Presidente Lula	8	1	8		17
Vereador (ARA-49 – Vereadora da CD)	4	25	9	5	43
Candidato (se inscreve para ser votado – BA-118)		1	2		3
Assessor	1				1
Presidente do bairro (SP-ABA-13)			1		1
Secretário Estadual				1	1
Senador				2	2
Total de educandos em cada escola e total geral	80	58	75	87	300

* Optou-se pela demonstração da quantidade de respostas para cada quesito, em vez de percentuais, pois a maioria das atividades obtiveram um baixo percentual de resposta.

Os cargos mais citados foram de prefeito (21%), vereador (14%), Presidente e Presidente Lula (7%) e governadores (5%)³⁷. A aplicação do questionário foi realizada no primeiro semestre de 2010, ou seja, antes das eleições de Presidente, governadores, deputados federais e senadores. Entre as atividades descritas pelas crianças também percebe-se uma função geral de governar ou ser prefeito e mesmo a confusão entre instâncias do governo, por exemplo, o nome de um governador e lhe atribuindo a função de governar a cidade e de um prefeito com a atribuição de administrar o estado, como percebe-se nas seguintes afirmações: “Sim o Serra ele é prefeito do estado de SP” (SP-ARA-32) e “Sim João Henrique ele é o prefeito da Bahia ele melhora nossa cidade” (BA-142).

A análise desse quadro aponta para a importância do conhecimento dos educandos quanto ao âmbito local. Ao lembrar-se de nomes de prefeitos ou de vereadores evidencia-se que as crianças absorvem informações sobre o cotidiano da política local, por meio dos contatos

³⁷ Percentuais em relação ao total de educandos que responderam os questionários.

pessoais, familiares e também na escola. Percebe-se nas respostas de todas as séries uma dificuldade em estabelecer uma clara definição das principais atividades exercidas pelos agentes políticos, porém há a percepção pela maioria dos educandos pesquisados de que o objetivo da política é melhorar as condições de vida da população.

6.4 As características que os políticos devem ter na visão das crianças

Nessa categorização, além da descrição literal por meio de palavras-chave, também foi necessária a interpretação das respostas por aproximação temática. Dessa forma, as categorias representam de forma geral todas as qualidades apontadas, enfocando-se os temas centrais presentes nas respostas. Nesse sentido, buscou-se identificar sua principal intenção e temática relacionada, como exemplo, expressões como 'ajudar ao próximo', 'ajudar os necessitados' e 'cuidar da população' foram quantificados na categoria solidariedade. Já expressões como 'não roubar o dinheiro do povo' ou 'não ser ladrão', caracterizaram a qualidade 'honestidade'. Ao final do ranking de qualidades também apresenta-se o quantitativo de respostas fora de contexto e as em branco, esta última tendo sido quantificada juntamente com as menções de desconhecimento já que tiveram baixa representatividade.

Quadro 11: Ranking geral das qualidades ideais para os políticos

Ranking geral de qualidades	Total de citações	Percentual em relação ao total de educandos
Honestidade	100	33,66%
Cumpre o que promete	83	27,66%
Solidariedade	52	17,33%
Respeito/respeitoso	41	13,66%
Responsável	39	13%
Inteligente/boas propostas	33	11%
Verdadeiro/transparente	23	7,66%
Bom caráter/correto	22	7,33%
Justo/justiça	21	7%
Sincero	20	6,66%
Competente/eficiente	18	6%
Boa aparência/bem vestido/elegante/boa estatura/polido	13	4,33%
Educado	12	4%
Compromissado/dedicado/determinado	12	4%
Bom/bondoso	11	3,66%

Gentil	8	2,66%
Humilde	7	2,33%
Carismático	7	2,33%
Cooperativo/colaborativo/união/líder	7	2,33%
Atencioso	7	2,33%
Amigo	7	2,33%
Seriedade	7	2,33%
Bom candidato	7	2,33%
Ética	2	0,66%
Fora de contexto	9	3%
Em branco e não sabe	6	2%

* Os educandos puderam citar mais de uma qualidade.

A honestidade é a principal característica que os políticos devem ter segundo as 300 crianças pesquisadas anteriormente à execução do projeto Eleitor Mirim em 2010. A segunda qualidade mais apontada foi 'cumpre o que promete', ou seja a visão de que o político que apresenta promessas ou propostas na campanha tem que garantir a sua execução. Essa categoria com grande representatividade aponta um fator relevante neste estudo, que é a importância do processo eleitoral na visão sobre política desse público. As promessas são feitas primordialmente durante as campanhas eleitorais e amplamente veiculados nos espaços midiáticos, o que motiva o debate interpessoal, gerando a amplificação desses assuntos, chegando também ao público infantil. Essas duas características somadas geram o percentual de 61,32% de estudantes que abordaram ao menos uma dessas qualidades, o que aponta uma forte tendência da visão das crianças para duas temáticas centrais na atualidade política brasileira, a corrupção (pelo contraponto à honestidade) e a discrepância entre o marketing eleitoral (promessas de campanha) e a efetiva gestão dos serviços públicos durante os mandatos. Essa segunda questão fica explícita nesta resposta, que demonstra insatisfação quanto a esse problema: “Para mim o político não tem que falar muito mais sim agir bastante. Hoje em dia os políticos só falam e não fazem nada” (SP-ABA-4).

Expressões reforçadoras presentes em muitas respostas, como “acima de tudo”, “principalmente” e “em primeiro lugar”, estão em sua maioria utilizados junto às características 'honestidade' e de 'cumprir o que promete'. Esta resposta exemplifica essa ênfase: “O político deve ser além de tudo honesto deve se emportar com as pessoas, também ter vontade de ajudar as pessoas” (SP-ABA-19).

