



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LETRAMENTO POLÍTICO NO LEGISLATIVO: a experiência  
do programa Estágio-Visita**

**Rildo Cosson**

Belo Horizonte  
2015

RILDO COSSON

**LETRAMENTO POLÍTICO NO LEGISLATIVO: a experiência  
do programa Estágio-Visita**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem  
Orientadora: Profa. Dra. Graça Paulino

Belo Horizonte  
2015

---

Cosson, Rildo.

Letramento político no legislativo [manuscrito]: a experiência do Programa Estágio-Visita / Rildo Cosson. -- 2015.  
324f.

Orientador: Graça Paulino

Impresso por computador.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

1. Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Programa Estágio-Visita de Curta Duração. 2. Educação política. I. Título.

CDU 342.53:37(81)

---

COSSON, Rildo. **LETRAMENTO POLÍTICO NO LEGISLATIVO**: a experiência do programa Estágio-Visita

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Graça Paulino – Orientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Barros  
Cefor – Câmara dos Deputados

Prof. Dr. Guilherme Wagner Ribeiro  
Escola do Legislativo de Minas Gerais

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho  
Universidade Federal de Minas Gerais – Suplente

Profa. Dra. Raquel Beatriz Junqueira Guimarães  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Suplente

## **Agradecimentos**

Um estudo acadêmico de longa duração não poderia ser realizado sem a colaboração de muitos a quem agradeço o apoio durante toda a caminhada, ainda que não estejam expressamente citados aqui. Começo pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados que, à época sob a direção do Prof. Fernando Sabóia, compreendeu a relevância da pesquisa e confiou na minha capacidade de executá-la, permitindo que me afastasse provisoriamente de minhas atividades funcionais. Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG que, na figura de minha orientadora, Profa. Graça Paulino, assim como de seus professores e colegas de disciplinas, ofereceu-me a possibilidade de discutir ideias e aprender sempre e muito sobre Educação e Linguagem. Aos colegas do Ceale-Gpell, representados sempre na amizade das Profa. Aracy Evangelista e Profa. Celia Belmiro, a alegria do reencontro. Ao Education Office do Parlamento Canadense, representado pela Sra. Christine Ivory, agradeço o acolhimento generoso que me permitiu aprender sobre outros programas de educação para a democracia. Aos organizadores, executores e colaboradores do Estágio-Visita de Curta Duração, representados pela colega Hérycka Sereno Neves da Rocha, agradeço o acesso irrestrito a todos os dados do programa e a disponibilidade incansável para dirimir as dúvidas e responder às questões de todo tipo, a toda hora, com minha admiração pelo empenho e compromisso com que se dedicam à educação para a democracia na Câmara dos Deputados. Aos universitários participantes e respondentes que não hesitaram em colaborar respondendo às entrevistas e ao questionário agradeço a gentileza e desejo sucesso em suas carreiras profissionais e engajamento político. Aos colegas das escolas do legislativo, nas pessoas das colegas Ruth Schmitz e Patrícia Duarte da ALMG, o agradecimento por dividir saberes e construir novos modos de inventar a educação legislativa. A todos, muito obrigado.

“O que é de todo exprimível, é exprimível claramente; e  
aquilo de que não se pode falar, guarda-se em silêncio”

*Wittgenstein*

## Resumo

Estudo analítico do programa de educação para a democracia Estágio-Visita de Curta Duração, que é promovido pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, uma das escolas que compõe o sistema de educação legislativa do Brasil. O programa é oferecido mensalmente, em bases anuais, a cinquenta alunos universitários, provenientes de vários estados brasileiros, que, durante uma semana, visitam as instalações do Congresso Nacional, observam sessões legislativas e participam de atividades diversas, como palestras e simulação, sobre a estrutura e o funcionamento do parlamento. O objetivo da análise foi verificar como se efetiva formalmente o letramento político em uma atividade educacional de uma escola do legislativo, uma vez essas atividades procuram atender à função institucional do parlamento de promover e fortalecer a democracia no País. Mais especificamente, buscou-se analisar, a partir da reelaboração do conceito de letramento político e das características da educação para a democracia dadas pela literatura da área, que concepção de formação do cidadão democrático, quais conteúdos e estratégias metodológicas se fazem presente no programa Estágio-Visita de Curta Duração. A seleção desse programa para análise deveu-se a suas características de duração, público e diversidade das atividades as quais permitem que seja lido como um exemplo significativo de uma experiência concreta de letramento político realizada no âmbito do legislativo. A investigação, que adotou uma perspectiva naturalística, orientou-se pela estratégia de pesquisa da avaliação iluminadora, compreendendo entrevistas com organizadores e participantes, questionário e observação da edição de agosto de 2011 do programa. Apesar de não poderem ser generalizados, antes tratados como subsídios para fortalecer e aprimorar, se necessário, ações semelhantes, os resultados revelam que o programa se insere em um horizonte limitado de letramento político, privilegia uma visão formal de democracia, enfatiza o conhecimento tradicional sobre o legislativo e adota uma perspectiva transmissiva de ensino, entre outras características, que fazem do Estágio-Visita um programa essencialmente escolar.

Palavras-chave: letramento político, educação para democracia, estágio-visita, escola do legislativo

## **Abstract**

This is an analytical study of the program of education for democracy Visit Internship, which is organized by the Center for Qualification, Training and Improvement of the Chamber of Deputies, a school that is part of the legislative education system in Brazil. The program is offered every month, on an annual basis, to fifty college students from several Brazilian states who visit the facilities of the National Congress, watch legislative sessions and participate in various activities such as lectures and simulation concerning the structure and the functioning of the parliament for a week. The purpose of the analysis was to assess how the political literacy formally works in a specific educational activity of a legislative school, since it is considered that this type of activity answer the institutional role of parliament to promote and strengthen democracy in the country. Specifically, from the redrafting of the concept of political literacy and of the characteristics of the education for democracy provided by the literature of the field, we sought to analyze what conception of formation of the democratic citizen and what content and what methodological strategies are present in the Visit Internship program. The selection of this program for analysis was due his characteristics of duration, audience and diversity of the activities that allow it to be read as a significant example of an actual experiment of political literacy held within the Legislative power. The research, which adopted a naturalistic perspective, was guided by the research strategy of illuminative evaluation and by the techniques of interviews with organizers and participants, questionnaire and observation of the August issue 2011 of the program. Although the results cannot be generalized but treated as subsidies to strengthen and improve, if necessary, similar actions, they show that the program comes in a limited horizon of political literacy and focuses on a formal vision of democracy and emphasizes the traditional knowledge of the Legislative power and adopts a teaching transmission perspective, among other features. These features makes the Visit Internship an essentially school program.