A expressão 'ter palavra' ou 'ser homem de palavra', foi traduzido como verdadeiro. Esses termos normalmente foram associados à qualidade 'cumpre o que promete', nesses casos foram quantificados nessas duas características.

É importante destacar a forma com que a honestidade é apresentada nas respostas, ora como condição primordial e ora como mais uma das várias características necessárias. “Eles deve ter muitas características, só que devem ser onestos” (SP-ABA-46). Evidencia-se também um certo grau maior de importância à honestidade devido à redundância, pois, juntamente à honestidade citam “não corrupção”, “não roubar”, “não ser ladrão”. Essa menção exemplifica essa repetição: “Honesto, responsável, não ser corrupto atender as necessidades da população, transporte, saúde, cultura, lazer e segurança” (SP-ABA-27). Evidencia-se também, em algumas respostas que citam a honestidade, uma certa revolta em relação à corrupção: “Seria que está preocupada com o povo e não com seu proprio bolso” (SP-ABA-33).

Ao afirmar que o político deve ser honesto, numa interpretação literal está se excluindo desse grupo os desonestos ou corruptos. Porém, pode-se interpretar a honestidade como uma qualidade que traz necessariamente outras consigo, como a 'sinceridade', 'verdade e transparência' e o 'bom caráter e correção'. Nessa interpretação congregada de qualidades, chega-se a um percentual de 55,31% de estudantes com essa percepção.

A terceira qualidade mencionada no cômputo geral, 'solidariedade' foi indicada por 17,33% dos estudantes. Conforme apresentado parcialmente no início dessa seção, essa qualidade foi percebida ao ser citada literalmente e também de forma vaga em expressões como “preocupação com o povo”, “cuidar do povo”, “amor ao próximo”, “ajudar as pessoas”, “ajudar os necessitados”, “ajuda aos mais carentes”. A solidariedade é apontada como um dos grandes valores democráticos por Benevides (1996), sendo essencial para a educação para a democracia. Porém, a forma como é descrita essa característica, indica não para um sentimento de pertencimento, de engajamento patriótico do cidadão ou político preocupado com seu povo, mas sim no sentido de benefícios, de ajudas e não da efetivação de direitos conquistados. Dessa dedução, percebe-se uma relação dessa qualidade com a moral cristã. Segue exemplos de respostas que indicam a solidariedade como qualidade ideal para os políticos:

- “Que mostre bondade, construindo casas, e reformando pista” (BA-86).
- “Amigavel com os moradores e ajudar a sobrevivencia melhor” (BA-136).
- “Os político tem que cumprir as coisa que promete e ajudar as pessoas pobres” (SP-ABA-62).

- “Deve ser uma pessoa que compreenda as necessidades do povo, e que tenha passado por essas dificuldades ou ter ajudado pessoas nessa situação” (AM-30).

As características elencadas que tem maior relevância em termos racionais e que se relacionam diretamente à capacidade intelectual e de personalidade dos políticos não se destacaram, como: responsabilidade (13%), inteligência (11%), competente/eficiente (6%), educação (4%) e compromisso/dedicação/determinação (4%). A qualidade 'inteligência' foi identificada de forma literal e também por meio de expressões como “ter boas propostas” e “elaborar bons projetos”.

Destacaram-se também entre as qualidades, aquelas que dizem respeito diretamente aos atributos típicos dos candidatos aos cargos eletivos. Esse conjunto de qualidades, descritas como 'boa aparência/bem vestido/elegante/boa estatura/polido', 'carismático' e 'bom candidato', estão presentes em praticamente 9% das respostas, o que reforça mais uma vez a importância do período eleitoral como momento de formação da opinião dessas crianças acerca da política. Entre essas alusões destacou-se a de um aluno da 8ª série: “Ele tem que ser ator para que na hora das campanhas ele tem que atuar e quando ganhar a eleição esquecer do povo e se revelar tem que ser como o Lula ele sim é um bom ator” (SP-ABA-28).

É possível perceber em algumas respostas que o “ser político” se relaciona diretamente a ser um bom candidato, ou seja, um bom competidor, pois conhecendo as artimanhas e estratégias pode chegar a um mandato político. Dessa forma, não seria necessário ter requisitos racionais para ser político, apenas saber competir para chegar ao poder. Como fica também evidente na questão 5: “Não (conhece nenhum político), mas ele faz tudo para ser votado e ganhar a eleição” (SP-ARA-2). Ainda na questão 6, duas respostas de diferentes educandos também são emblemáticas dessa importância dada à imagem pública dos candidatos/políticos: “Ele deve ser carismático, alegre e não prometer muitas coisas” (SP-ARA-18) e “Passar uma boa imagem em todos os sentidos, apresentar idéias coerentes” (AM-8).

Quadro 12: Comparação do ranking das principais qualidades entre as séries

Salvador – 5ª série		Araraquara – 6ª série		Araçatuba – 8ª série		Manaus – 9ª série	
Respeito/respeitoso	22,50%	Honesto	25,86%	Honesto	40%	Honesto	51,72%
Cumpre o que	20%	Solidário	17,24%	Cumpre o que	36%	Cumpre o que	35,63%

promete				promete		promete	
Solidário	17,50%	Inteligente/ boas propostas	17,24%	Sincero	10,66%	Solidário	18,39%
Honesto	13,75%	Cumpre o que promete	15,51%	Responsável	10,66%	Inteligente/ boas propostas	18,39%
Bom caráter/ correto	11,25%	Responsável	15,51%	Solidário	9,33%	Responsável	13,79%
Gentil	8,75%	Justo	15,51%	Competente/ eficiente	8%	Justo	13,79%
Responsável	7,50%	Competente/ eficiente/ capacidade	8,62%	Respeito/ respeitoso	8%	Verdadeiro	12,64%
Verdadeiro/ transparente	6,25%	Respeito/ respeitoso	8,62%	Bom caráter/ correto	8%	Bom caráter/ correto	8,04%
Educado	6,25%	Sincero	6,98%	Educado	6,66%	Humilde	5,74%