Keywords: political literacy, education for democracy, Visit Internship, legislative school.



## Sumário

SUMÁRIO.....	9
<i>Lista de Gráficos/Quadros</i> .....	12
<i>Lista de Anexos</i> .....	14
<i>Lista de siglas e abreviações</i> .....	15
INTRODUÇÃO	
LETRAMENTO POLÍTICO NO LEGISLATIVO .....	16
<b>PARTE I</b>	
<b>LETRAMENTO POLÍTICO: DESFRONTEIRAS CONCEITUAIS.....</b>	<b>31</b>
<i>Capítulo 1</i>	
<i>Letramento, Letramentos, Letramento Político: as dimensões do conceito</i> .....	32
1.1 Letramento no singular .....	42
1.2 A multiplicidade dos letramentos.....	44
1.3 O lugar do letramento Político .....	46
<i>Capítulo 2</i>	
<i>Letramento Político: definição e contexto</i> .....	59
2.1 O conceito inicial de letramento político.....	60
2.2 Os limites da primeira proposta de letramento político.....	62
2.3. O cidadão competente e engajado .....	67
2.3.1. A competência política.....	68
2.3.2 A participação política .....	73
2.4 Letramento político: uma posição .....	77
2.4.1 Reconhecer as limitações .....	78
2.4.2 Para reafirmar o conceito .....	79
<i>Cap. 3</i>	
<i>O letramento político como educação para a democracia</i> .....	83
3.1 A concepção de cidadão democrático .....	83
3.2 O conteúdo da democracia.....	91
3.3 A metodologia da democracia.....	96

**PARTE II****O LETRAMENTO POLÍTICO DO ESTÁGIO-VISITA..... 104***Capítulo 4**Passos para iluminar o programa ..... 105*

## 4.1. Os limites da pesquisa ..... 106

## 4.1.1 A delimitação do tema ..... 106

## 4.1.2 A delimitação da abordagem metodológica ..... 108

## 4.1.2. A seleção da casa legislativa ..... 110

## 4.1.3 A seleção do programa EV..... 111

## 4.2 A avaliação iluminadora ..... 116

## 4.2.1 A pesquisa iluminadora..... 120

## 4.2.2. Os procedimentos de coleta de dados ..... 126

## 4.2.3. Os procedimentos de análise do material coletado..... 134

## 4.2.3 Apresentação dos resultados ..... 142

## 4.2.4 O lugar do pesquisador ..... 143

*Capítulo 5**O Estágio-Visita: primeira aproximação..... 145*

## 5.1 Os participantes ..... 146

## 5.2 O material instrucional ..... 151

## 5.2.1 A Revista Estágio-Visita ..... 152

## 5.2.2 O Diário de campo reflexivo ..... 154

## 5.2.3 As questões da Oficina Juventude e Democracia ..... 162

## 5.3 A programação ..... 169

## 5.4 A narrativa dos acontecimentos ..... 171

*Capítulo 6**O Estágio-Visita: segunda aproximação ..... 203*

## 6.1. A formação do cidadão democrático: conhecer para participar..... 203

## 6.2 Os conteúdos da democracia: conhecimentos e conhecimentos ..... 219

## 6.3 A metodologia da democracia ou o legislativo em modo transmissivo ..... 231

*Capítulo 7**Estágio-Visita: terceira aproximação..... 248*

## 7.1 Os respondentes..... 249

## 7.2 As respostas..... 253

## 7.2.1 A atividade mais interessante ..... 253

7.2.2 Informação mais útil .....	254
7.2.3 A realização do projeto de intervenção.....	256
7.2.4 Ação política ou social.....	257
7.2.5 O conceito de legislativo .....	258
CONCLUSÃO	
A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESTÁGIO-VISITA.....	262
REFERÊNCIAS.....	275
ANEXOS .....	297

### Lista de Gráficos/Quadros

Gráfico 1 – Letramento no Banco de Teses da Capes .....	33
Gráfico 2 – Letramento: teses e dissertações por área de conhecimento.....	34
Gráfico 3 – Letramento: termos diferenciados.....	35
Gráfico 4 – Literacy – busca expandida Portal Capes Periódicos.....	36
Gráfico 5 – Literacy: termos diferenciados.....	36
Quadro 1 A concepção de cidadão democrático .....	89
Quadro 2 O conteúdo da democracia.....	94
Quadro 3 - As estratégias metodológicas.....	101
Quadro 4 – Fragmento de Ficha de Registro de Observação.....	127
Quadro 5 - Entrevistas Estágio-Visita.....	131
Quadro 6 – Organização dos documentos.....	132
Quadro 7 – Fragmento de Lista 1 - Leitura descritiva - Entrevista/EV - Geral .....	135
Quadro 8 - Fragmento de Lista 2 - Leitura descritiva - Entrevista/EV - Media.....	136
Quadro 9 – Fragmento Lista 3 – Leitura descritiva – Observação/EV – Síntese.....	136
Quadro 10 – Fragmento – lista 4 – Leitura Interpretativa – Categoria 1 (Formação)..	137
Quadro 11 – Fragmento lista 5 – Leitura Interpretativa – Categoria 2 (Conteúdos)....	137
Quadro 12 – Fragmento - lista 6 – Leitura Interpretativa – Categoria 3 (Metodologia) .....	138
Quadro 13 – Processo da Triangulação.....	141
Gráfico 6 – Estados com mais alunos .....	146
Gráfico 7 – Cidade de origem .....	147
Gráfico 8 – Alunos por região – 46 alunos .....	147
Gráfico 9 – Alunos Região Nordeste - 12.....	147
Gráfico 10 – Alunos Região Sudeste – 21 alunos .....	148
Gráfico 11 – Alunos Região Sul – 10 alunos .....	148
Gráfico 12 – Alunos Região Centro-Oeste - 3 .....	148
Gráfico 13 – Cursos dos alunos EV.....	149
Gráfico 14 – Quantidade de alunos por IES.....	150