As respostas comparadas entre as cidades/séries apresenta diferenças significativas. Evidencia-se um crescimento progressivo da percepção da honestidade como requisito para os políticos de acordo com a série escolar. Pode-se deduzir duas causas principais para essa fato: durante esses anos de escolarização a temática política passou a fazer parte, cada vez mais, do universo escolar dessas criança, o que gera o desenvolvimento da capacidade de leitura dos conteúdos midiáticos. Esses dois contextos, juntamente aos amplos conteúdos midiáticos acerca das práticas de corrupção no meio político, levam à formação dessa opinião. O comprometimento com a realização das promessas políticas, do que se depreende propostas de campanha, mantém forte representatividade entre as principais qualidades em todas as escolas abordadas, o que também remete à importância da mídia como veículo formador da cultura política do brasileiro, desde a infância. Essa consideração se fundamenta na preponderância da televisão como principal veículo de acesso a informações acerca da política no país. Uma resposta da 6ª série exemplifica essa afirmação: “Um político justo honesto e que cumpre o que fala na TV” (SP-ARA-2). A centralidade da mídia é abordada no primeiro capítulo deste estudo.

Percebe-se também uma diferenciação da utilização da qualidade 'respeito', enquanto que da 5ª, 6ª e 8ª série esse fator figura com importância considerável, na 9ª série já não é prioritária entre os educandos. É importante também destacar que não se percebe como qualidade essencial para os políticos a educação formal. Percebe-se também que muitas das respostas quantificadas para o item 'educado' podem não remeter diretamente à educação formal ou escolaridade, pois algumas delas podem ser interpretadas também como polidez. Porém, como essa interpretação é

complexa para questões abertas foi priorizada uma maior objetividade. Assim, os casos de dubiedade de significação foi priorizada a literalidade na categorização.

É relevante destacar que o quantitativo de qualidades apontadas em média por educando, variou pouco entre as escolas de 5º (1,97), 6º (2,12) e 8º (2,06) e teve forte diferença na turma da 9º série, que apresentou média de 2,91, tendo sido muitas delas com bom nível de criticidade e abrangentes, como os exemplos abaixo:

- “Ele deve ser inteligente e coerente, deve ser honesto. O político não deve se mover somente pela emoção, ele deve ser racional” (AM-60).
- “Deve por em ação o que ele promete durante a campanha, ao longo dos anos, não deve ser corrupto, deve usar o dinheiro para o bem do país (estado ou cidadão)” (AM-46).

6.5 Percepção sobre relação da política com a realidade das crianças

O item sete do questionário apresentou um enunciado bastante simples e objetivo às crianças, “Você acha que a política tem alguma coisa a ver com a sua vida?”. Entre os assuntos tratados neste estudo, talvez este seja o mais elucidativo quanto ao nível de letramento político das crianças, pois os resultados apontam claramente que grande parte desse grupo analisado, além de não ter informações e conhecimentos acerca da democracia e da política, também não tem a consciência da relação direta dessas questões no seu cotidiano, ou seja, na sua vida em sociedade.

Quadro 13: Percepção da relação da política com a vida

Alternativas	Educandos	%
Sim	191	64%
Não	47	16%
Ainda não pensou sobre isso	61	20%
Em branco	1	0,3%
Total	300	100%

* Os percentuais foram arredondados.

No cômputo geral, 64% dos respondentes percebem uma relação direta da política com suas vidas, o que pode gerar diferentes interpretações. A resposta ‘não’, com 16% no total pode ter forte influência pela visão negativa, de desinteresse ou mesmo aversiva em relação a esse fator, ou seja, a criança estaria respondendo ou que não vê nenhuma relação diretamente com sua

vida, ou que não acha que essa temática seja importante para sua vida. Nessa segunda interpretação estaria afastando algo negativo de seu contexto, já que se percebe que corrupção é um problema motivador de revolta em parte deste público. Ressalta-se o grande quantitativo de respostas 'ainda não pensei sobre isso' com 20%, o que pode indicar mais uma vez que a política não é assunto abordada nas escolas e também não faz parte das conversas no âmbito familiar das crianças pesquisadas.

Quadro 14: Comparativo de respostas entre as séries

Salvador – 5º série			Araraquara – 6º série			Araçatuba – 8º série			Manaus – 9º série		
Sim	40	50%	Sim	36	62%	Sim	44	59%	Sim	71	81%
Não	20	25%	Não	12	21%	Não	12	16%	Não	3	4%
Ainda não pensei sobre isso	20	25%	Ainda não pensei sobre isso	9	15%	Ainda não pensei sobre isso	19	25%	Ainda não pensei sobre isso	13	15%
Em branco	0	0%	Em branco	1	2%	Em branco	0	0%	Em branco	0	0%
Total	80	100%	Total	58	100%	Total	75	100%	Total	87	100%

* Os percentuais foram arredondadas.

A leitura simples deste quadro demonstra que a escolaridade associada logicamente à idade aumenta a percepção da relação do cotidiano, da realidade social, ou seja, da vida da criança com a política. Confirmando essa variação progressiva, a resposta 'não' segue lógica inversa. Entretanto, a resposta 'ainda não pensei sobre isso' não demonstra essa variação pela escolaridade, permanecendo nas quatro séries entre 15% e 25% dos respondentes.