Gráfico 15 – Alunos por instituições públicas x privadas.....	150
Gráfico 16 – IES por financiamento .....	151
Gráfico 17 – IES privadas por tipo .....	151
Quadro 14 – Atividades destacadas no Diário de Campo Reflexivo.....	157
Gráfico 18 – Conhecimento sobre CD.....	162
Gráfico 19 – Desconhecimento sobre CD.....	163
Gráfico 20 – Aprendizagem sobre CD.....	163
Gráfico 21 – Ações para o conhecimento .....	164
Gráfico 22 – Meu papel.....	165
Gráfico 23 – Como exercê-lo .....	165
Gráfico 24 – A imagem da Câmara .....	166
Quadro 18 – Grade de Programação.....	169
Quadro 19 – Atividades por tempo.....	235
Gráfico 25 – Porcentagem dos respondentes .....	249
Gráfico 26 – Sexo dos respondentes.....	249
Gráfico 27 – Respondentes por região.....	250
Gráfico 28 – Respondentes da região Sudeste .....	250
Gráfico 29 – Respondentes da região Sul .....	250
Gráfico 30 – Cidade de origem dos respondentes .....	251
Gráfico 31 – Cursos dos respondentes.....	251
Gráfico 32 – Tipo de IES dos respondentes.....	251
Gráfico 33 – Tipo de financiamento das IES dos respondentes.....	252
Gráfico 34 – Tipos de IES por número de respondentes .....	252
Gráfico 35 – Atividades consideradas mais relevantes.....	253
Gráfico 36 – Informação mais útil.....	255
Gráfico 37- Efetivação do projeto de intervenção.....	256
Gráfico 38 – Desenvolvimento de ação política ou social.....	257
Gráfico 39 – Definição de Legislativo .....	258

## **Lista de Anexos**

Anexo I - Programação da última edição de agosto de 2015

Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme determinado na Resolução nº 196/96 – CNS.

Anexo III – Capa da Revista Estágio-Visita distribuído aos alunos nesta edição do EV é o número 7, ano 2, junho/julho de 2011, com 29 páginas.

Anexo IV - Diário de Campo Reflexivo

### **Lista de siglas e abreviações**

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas gerais

ALRN – Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte

Cefor – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados

Enap - Escola Nacional de Administração Pública

Esaf - Escola de Administração Fazendária

EV – Estágio-Visita de Curta Duração

IES – Instituição de Ensino Superior

PUCMG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Secom - Secretaria de Comunicação Social da Câmara dos Deputados

SGM - Secretaria-Geral da Mesa

STF - Supremo Tribunal Federal

TCU - Tribunal de Contas da União

CCJ - Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados

## Introdução

### Letramento Político no Legislativo

Para o futuro, precisaremos pensar numa forma de escolarização em que coexistam diferentes sistemas de educação. Eles incluirão a educação para o indivíduo, a educação para a cidadania, a educação para a democracia, a educação para o desenvolvimento, a educação para o mundo globalizado e orientado pela mídia, para mencionar só alguns dos subsistemas a que nos referimos anteriormente. Todos eles farão surgir suas próprias e diferentes instituições, uma das quais será o sistema escolar (...), que não poderá ser substituído, mas que, também, não poderá ser a única instituição educacional. - *Manuel Antonio Garretón*

Até o início da década de 1990, falar de educação e legislativo consistia basicamente em duas situações. Uma, mais ampla, referia-se às ações das comissões de educação das casas legislativas. Outra, mais focalizada, tratava da organização do sistema educacional por meio de uma legislação específica, a exemplo da LDB aprovada em 1996 (Lei 9394/96), após oito anos de tramitação.

Com o surgimento, em 1992, da Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) uma nova situação se apresentou para a relação entre legislativo e educação. Trata-se do que se pode denominar, *grosso modo*, de um sistema de educação legislativa<sup>1</sup>, constituído por uma rede de órgãos pedagógicos que,

---

<sup>1</sup> Segundo Dermeval Saviani (2015), um sistema de educação é “a unidade dos vários organismos e serviços educacionais intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo educativo da população a que se destina”, sendo que possui em geral “a) um conjunto de princípios, valores e finalidades que devem guiar as atividades desenvolvidas; b) um ordenamento jurídico constituído pelas normas de funcionamento do sistema que obrigam a todos os seus integrantes; c) uma rede de estabelecimentos de ensino com os correspondentes órgãos de normatização, administração, controle, coordenação, supervisão e avaliação”. Embora o autor recuse o uso de sistema educacional fora do âmbito sistema de ensino público, é evidente o uso da expressão para designar outros sistemas, como, por exemplo, o sistema de educação corporativa (Eboli, 2005). No caso do sistema de educação legislativa, tem-se, em primeiro lugar, um conjunto de órgãos pedagógicos dentro do Legislativo federal, estadual e municipal ocupados com a tarefa de educar, a maioria deles recebendo a



embora não integrem o universo formal do sistema de ensino brasileiro, são responsáveis ou desempenham funções educativas no âmbito do parlamento. Graças ao forte estímulo da Associação Brasileira de Escolas do Legislativo (Abel), criada em 2003, e o respaldo do Senado Federal, por meio do seu programa Interlegis<sup>2</sup>, essas escolas, também chamadas de institutos, cobrem virtualmente todo o País, fazendo-se presente em todas as casas legislativas dos estados, do Distrito Federal e em vários municípios, atingindo um número que se aproxima de uma centena de instituições<sup>3</sup>.

Em termos legais, as escolas do legislativo são amparadas pelo disposto na Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998 (Brasil, 1998) que trata da formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos e da manutenção de escolas de governo no âmbito da União, estados e Distrito Federal<sup>4</sup>. Todavia, a educação legislativa que elas oferecem é um tanto mais ampla, sendo basicamente constituída por duas grandes atividades: a educação profissional dos servidores e o letramento político, havendo casos isolados e esporádicos de atuação social ou de suporte ao trabalho legislativo, como preparação de audiências públicas e seminários.

A educação profissional dos servidores promovida pelas escolas também possui duas vertentes: a capacitação e a formação. No caso da capacitação, têm-se palestras, seminários, encontros e cursos de curta duração, não ultrapassando 40 horas, que preparam os servidores para a realização de determinadas funções, como é o caso de treinamentos de informática e cursos de escrita administrativa, ou trabalhos mais especializados, a exemplo dos cursos de processo legislativo e técnica legislativa. Em

---

denominação de escolas, institutos ou centro de formação, constituindo inclusive uma associação própria – a Associação Brasileira de Escolas do Legislativo (Abel). Há, também, uma legislação comum de onde partem a maioria das escolas (Emenda Constitucional nº. 19, de 4 de junho de 1998), além das legislações internas às casas legislativas que instituem suas escolas por meio de resoluções, decretos legislativos e portarias. Há, ainda, atividades comuns das quais se podem depreender finalidades e valores comuns (Cosson, 2008). São essas características que nos permitem falar, em termos gerais, de sistema de educação legislativa. Além de constar em nossas publicações, outros estudiosos da educação legislativa têm subscrito a concepção de um sistema de educação legislativa, conforme se pode ler: “Passados 20 anos desde a criação da primeira escola do legislativo pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, em 1993, e após 10 anos da criação da ABEL é possível comemorar inúmeras conquistas; talvez a mais importante, a *consolidação do sistema de educação legislativa*” (Carvalho, 2014, p. 58, grifo nosso).<sup>2</sup> O Interlegis é um programa de modernização do legislativo brasileiro realizado pelo Senado Federal, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Interlegis, 2012).

<sup>3</sup> Estudo realizado em 2014, por Vânia Carvalho, relaciona 95 escolas do legislativo, excluídas 28 escolas de contas que pertencem aos tribunais de contas. O quadro elaborado pela autora, porém, contém imprecisões e foi construído a partir de correspondência pessoal com o presidente da Abel. Infelizmente, o sítio eletrônico da Associação encontrava-se desatualizado em 15 de agosto de 2015, data de nossa última verificação. Sabemos, entretanto, que o número das escolas municipais tem crescido de 2014 até o presente.

<sup>4</sup> Observe-se que as escolas municipais não possuem amparo nessa legislação, sendo instituídas por similaridade, conforme destaca Margareth Burtori ao analisar as escolas do legislativo nas câmaras municipais de Minas Gerais (Burtori, 2012).

linhas gerais, trata-se da adaptação às rotinas do trabalho, preparação para o exercício de atividades específicas ou desenvolvimento de novas habilidades tanto para os servidores efetivos que ingressam no legislativo por meio de concurso público, quanto para aqueles que são cedidos por outros órgãos governamentais para trabalhar no Legislativo ou contratados diretamente pelos parlamentares (Cosson, 2008).

Realizada diretamente ou por meio da intervenção das escolas, a formação, aqui compreendida como cursos formais, replica os dois níveis da educação terciária no Brasil: a graduação e a pós-graduação. A graduação, oferecida por instituições de ensino superior (IES) e contando com a cooperação das escolas do legislativo, é representada pelos cursos superiores de tecnologia em gestão pública, e a pós-graduação, por cursos de especialização e mestrado profissional, realizados inicialmente por IES em convênio com as escolas e, mais recentemente, de forma autônoma pelas próprias escolas. Registre-se que, embora voltada para atender aos servidores tal como a capacitação, a formação atinge um público mais amplo que está interessado nos trabalhos do legislativo, muitos dos cursos mantendo-se abertos à participação de servidores de outras instituições por meio de convênios ou de qualquer pessoa mediante pagamento dos custos de sua realização.

Quando oferecido para o legislativo, o curso superior de tecnologia em gestão pública recebe a denominação adicional de administração legislativa, tal como se observa no Curso de Graduação Tecnológica em Administração Legislativa, da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, criado em 2006 com apoio da Abel e o primeiro a iniciar atividades em 2007, e os cursos Gestão Pública - Administração Legislativa, do Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas - Ciesa; e o Curso em Política e Legislação - Administração Legislativa, da Universidade de Fortaleza - Unifor, este último com apoio da Universidade do Legislativo do Ceará - Unipace (Cosson, 2011b). A criação desses cursos superiores de tecnologia em administração legislativa é justificada nos projetos pedagógicos pela necessidade de profissionalização e modernização do legislativo. Tanto mais porque até então não havia um interesse explícito dos cursos acadêmicos com as questões específicas do legislativo, uma vez que os cursos de administração pública e ciência política, Direito e correlatos não possuem disciplinas que se ocupem separada e especificamente do parlamento<sup>5</sup>. Além disso, como não há uma definição oficial para o profissional do

---

<sup>5</sup> Um levantamento realizado por nós mostrou que praticamente não há, nos cursos acadêmicos de Sociologia, Ciências Sociais, Direito, Administração Pública e Ciência Política, disciplinas que tratem

legislativo<sup>6</sup>, esses cursos também parecem responder a essa generalidade ou indeterminação profissional<sup>7</sup> (Cosson et al., 2011).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por sua vez, começam sendo realizados em parceria com uma IES, seja para atender uma demanda específica da administração, a exemplo do curso de Especialização em Desenvolvimento Gerencial, uma parceria entre o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), da Câmara dos Deputados e a Universidade de Brasília; seja aqueles que procuravam combinar conteúdos disciplinares da academia com saberes e práticas do parlamento, tal como o curso de Especialização em Poder Legislativo da Escola do Legislativo da ALMG em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) (Cosson, 2008). Posteriormente, seguindo o exemplo do Cefor da Câmara dos Deputados, que recebeu autorização do MEC, em 2003, para oferecer autonomamente cursos de especialização, outras escolas também se credenciaram junto aos conselhos de educação, com cursos na área de administração ou com temáticas específicas do legislativo. Atualmente, são credenciadas as Escolas do Legislativo de Minas Gerais e de Santa Catarina; a Unipace; o Instituto Legislativo Potiguar, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte – ALRN; o Instituto Legislativo Brasileiro – ILB, do Senado Federal; e a Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo<sup>8</sup>. Em 2011, abrindo um novo ciclo de formação, o Cefor se credenciou na Capes para oferecer mestrado profissional em Poder Legislativo, tendo iniciado suas atividades em 2012.