A análise de diversas respostas demonstra nas questões anteriores que a mídia tem forte influência na formação da opinião das crianças, o que está demonstrado na ampla lembrança desse aspecto a partir do contexto simbólico das campanhas, candidatos, ou seja, das eleições ou mesmo na citação direta da televisão como fonte de informação. Esse quantitativo expressivo de respostas 'não sei' pode advir dessa apreensão de conteúdos sobre política de forma não sistematizada. A falta desse aprofundamento necessário contribui para a formação de uma opinião enviesada apenas ao intencionalmente publicizado, ou mesmo para o desconhecimento.

CONCLUSÕES

Uma análise comparativa do cômputo geral das respostas à questão 1, 5 e 7 confirma a alienação das escolas analisadas quanto a política. Enquanto que 36% das crianças não percebem uma relação entre suas vidas com a política (somatória das duas alternativas negativas), 26,34% responderam que não sabem o que é democracia, sendo que a maioria dos alunos não apresenta percepções objetivas, muitas vezes relacionando o assunto mais ao processo eleitoral, do que aos direitos sociais e políticos ou ao regime político. Identificou-se que 31,67% não conhecem nenhum político (podendo ser interpretado quanto ao nível pessoal ou social) e 30% não sabem o tipo de trabalho que os políticos realizam. Outro fator que corrobora essa comparação é a inexistência de uma tendência às respostas abertas sobre democracia, já que seria possível esperar uma menor variedade nas interpretações da temática, caso esta fizesse parte do universo escolar.

A partir da análise dos dados é possível afirmar que existe um baixo nível de conhecimento do público infantil e infanto-juvenil acerca de diversas temáticas relacionadas à política. O nível de desconhecimento manifesto acerca da democracia, citado acima, é correlato ao nível de desconhecimento, entre adultos, identificado por José Álvaro Moisés (2010)³⁶, quando 26,7% manifestaram não saber qual o significado de democracia e 2,6% deram respostas erradas ou inconsistentes. De certa forma, essa comparação demonstra que esse desconhecimento vem desde a infância e pode ser um dos principais fatores para o alto nível de desinteresse, apatia ou mesmo aversão à política entre os brasileiros.

Percebe-se que há pouco conhecimento acerca das atividades e funções que a classe política exerce, pois 53,67% das crianças que responderam o questionário não souberam descrever atividades básicas dos políticos - quantificado entre estas 16,67% das crianças pesquisadas que apenas souberam citar o cargo, mas sem apresentar atribuições ou funções. O ambiente da política, seja ela no nível local ou nacional é estranho ao universo simbólico da maioria das crianças pesquisadas. Entre os estudantes que tem alguma noção das características do trabalho dos agentes políticos é comum a descrição dessas atividades num sentido beneficente,

³⁶ A pesquisa “A desconfiança dos cidadãos nas instituições democráticas” tem seus resultados divulgados em artigo que se encontra nas referências desse estudo – Moisés (2010).

como “dar emprego”, “doar alimentos” ou “ajudar os necessitados”, o que remete a uma visão dos direitos sociais como um favor do governante e não como uma obrigação da função pública. Essa visão de certa forma alienada da função da política fica também evidente nas qualidades que as crianças apontam como ideais para os políticos, pois as características racionais de competência técnica e intelectual são praticamente menosprezadas em comparação a características primárias ou essenciais para o exercício de qualquer cargo público, como a honestidade e o respeito. Nesse sentido, percebe-se um baixo nível de exigência e grande número de respostas que remetem a qualidades do campo subjetivo. São também representativas as características de aparência física e de oratória que são típicas das técnicas do marketing político, utilizadas principalmente nas campanhas eleitorais televisivas. Esse contexto apresenta uma perspectiva pessimista quanto ao desenvolvimento da democracia brasileira, já que o aprimoramento desse regime político depende da consciência dos seus cidadãos, tanto para a participação ativa como para a legitimação das suas instituições.

Aparentemente, a educação no Brasil continua a formar cidadãos passivos, ou seja, de fácil convencimento e com limitada participação, conforme a visão de Jonh Stuart Mill citado neste estudo a partir da análise de Bobbio (2000) e Dantas (2010). Com base na visão de Benevides (1996) acerca da educação para a democracia, a instrução brasileira atual está voltada à formação de governados e não, como idealmente deveria, de um povo soberano e participativo, ou seja, de governantes potenciais. Aqui se trata de conhecimentos sobre política de crianças, não há como se medir a participação destes na política, porém percebe-se que a falta de conhecimentos básicos apontam para uma perspectiva de alienação e desinteresse, de forma correlata ao que se verifica entre adultos.

A educação formal é o espaço privilegiado e responsável por essa formação, por ensinar as regras do jogo democrático e por motivar a participação consciente nas relações políticas. Um dos princípios da democracia está no direito social à educação a todos os cidadãos. Porém, percebe-se uma desvinculação entre democracia e educação, como se o ambiente escolar se descolasse da realidade política, alienando-se de seu macrocontexto. As escolas necessitam tornar visível o invisível, ou seja, apresentar aos educandos as funções e atribuições dos três poderes e de suas instituições e agentes. Os dados evidenciam que a função representativa e de fiscalização, por exemplo, típicas do poder legislativo, são desconhecidas pelos educandos.

Outro ambiente de extrema relevância para a formação política é a família e prova dessa importância está na perpetuação de gerações de agentes políticos de mesmas famílias, tanto em contextos locais como em instituições nacionais. Talvez a teoria racional possa explicar essa manutenção de oligarquias em todas as regiões do país. Nesse sentido, é incontestável a importância do ambiente familiar para a educação política.

E qual seria o papel das instituições democráticas nesse contexto? A Câmara dos Deputados vem se abstendo de alterar a legislação da área no sentido de fortalecer essa função educacional, porém na área administrativa desenvolve-se projetos voltados à educação política. Neste âmbito, o programa Plenarinho analisado neste estudo é a principal iniciativa no âmbito do Poder Legislativo Federal. Essa prática apesar de sua relevância funciona como uma ação voluntária de servidores que se dedicam à causa da educação e que defendem essa ideia no meio institucional. Para a direção das instituições, como no caso da Câmara dos Deputados, essas iniciativas funcionam mais como uma forma justificável de fortalecimento da imagem institucional do que como um cumprimento da função educativa da instituição. Não é possível perceber nessas ações como o resultado de uma responsabilidade formal da instituição de promover a educação para a democracia. Um sinal dessa posição secundária dessas ações está na falta de investimentos e alocação de pessoal que possibilitem a amplificação dessas iniciativas. No caso da Câmara dos Deputados, aqui se coloca um descompasso, pois essa função educativa precípua de uma das principais instituições da democracia não pode se realizar de fato, seja pela impossibilidade material e logística para tanto no meio administrativo, seja pela abstenção dos parlamentares em até mesmo debater o assunto. Ao manter a educação formal com ênfase propedêutica e conteudista, os parlamentares reforçam o *status quo*. Percebe-se que a educação vem formando cidadãos que desconhecem a função do parlamento e de seus membros, nesse sentido, a Câmara dos Deputados, tanto por meio de seus deputados e da sua área administrativa que possui conhecimentos no campo da educação política, pode atuar, além do âmbito legiferante, também junto ao Poder Executivo no sentido de garantir que a educação formal inclua informações, conteúdos e práticas pedagógicas sobre o Poder Legislativo.

Outro elemento é a formação de valores políticos pelas crianças com base no exemplo de atuação de parlamentares e outros políticos comumente exibido nos programas midiáticos, nos quais se privilegia os desvios de comportamento e práticas patrimonialistas. Nesse sentido, é importante salientar a necessidade do fortalecimento de um sistema de comunicação pública que

propicie conteúdos educativos e formativos com relevância para a educação política, já que as concessões públicas de radiodifusão não cumprem seu papel educativo, contribuindo mais para a passividade do que para a participação política.

O Plenarinho, conforme relatado no quarto capítulo, apresenta uma ampla variedade de ações, conteúdos e estratégias de aproximação com o público infantil para a temática política e para o conhecimento do Poder Legislativo. Contudo, após oito anos de atividades desenvolvidas por três diferentes equipes gestoras, percebe-se que esse empreendimento pode ainda ser exponencialmente ampliado. A capacitação de professores multiplicadores, por exemplo, é uma iniciativa já iniciada juntamente ao Centro de Formação, Treinamento e Capacitação (CEFOP) da Câmara dos Deputados. Além disso, a instituição estuda formas de aprimoramento de conteúdos e da estrutura tecnológica que suporta o portal na internet. A linguagem basicamente informativa do site www.plenarinho.gov.br pode ser aprimorada e a criação de mais estratégias que envolvam jogos e outras atividades comumente praticadas pelas crianças no meio virtual podem amplificar seus resultados. A verificação do pouco tempo de permanência das crianças no portal é fator que aponta para a necessidade de mediação desses conteúdos pelos professores e, nesse sentido, reforça-se a relevância de projetos como o Eleitor Mirim, pois envolvem professores e alunos em vivências práticas que geram aprendizado e conscientização.

Na análise dos dados da edição de 2010 do projeto Eleitor Mirim não foram utilizados os dados posteriores à execução das práticas pedagógicas, já que apenas uma das quatro escolas envolvidas devolveu os questionários. Porém, numa leitura superficial é possível perceber uma melhora sensível nos conhecimentos e na visão acerca da política, por exemplo, elevando-se a percepção da relação da política com a vida cotidiana de 50% para 82%. Todos os quesitos pesquisados tiveram diferenças consideráveis, tanto numa maior racionalização das qualidades ideais dos políticos, como também na descrição aprimorada de atribuições desses agentes. A escola que realizou esse *feedback* do projeto foi a de Salvador, com crianças de 5º série, ou seja, de menor idade entre as pesquisadas. Isso leva a crer que é possível e desejável que a formação política comece desde cedo, como nesse exemplo com crianças de 10 anos de idade aproximadamente. Nesses resultados posteriores advindos destas turmas percebe-se, porém, que é complexo o desenvolvimento da capacidade de compreensão da democracia. As respostas pós-projeto sobre democracia se aprimoraram e trouxeram tanto referências históricas, como alusões à democracia clássica grega, bem como descrições literais comumente encontradas em

dicionários como “poder do povo”. Nesse sentido, fica patente que temáticas complexas como essa precisam ser gradativa e progressivamente abordadas, da mesma forma como já é desenvolvido os conteúdos curriculares obrigatórios.

É importante destacar a importância das instituições locais, como prefeituras e câmaras de vereadores para essa temática, já que fica evidente nos dados analisados que a percepção da criança sobre política se constrói principalmente a partir do contexto local, da cultura política geograficamente situada, que se articula diretamente com o mundo no campo experiencial e o mundo vivido no qual a família da criança está integrada, como reforçam a teorias sobre cultura política e cultura cívica mencionadas no estudo teórico deste trabalho. O colégio Progresso de Araraquara, que participou dessa pesquisa por meio da aplicação de questionários com educandos da 6ª série, evidenciou um exemplo de visita pedagógica à Câmara de Vereadores daquela cidade. Essa atividade motivou a lembrança de grande parte dos educandos quanto ao Poder Legislativo local como entidade política com a função de legislar, o que em outras escolas teve pouca representatividade. Conforme apontado por Niemi e Junn (1999), o aprendizado das crianças quanto à política no nível nacional é facilitado quando iniciado pelo âmbito regional, onde pode ser visível de forma prática o funcionamento das instituições e o trabalho dos agentes políticos.