---

especificamente do Poder Legislativo. Na área de Direito, por exemplo, o Legislativo só é diretamente tematizado em menos de 5% dos cursos e mesmo assim em disciplinas como Processo Legislativo e Técnica Legislativa, a primeira tratando do processo de elaboração das leis e a segunda a escrita de leis. Além disso, mesmo considerado que os egressos desses cursos são alvo preferencial dos concursos públicos para o parlamento, essas disciplinas são normalmente optativas, ou seja, nem todos os alunos passam por elas (Cosson et al., 2011).

<sup>6</sup> Ao contrário de outras profissões e ocupações, o servidor do legislativo é atendido por uma denominação genérica de servidor público. Na tabela da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), os termos geralmente usados para designar cargos nas casas legislativas de assessor, técnico, secretário, consultor ou analista seguidos dos adjetivos legislativo ou parlamentar não são registrados, ainda que a CBO possua 2.422 ocupações e 7.258 títulos ocupacionais sinônimos (Cosson et al., 2011).

<sup>7</sup> Outra razão para a existência dos cursos, ainda que raramente dita ou mesmo referida em documentos oficiais, é a necessidade de promoção dos servidores públicos. Nesse caso, o curso atenderia tanto à formação rápida, quanto a uma formação específica para o trabalho, havendo benefícios tanto para o servidor, quanto para a casa legislativa. Não surpreende, portanto, que o curso da Unisul tenha sido oferecido na modalidade a distância e com alcance nacional.

<sup>8</sup> Levantamento feito nos sítios eletrônicos das escolas em 10 de agosto de 2015: Escola do Legislativo de Minas Gerais ([http://www.almg.gov.br/educacao/sobre\\_escola/estudos\\_pesquisas/especializacao/](http://www.almg.gov.br/educacao/sobre_escola/estudos_pesquisas/especializacao/)); Escola do Legislativo de Santa Catarina ([http://www.alesc.sc.gov.br/escola\\_legislativo/news.php](http://www.alesc.sc.gov.br/escola_legislativo/news.php)); Unipace (<http://www.al.ce.gov.br/index.php/institucional/unipace>); o Instituto Legislativo Potiguar, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte –ALRN ([http://www.al.rn.gov.br/site/ilp\\_novo/instituto.php](http://www.al.rn.gov.br/site/ilp_novo/instituto.php)); Instituto Legislativo Brasileiro – ILB, do Senado Federal (<http://www12.senado.gov.br/senado/ilb>); e Escola do parlamento da Câmara Municipal de São Paulo (<http://www.camara.sp.gov.br/escoladoparlamento/pos-graduacao/>).

Ainda que diversificados nas denominações, os cursos de pós-graduação oferecidos no âmbito das escolas do legislativo podem ser agrupados em dois tipos. O primeiro são os cursos voltados para a administração, como é o caso do curso de Especialização em Gestão Pública do Instituto Legislativo Potiguar da ALRN que está fortemente alicerçado, como diz o título, na área de gestão, na qual se encontra a maioria das disciplinas (ALRN, 2012). O segundo tipo são os cursos que se inscrevem em áreas temáticas específicas do parlamento, a exemplo do curso de Especialização em Processo Legislativo, do Cefor, e do curso de Especialização em Poder Legislativo e Políticas Públicas, da Escola do Legislativo da ALMG, cujo objetivo é formar profissionais com competência para atuar nas funções representativa, legislativa e fiscalizadora do parlamento (ALMG, 2009).

Ao lado da educação profissional dos servidores e demais interessados nos trabalhos do legislativo, o letramento político<sup>9</sup> é atividade das escolas que busca estreitar o relacionamento institucional do parlamento com a sociedade. Em geral, consiste em uma série de programas de educação para a democracia que vão da visitação à simulação parlamentar, passando por palestras e cursos dirigidos a grupos específicos, entre outras atividades de apresentação da estrutura e funcionamento do legislativo. O público preferencial é o sistema formal de ensino em seus vários níveis, com programas especificamente destinados ao ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Dentre esses programas, um dos mais destacados é o Parlamento Jovem e suas variações que se encontra presente em muitas casas legislativas, mesmo aquelas que não possuem escolas do legislativo, de resto como acontece nos países democráticos do mundo inteiro (Cosson, 2008). O modelo comumente usado no Brasil, cujo protótipo é o Parlamento Jovem da Assembleia Legislativa de São Paulo, é a simulação de uma sessão legislativa que reúne jovens estudantes do ensino médio para assumir o papel dos parlamentares com apresentação, discussão e votação de proposições legislativas (Cosson, 2009). Essa simulação pode ser bem simples, como é o caso de Deputado por um Dia, da Escola do Legislativo do Rio Grande do Sul, ou um tanto mais elaborada, a exemplo do Parlamento Jovem Brasileiro, do Cefor da Câmara dos Deputados, que tem duração de uma semana entre preparação e votação (Cosson, 2008). Também há as

---

<sup>9</sup> A propriedade conceitual da expressão letramento político será discutida na primeira parte deste estudo. Uma descrição detalhada das diversas atividades das escolas do legislativo que são recobertas pelo letramento político encontra-se em *Escolas do Legislativo/Escolas de Democracia* (Cosson, 2008).

simulações que buscam funcionar integralmente como o parlamento, conforme os programas Parlamento Mirim e Câmara Mirim, promovidos pela Escola do Legislativo da Paraíba e Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Pouso Alegre, respectivamente, cujos participantes, alunos dos anos finais do ensino fundamental, atuam durante uma legislatura em sessões regulares tais como os parlamentares (Cosson, 2008; Macedo et al., 2013). Uma variação que chama a atenção é o Parlamento Jovem da Escola do Legislativo de Minas Gerais, realizado em parceria com a PUCMG. Ao contrário de outros parlamentos jovens que simulam uma sessão parlamentar, o programa mineiro mistura participação e simulação de um seminário legislativo, envolvendo alunos universitários como monitores, além de alunos do ensino médio, em um processo que dura cerca de cinco meses, realizado em duas etapas, uma municipal e outra estadual (Kelles e Marques, 2010; Medeiros e Marques, 2012).

Outra atividade bastante comum é a visita guiada ou visita programada para escolas que, além da visita às instalações físicas da casa legislativa, fornece informações sobre o parlamento aos visitantes. No caso do Congresso Nacional, o programa Visite o Congresso, desenvolvido por meio de cooperação entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, é um exemplo de sucesso desse tipo de programa. As visitas são gratuitas, possuem meia hora de duração e são realizadas várias vezes ao dia em todos os dias da semana, com público constituído por turistas e estudantes, havendo possibilidade de atendimento a grupos organizados. Durante a visita, em meio aos dados sobre a arquitetura das duas casas, os visitantes são informados sobre a história, a estrutura, o funcionamento e os mecanismos de interação com Congresso Nacional (Oddone e Pinto Neto, 2012; Henrique, 2013). Um estudo realizado a partir dos dados obtidos em uma *survey* com 177.632 visitantes de 2009 mostrou que o acesso físico ao parlamento e as informações recebidas durante a visita influenciam positivamente a percepção que os cidadãos possuem das casas legislativas e dos parlamentares. Os resultados controlados de antes e depois da visita revelam que o programa se constitui como um mecanismo relevante de educação para a democracia, ampliando a cultura cívica e “a cidadania crítica, especialmente no segmento onde ela é mais necessária: os segmentos menos escolarizados e com menor renda” (Henrique, 2013, p. 372). Também uma análise feita a partir das mensagens que o visitante registra em um “livro” após a visita demonstrou que o programa fornece dados importantes sobre o legislativo, afetando positivamente a compreensão que os cidadãos possuem de seu funcionamento,

além de servir como um importante canal comunicação entre o visitante e o parlamento (Pinto Neto, 2013)<sup>10</sup>.

Uma atividade recente e talvez por isso menos difundida entre as escolas do legislativo, mas não menos relevante, são os cursos oferecidos para professores sobre o parlamento. Um exemplo é o programa Missão Pedagógica no Parlamento, realizado pelo Cefor da Câmara dos Deputados a partir de 2011. Com o objetivo de informar e sensibilizar os professores sobre conteúdos e práticas da educação para a democracia e em especial sobre o parlamento, o programa possui duas etapas: um curso a distância, de 30 horas, que funciona também como um processo seletivo para o curso presencial que reúne por uma semana em Brasília 54 professores de escolas públicas de cada estado e do Distrito Federal. A ideia central é oferecer não apenas informações aos professores sobre democracia e legislativo, mas também um espaço de compartilhamento de experiências com seus colegas, favorecendo a criação de uma rede informal ligada pelo ensino da democracia (Brasil, 2014a).

A despeito da singularidade do sistema de educação legislativa brasileiro, quer pela sua dupla função de formação profissional e letramento político, quer por localizar a educação legislativa em órgãos específicos, quer pelo seu alcance no território nacional, as ações de letramento político que aqui se realizam fazem parte de um horizonte comum aos países democráticos. Diretamente ou indiretamente, as casas legislativas desses países oferecem algum tipo programa de letramento político e preocupam-se em informar sobre o funcionamento do legislativo e aproximar o cidadão do parlamento. No Canadá, por exemplo, tanto o parlamento central quanto as casas legislativas provinciais possuem um setor administrativo que se ocupa de atividades pedagógicas voltadas para o letramento político, como se verifica no caso da Assembleia Nacional do Quebec que não só oferece várias atividades de simulação parlamentar e produz materiais didáticos para escolas, como também dispõe de uma fundação especialmente criada para estimular e ampliar o conhecimento sobre as instituições políticas e parlamentares, assim como promover estudos sobre a democracia – a Foundation Jean-Charles-Bonenfant (Cosson, 2008). No Reino Unido, dois planejamentos estratégicos enfatizam a necessidade de investimento na educação legislativa, inclusive com a construção de um Centro de Educação, para fortalecer e

---

<sup>10</sup> Registre-se, ainda, que uma edição especial do programa denominada “Visite Encena”, consistindo na participação de atores personificando figuras históricas durante a visita, recebeu o Prêmio Nacional de Relações Públicas, na categoria Relações Públicas nas Organizações Públicas, além de ser muito bem recebido pelos visitantes (Oddone e Pinto Neto, 2012).

ampliar o engajamento da população com o parlamento. Dessa forma, independentemente do fato de já existir uma disciplina sobre educação para a cidadania no sistema de ensino regular, o objetivo do Serviço de Educação do Parlamento é que “cada criança em idade escolar tenha uma experiência de aprendizagem positiva sobre parlamento” (Walker, 2012, p. 276).

Diante desse contexto de múltiplas e multiplicadas atividades de educação para a democracia sob o encargo dos parlamentos por meio de seus órgãos pedagógicos, algumas questões preliminares se colocam: Por que há esse interesse das casas legislativas em atividades que, aparentemente, não pertencem às funções tradicionais de representar, fiscalizar e legiferar? Qual a legitimidade para a promoção dessas ações? Elas não poderiam ou deveriam ser desenvolvidas por outras instituições?

Em 2008, publicamos um estudo sobre as escolas do legislativo em que procuramos responder essas e outras questões, justamente intitulado *Escolas do Legislativo/Escolas de Democracia* (Cosson, 2008). Nesse estudo, elencamos várias razões que levaram à necessidade ou justificavam as ações formais de letramento político por parte dos parlamentos e outras instituições, entre elas o espraio sem precedentes do regime democrático no mundo, o ‘déficit democrático’ e a ‘crise da representatividade’, esses últimos atestados pelo desconhecimento e distanciamento da população dos mecanismos e instituições democráticas. Além das questões contemporâneas, a justificativa maior para as ações de letramento político nos países que adotam a democracia como regime político reside no princípio básico de que os cidadãos não nascem democráticos, antes precisam ser educados para viver em uma democracia, que remonta aos primórdios do pensamento político na Grécia, conforme se pode ler em Aristóteles (1997). No caso específico do parlamento, apesar de a educação para a democracia ser de interesse de todos em um estado democrático, argumentamos que se tratava de uma questão essencial para sua existência, pois o parlamento não funciona como um poder autônomo sem democracia. Daí que as atividades pedagógicas referentes à defesa e promoção da democracia que oferece sejam não apenas legítimas, como também necessárias para o seu fortalecimento e funcionamento como instituição política.