A função de informação e de formação exercida pela mídia, com grande destaque à televisão, junto ao público infantil fica patente neste estudo ao demonstrar que temáticas exaustivamente abordadas nos conteúdos jornalísticos se tornam parte do repertório simbólico das crianças e contribuem sobremaneira para a formação da sua visão política. Até que ponto a escola tem influência sobre a formação da educação política das crianças brasileiras? Esse estudo não consegue responder a essa complexa questão, porém demonstra que as instituições formais de ensino sofrem uma forte concorrência da mídia nesse aspecto. Uma resposta de um educando da 9ª série apresenta essa questão de forma evidente: “Não conheço nenhum, mas na mídia também não é difícil saber a vida de políticos, mas nem sempre a mídia reflete a realidade” (AM-69). Essa resposta foi dada à questão cinco (Conhece algum político? Que tipo de trabalho ele faz?). Este estudante, com idade estimada de 14 anos, provavelmente, interpretou a questão de forma literal no sentido de conhecer pessoalmente e, em vez de citar o tipo de atividade que os políticos desenvolvem, ele apresenta a sua fonte de informações sobre a atuação deles e ainda expõe uma certa desconfiança quanto aos conteúdos midiáticos.

Com base neste exemplo, fica evidente a importância da mídia-educação para que os educandos possam ser leitores e produtores críticos dos conteúdos midiáticos. Da mesma forma que a ação política está perpassada por diferentes formas de comunicação, dependendo delas para se efetivar, a educação política também prescinde da apropriação crítica e criativa de veículos informativos. Conforme nos apresenta Belloni e Bevórt (2009), não se pode falar em cidadania no meio escolar sem a inclusão da mídia-educação como ferramenta e, concomitantemente, como conteúdo educacional. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que a mídia pode atuar como concorrente da escola, também pode exercer uma função positiva de educação política difusa, que consiste na transmissão de saberes que transcendem os limites dos currículos escolares. O que pode ser questionável na performance da mídia, e que reforça a importância do aprendizado da leitura crítica pelas crianças, é a supervalorização da política pitoresca, associada a escândalos, denúncias e desvios.

Após essa análise evidenciam-se algumas questões. É possível esperar que crianças a partir dos 10 anos de idade (5º série) possam ter a capacidade de descrever o que é a democracia de forma coerente e de que forma a política interfere no seu cotidiano? Isso é uma utopia já que o nível de desenvolvimento cognitivo dessa idade não permitiria esse nível de compreensão da realidade? Ou esse assunto simplesmente está ausente do ambiente escolar e dos currículos e, dessa forma, a educação não oferece subsídios para que o educando desenvolva essa capacidade cognitiva? Respostas para essas questões poderão ser dadas a partir de mais estudos acerca da educação política das crianças brasileiras utilizando-se de uma maior quantidade de educandos e de regiões do país, para que seja possível comparar, por exemplo, esse fenômeno entre escolas públicas e particulares de mesmas séries.

É importante lembrar que a cultura política, que resultará na ação política do adulto, tem sua formação iniciada ainda na infância, com desdobramentos na juventude e na maturidade, sendo importante neste contexto a herança simbólica familiar e as relações sociais, ou seja, não apenas as experiências individuais, conforme nos apresenta Rennó (1998). A cultura política que se forma hoje nas escolas e nas famílias resultará no aperfeiçoamento da democracia, na diminuição das práticas arraigadas de corrupção e patrimonialismo ou essa cultura tradicional está sendo reforçada ao se construir uma formação política passiva e governada por benesses pessoais? Os dados analisados apontam para o reforço do desinteresse pela política, seja pela aversão à política motivada por uma visão negativa da política partidária atual, seja simplesmente

pelo desconhecimento sobre os seus conceitos fundamentais, entre eles a democracia, além dos direitos de primeira e segunda geração constituintes da concepção moderna de cidadania, conforme abordado nas teorias que fundamentam este trabalho.

A educação política voltada à formação de governantes, de cidadãos ativos, de eleitores participativos e conscientes depende da educação informal praticada no seio familiar, depende de conteúdos midiáticos que demonstrem e valorizem os direitos políticos e sociais e, preponderantemente, necessita de uma educação formal politizada. Nesse sentido, demonstra-se necessária a reformulação da legislação de educação para priorização dessa formação, já que a cidadania apenas como tema transversal presente nos parâmetros curriculares nacionais não vem cumprindo esse papel essencial ao desenvolvimento da democracia. A simples alteração da legislação, incluindo-se novos conteúdos no currículo escolar da educação formal não pode alterar a cultura política de forma imediata, além de poder ser taxada de autoritária, porém pode dar início à mudança de mentalidade política que o Brasil precisa, que é a passagem da alienação para a participação consciente e transformadora dos cidadãos na política.

REFERÊNCIAS

ALMOND, Gabriel A. *A discipline divided: schools and sects in political science*. New York: Sage, 1990.

ALBALA-BERTRAND, L. (Org.) *Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa*. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas-SP: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

ALBALA-BERTRAND, L. Arquivo aberto: cidadania e educação rumo a uma prática significativa. In: ALBALA-BERTRAND, L. (Org.) *Cidadania e Educação: rumo a uma prática educativa*. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas- SP: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

ALMOND, G; VERBA, S. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press, 1989.

AVRITZER, L. Teoria democrática, esfera pública e participação local. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, v.1, n.2, p.18-41, jul./dez, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS FILHO, Clóvis. *Ética na comunicação: da informação ao receptor*. São Paulo: Moderna, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. *Tecnologia, sociedade e outras abstrações*. 2001. Artigo publicado no site Comunic, do Grupo de pesquisa em mídia-educação e comunicação educacional do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/grupos/comunic/artigos.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 38, dez. 1996 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 mar. 2012.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BOCCHINO, E. V., SABÁ, C. M. F. O.; SILVA, M. A. B. *www.plenarinho.gov.br: não apenas um site, um instrumento a serviço da cidadania*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002. Projeto apresentado ao Prêmio Câmara em Ideias – edição 2002 (Programa Mentes em Obras).

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de criação do portal infantil da Câmara dos Deputados*. Resultado do grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 7 de 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. Câmara dos Deputados. Câmara Mirim2011. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Vídeo da entrevista com o professor Luiz Fernando Porto na cobertura jornalística da sessão

simulada, produzido pela equipe do Plenarinho. Disponível em: <http://www.plenarinho.gov.br/noticias/tv-plenarinho/ver_video.html?id=camara-mirim-2011-1>. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. Plenarinho: Projeto eleitor mirim. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2010. Cartilha com orientações para participação no projeto. Disponível em: <http://www.plenarinho.gov.br/educacao/Reportagens_publicadas/cartilha_eleitomirim.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1, p. 29514. Disponível em <<http://www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

CARDOSO, Ruth C. L. A sociedade em movimento: novos atores dialogam com o Estado. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. Coimbra, n 32, p. 129-134, jun. 1991.

CARLSSON, U.; FELITZEN, C. (Org.) *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: Unesco, 2002.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASALECCHI, Gabriel Ávila. Cultura política e educação cívica: a confiança política a partir da experiência do Parlamento Jovem. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE OPINIÃO PÚBLICA DA WAPOR, 4., Belo Horizonte, 2011. Belo Horizonte - MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

CASTRO, Susana de. Educação para a liberdade. In: *Comunicação & política*, v. 25, n. 2, p. 79-90, maio/ago., 2007.

COSSON, R. *Escolas do legislativo: escolas de democracia*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

COSTA, A. C. E. L.; MELO, A. M. A. Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão. Revista *Prisma.com*, Portugal, n. 11, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/725/pdf>> Acesso em: 2 fev. 2012.

COUTO, Luiz. Sobre o lançamento do Plenarinho. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, p. 34.052, 09 ago. 2004. Discurso do deputado no Plenário da Câmara.

CUNHA, João Paulo. Sobre o lançamento do Plenarinho. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, p. 34.642, 11 ago. 2004. Discurso do deputado no Plenário da Câmara.

DANTAS, Humberto; CARUSO, Vinicius. Politização nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda. *Revista E-legis*, Brasília-DF, n.7, p. 22-33, 2. Sem. 2011. Disponível em: <<http://e legisbr.com/cefor/index.php/e-legis/article/view/82/74>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

DANTAS, Humberto. Apresentação: o caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil In: DANTAS, Humberto *et al.* *Educação política: reflexões e práticas democráticas*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2010. Cadernos Adenauer, ano 11, n. 3, 2010. Disponível em: < http://www.kas.de/wf/doc/kas_20865-1522-5-30.pdf?110126203836>. Acesso em: 2 fev. 2012.

DEWEY, Jonh. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EMLER, Nicholas; FRAZER, Elizabeth. Politics: the education effect. *Oxford Review of Education*, v. 25, n. 1 e 2, p. 251-273, mar/jun 1999.

ESTANISLAU, F. M.; MARTINS, L. M.; FUJIWARA, P. S. *Biblioteca virtual comunitária: comunicação em prol da cidadania e da democracia*. Monografia (graduação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Curso de Graduação em Comunicação Social e habilitação em Relações Públicas, 2004.

ESTRÁZULAS, Jimi Aislan. Da alienação à organização do mundo mosaico: como a educomunicação pode ser fundamental no processo de letramento do indivíduo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34, 2011, Recife-PE. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2011.

EURYDICE. *A educação para a cidadania no contexto escolar europeu*. 2005. Disponível em: <www.eurydice.org>. Acesso em: 03 jun. 2012.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FONSECA JÚNIOR, W. C. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre-RS: Editora Sulina, 2011.

FRANKEMBERGEN, Pastor. Sobre o lançamento do Plenarinho. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, p. 35436, 18 ago. 2004. Discurso do deputado no Plenário da Câmara.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 20 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação, 1.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARRETÓN, M. A. Cidadania, integração social e educação: ideologia e consenso na América Latina In: ALBALA-BERTRAND, L. (Org.) *Cidadania e Educação: rumo a uma prática educativa*. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas-SP: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

INGLEHART, R. Cultura e democracia In: HARRISON, L. E; HUNTINGTON, S. P. (Org.). *A cultura importa: os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: Moderna/ECA-USP, p. 68-75, jan/abr, 1999.

KERSTING, W. Democracia e educação política. In: MERLE, Jean-Christophe; MOREIRA, L. *Direito e Legitimidade*. São Paulo: Landy Editora, 2003, p. 107-114.

MARCONDES FILHO, C. *O espelho e a máscara: o enigma da comunicação no caminho do meio*. São Paulo: Editora Unijuí, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MELO, Maria Raquel Mesquita. *Educação política para a cidadania: a contribuição da Câmara dos Deputados*. Monografia (especialização) – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), da Câmara dos Deputados, Curso de Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo, 2008. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/383/educacao_politica_melo.pdf?sequence=3>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MESSEMBERG, D. Cultura Política e orientação de atores sociais In: MESSEMBERG, D. *et al* (Org.). *Estudos legislativos: pensamento e ação política*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. Resultados dos trabalhos desenvolvidos durante o I Seminário Internacional Estudos sobre o Legislativo, realizado na Universidade de Brasília, em setembro de 2007. p. 71-90.