Outros estudiosos também argumentam em favor de uma atuação pedagógica do legislativo em uma sociedade democrática. Em termos mais gerais, Francisco Valenzuela (1995), por exemplo, identifica a função educativa como uma das funções do parlamento contemporâneo. Nas palavras do autor, a função educativa trata “das

ações do parlamento que contribuem para incrementar e melhorar a preparação da população para exercer a função cidadã e para viver livre e responsabilmente” (Valenzuela, 1995, p. 191). Tratando das escolas do legislativo no Brasil em um contexto de inovação e resposta à crise da representação do parlamento, Ribeiro (2010; 2011) chama a atenção para o papel positivo da educação legislativa não apenas em termos de uma função educativa do parlamento, que o autor identifica com os ganhos epistêmicos em torno do processo legislativo; mas também, especificamente, nas atividades destinadas a “preparar os cidadãos para se engajarem nos processos decisórios em momentos futuros” (Ribeiro, 2010, p. 169) que são promovidas pelas escolas do legislativo<sup>11</sup>. Também Marques Júnior (2009) defende que a educação legislativa é função do parlamento e missão das escolas do legislativo, explicitando que a essas escolas

têm sido confiada, cada vez mais, a responsabilidade, tanto pela formação das competências e capacidades instrumentais necessárias ao desempenho das atribuições e funções do legislativo, quanto pela sensibilização e conscientização dos atores públicos e sociais em relação ao papel e à importância da representação e da participação política, bem como em relação à *imprescindibilidade do parlamento no contexto da vida democrática* (Marques, 2009, p. 84-85, grifo nosso).

Por fim, olhando do ponto de vista do sistema regular de ensino e dos jovens, Rocha e Vieira (2011) destacam que as escolas do legislativo se constituem em um importante espaço de formação política. Para as autoras, essas e outras ações das casas legislativas possibilitam um estreitamento das relações entre parlamento e sociedade, podendo “contribuir para disseminar informações e conhecimentos importantes para fomentar a crítica produtiva e uma nova visão sobre o legislativo, mais apurada e complexa” (Rocha e Vieira, 2011, p. 111). Além disso, acreditam que “tais ações, sobretudo aquelas que fazem da escola e dos professores parceiros fundamentais para envolver os jovens estudantes, sejam uma interessante oportunidade para levar para a sala de aula a temática das instituições políticas e do parlamento” (Rocha e Vieira, 2011, p. 106).

Se, por um lado, há reconhecimento da importância e legitimidade dessas atividades do parlamento; por outro, tal reconhecimento abre espaço para novas

---

<sup>11</sup> Cumpre destacar que, mesmo valorizando as atividades educativas das escolas do legislativo, Ribeiro chama a atenção para a ligação que essas ações precisam manter com o parlamento enquanto *locus* do processo decisório democrático. Nas palavras do autor, “as Casas Legislativas precisam de salas de aula, ou seja, de escolas com práticas educativas que se distanciem do processo decisório, mas que com ele não percam o vínculo, na medida em que têm em seu horizonte o aperfeiçoamento da democracia” (Ribeiro, 2011, p. 102).



questões: em que consiste o letramento político presente nessas atividades? Como elas se configuram em termos de educação para democracia? Qual a perspectiva do legislativo em termos de letramento político?

Buscar respostas a essas perguntas é relevante pelo próprio papel que se atribui às escolas do legislativo e aos programas de educação para a democracia como agentes específicos do letramento político direta e formalmente promovido pelo parlamento. Para além do que já foi relacionado, em nossa perspectiva, essas atividades de letramento político sob o encargo dos órgãos pedagógicos das casas legislativas são importantes porque por meio delas se atende institucionalmente à função primordial do parlamento de garantir o funcionamento democrático do Estado. Obviamente não estamos argumentando que o parlamento seja a única instituição com essa função em um estado democrático, mas sim que é essa a sua função primeira enquanto parte do estado democrático. Para esclarecer nossa posição, convém explicitar a que estamos nos referindo quando falamos de legislativo.

Sem a pretensão de traçar aqui uma história do parlamento ou elaborar uma teoria do legislativo, até mesmo porque não caberia no escopo deste estudo, entendemos que o legislativo tal como se apresenta em nossos dias nos países democráticos é resultado de um longo percurso. É assim que a origem remota do parlamento pode ser buscada nos conselhos de anciãos ou de sacerdotes das sociedades agrárias, que exerciam a função de aconselhamento do sacerdote supremo ou monarca e ao lado de quem governavam. Também pode ser iniciada com os conselhos de cidadãos das cidades gregas, cujas assembleias, tal como a Apela espartana ou a Eclésia ateniense, impunham critérios de idade, sexo, posição social e até sorteio<sup>12</sup>, entre outros limites, para a participação nas decisões públicas, iniciando a ideia de representação. O poderoso senado romano é outro espaço significativo dessa história em que a elaboração de normas é debatida e decidida por um grupo aristocrático com o apoio ou em nome da população, como se verifica na famosa assinatura *Senatus Populusque Romanus* – SPQR (Figueiredo, 1981). Na Europa medieval, os conselhos reais ou *curia regia* reuniam os nobres em assembleia por convocação do rei para arbitrarem questões públicas e as decisões nela tomadas precisavam ser tornadas públicas para ganhar legitimidade. Na França, como recurso para resistir ao clero e à nobreza, o rei convoca o terceiro estado, os representantes do povo, para participar da vida política em reunião

---

<sup>12</sup> A ideia de sorteio, que pode parecer estranha à questão da representação política moderna, ressurgiu hoje em algumas reflexões da Ciência Política (Miguel, 2000).

dos Estados Gerais. Foram os Estados Gerais que, fundidos ao parlamento previamente existente, transformaram-se, em 1789, na Assembleia Nacional Constituinte. Na Inglaterra, uma lenta transformação da *Witenagemot* (Conselho dos Sábios) dos anglosaxões, que possuía como poder maior a legitimação do rei, passa para a *curia regia*, a partir da invasão normanda, e desta para o parlamento, inicialmente como um instrumento de controle, como se sabe da célebre Carta Magna imposta pelos barões ao rei João sem Terra em 1215, e, posteriormente, como representação do povo, iniciada pela convocação feita por Simon de Montfort do parlamento que se reúne em 1265, seguido do “Parlamento Modelo”, em 1295 (Brito, 1984).