MOISÉS, José Álvaro. Desempenho do Congresso Nacional no presidencialismo de coalizão (1995-2006) In: MOISÉS, José Álvaro (Org). *O papel do Congresso Nacional no presidencialismo de coalizão*. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2011.

MOISÉS, José Álvaro. Os significados da democracia segundo os brasileiros. In: *Opinião Pública*, Campinas, v. 16, n.2, p. 269-309, nov. 2010.

NIEMI, R. G.; JUNN, J. Que tipo de conhecimento é necessário para fortalecer a cidadania nos Estados Unidos da América? In: ALBALA-BERTRAND, L. (Org.) *Cidadania e Educação: rumo a uma prática educativa*. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas-SP: Papirus; Brasília-DF: Unesco, 1999.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

PATEMAN, Carole. The Civic Culture: a philosophic critique. In: ALMOND, G.; VERBA, S. (ed.). *The Civic Culture Revisited*. Boston: Little, Brown and Company, 1980.

PYE, L. W. Introduction: Political Culture and Political Development. In: PYE, L. W.; VERBA, S. (ed.). *Political Cultural and Political Development*. Princeton: Princeton University Press, 1969.

RENNÓ, Lúcio. Teoria da Cultura Política: vícios e virtudes. In: *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 45, p.71-92, 1 sem.1998.

SARTORI, A. S. e SOARES, M. S. P. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005. Recife-PE. *Anais...* Recife-PE: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisa, 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SCHLEGEL, Rogerio. Educação como política pública: por que os retornos políticos merecem ser avaliados. *Revista E-legis*, Brasília, n.7, p. 7-21, 2 sem. 2011. Disponível em: <<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/article/view/84/73>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

SHAUN, Angela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, I. O. *Uma educomunicação para a cidadania*. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos>>. Acesso em: 24 out. 2011.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Metodologia da teoria fundamentada: uma visão geral*. Artigo traduzido por Frederico José Andries Lopes em maio de 1997. Disponível em: <<http://www.orbispictus.com.br/downloads/pesquisaqualitativa/MTF.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

WILDAVSKY, Aaron. Choosing preferences by constructing institutions: a cultural theory of preference formation. *American Political Science Review*, v. 81, n. 1, p. 3-23, 1987.

ANEXO 1

Questionário do Projeto Eleitor Mirim 2010

Questionário Projeto Eleitor Mirim 2010



1 - Você sabe o que é democracia? Se souber, explique abaixo.

2 – No Brasil, por que as pessoas votam?

- a - Porque é obrigatório
- b - Para escolher um representante
- c - As duas alternativas acima
- d - Não sei

3 - Você já participou de alguma eleição na sua escola?

Sim () Não ()

Se você marcou sim, explique como foi a eleição e justifique o seu voto (por que você votou num determinado candidato e o que ele prometeu durante a campanha).

4 - Você já fez algum trabalho voluntário?

Sim () Não () Não sei o que isso significa ()

Se você marcou sim, descreva que tipo de trabalho voluntário você fez.

5 - Você conhece algum político? Sabe que tipo de trabalho ele faz?

6 - Na sua opinião, que características um político deve ter?

7 - Você acha que a política tem alguma coisa a ver com a sua vida?

Sim () Não () Ainda não pensei sobre isso ()

8 - Leia a história abaixo e explique como você resolveria o seguinte problema:

A professora Josefa resolveu fazer um passeio ao zoológico. Depois de algum tempo, um pequeno grupo cansou de ver os animais e quis ir embora. Como estavam preocupadas apenas com a própria vontade, disseram para a professora que toda a turma também queria ir embora. Mas Josefa percebeu que alguns alunos estavam se divertindo muito e nem de longe pareciam querer encerrar o passeio. E agora? Como resolver esse problema entre os alunos? O que você faria se estivesse no lugar da professora?

9 - Que imagem vem à sua mente quando você ouve a palavra cidadania? Use o espaço abaixo para desenhar.

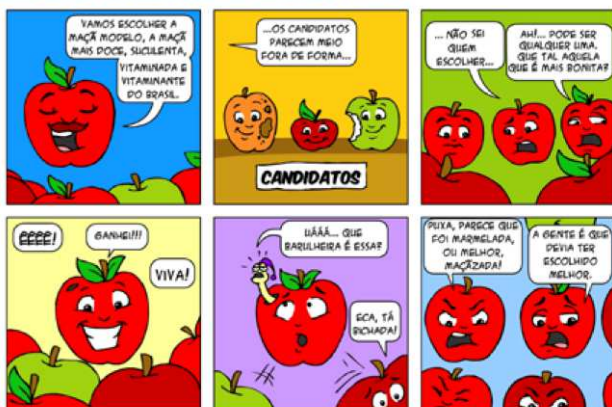
11- Escolha o final certo para cada tirinha.

POLÍTICA NÃO É PROBLEMA MEU. SERÁ?



- () Na política ou na nossa vida, o poder precisa ser compartilhado.
- () Respeitar a vontade do próximo é fundamental para uma boa convivência.
- () Se a política mexe com a vida de todo mundo, todo mundo deve mexer com política.
- () Seja um cidadão consciente! Desde cedo aprenda que o voto não pode ser desperdiçado!
- () As aparências podem enganar. Por isso, fique ligado nas atitudes e nas propostas do seu representante.

ESCOLHA BEM SEUS REPRESENTANTES



- () Na política ou na nossa vida, o poder precisa ser compartilhado.
- () Respeitar a vontade do próximo é fundamental para uma boa convivência.
- () Se a política mexe com a vida de todo mundo, todo mundo deve mexer com política.
- () Seja um cidadão consciente! Desde cedo aprenda que o voto não pode ser desperdiçado!
- () As aparências podem enganar. Por isso, fique ligado nas atitudes e nas propostas do seu representante.