Desse processo histórico, nasce o parlamento moderno baseado no entrelaçamento de representação, legitimidade, legislação e controle político, entendidas como as suas principais funções. A representação política enquanto expressão da soberania popular seria a função de base sob a qual as outras são erigidas, sendo também aquela que mais identifica o parlamento ao longo da história. A função de legitimação viria ao lado da representação fazendo do legislativo um espaço de consenso ou dissenso em relação às estruturas de governo. Tão típica a ponto de ser identificada como o poder maior do parlamento, a função legislativa ou legiferante organiza o funcionamento do Estado por meio da elaboração de normas. A função de controle político leva à fiscalização das ações do Poder Executivo pelo Poder Legislativo (Cotta, 1986).

Sem entrar nas polêmicas sobre a pertinência ou primazia de uma ou outra função do parlamento ou da quantidade delas e a delimitação oferecida por uma visão funcionalista, acreditamos que é possível também pensar o legislativo a partir da sua estruturação. Começando em termos mais simples, toda casa legislativa é um órgão de governo, ou seja, ela faz parte da administração pública e precisa ser gerida segundo os princípios comuns de todos os órgãos públicos, tal como um ministério ou um tribunal, ao mesmo tempo que precisa atender às especificidades de seu funcionamento que não é o mesmo de outros órgãos públicos. Tome-se, como exemplo, a questão do horário de trabalho dos parlamentares. No caso da Câmara dos Deputados, assim como acontece na maioria dos parlamentos nacionais, os trabalhos se concentram em três dias da semana. Tomando como parâmetro o serviço público usual que atua oito horas diárias, cinco dias por semana, em um órgão público qualquer, parece, à primeira vista, que os deputados trabalham menos. Todavia, tal comparação é indevida, porque os deputados não se retiram simplesmente para suas casas nos outros quatro dias da semana e descansam.

Ao contrário, eles usualmente gastam a maior parte desses dias em contato direto com a população de seus estados, afinal são representantes e precisam do contato permanente com seus representados. De tal forma que considerando o trabalho realizado em seu estado de origem e em Brasília, os parlamentares, em geral, possuem uma carga de trabalho bem superior à média do servidor público.

O legislativo é também uma arena política aqui entendida como espaço onde as funções de representar, legislar e controle são exercidas, ou seja, é onde as disputas e conflitos da sociedade são trazidos à discussão, onde a relação entre Estado e sociedade é normatizada e o funcionamento do governo é fiscalizado para ser discutido, controlado e normatizado, em um processo circular que garante a legitimidade da relação entre representantes e representados típica das democracias parlamentares. Um exemplo é a apresentação de proposições por parlamentares que, mesmo não sendo aprovadas, abrem caminho para que aquela temática seja discutida e a sua existência seja percebida como uma questão social. O caso do divórcio no Brasil é exemplar nesse sentido: repetidas proposições sobre o tema foram apresentadas no parlamento desde 1893 até a aprovação final do divórcio direto em emenda constitucional em 2010 (Bottega, 2014).

O legislativo é, ainda, e talvez, sobretudo, um poder do Estado, como bem explicita Figueiredo (1981) ao afirmar que:

Aliás modernamente – e mais ainda, talvez, modernamente – o Poder Legislativo não é apenas legislativo, é, sobretudo, um poder político, tem funções de governo e até judiciárias, e é, por sinal, com essa feição nova, que se entrelaça com o chamado Poder Executivo e Judiciário, com eles integrando o Poder de Estado (Figueiredo, 1981, p. 44).

Enquanto poder político do Estado, o parlamento é responsável pela institucionalização do contrato social da sociedade, quer em termos fundacionais, quer em termos funcionais. É assim que dentro da perspectiva da democracia parlamentar, o legislativo é o primeiro poder a se constituir como se observa na instituição de uma assembleia que funda ou refunda o Estado por meio da elaboração de uma constituição. O parlamento é também, malgrado qualquer restrição que se possa fazer ao seu funcionamento efetivo enquanto arena política e organização governamental, a instituição central do regime democrático porque garante com a sua existência a representação, a participação e a deliberação pública em público<sup>13</sup>. Não é sem razão,

---

<sup>13</sup>A democracia, segundo Bobbio em citação e comentário de Anastasia e Inacio (2010), implica que o poder público deve ser duplamente público em seu exercício, ou seja, não privado, nem secreto. Neste

portanto, que os regimes autoritários e totalitários costumem iniciar pela suspensão do legislativo e procurem manter, para fins de legitimidade, o parlamento em funcionamento, ainda que sob seu estrito controle<sup>14</sup>.

É a essa posição de instituição ou poder de Estado que nos referiremos ao legislativo ao longo deste trabalho e é essa concepção do legislativo como instituição em um estado democrático que nos permite tomá-lo como um centro irradiador da vida política no país, um espaço legitimado e legitimador de práticas democráticas. Também nos permite argumentar que, enquanto instituição, o parlamento tem como função primeira assegurar o funcionamento democrático do país. É para atender a essa função que as casas legislativas devem se preocupar em oferecer, entre outros aspectos de sua organização institucional, atividades de educação para democracia. Daí também a relevância de se indagar em que consiste o letramento político proposto pelo parlamento, pois a resposta a essa pergunta leva ao entendimento de como uma escola do legislativo efetiva, por meio de atividades formalmente destinadas à educação para democracia, a função institucional de defesa e promoção da democracia.

Transformando essa indagação geral em uma questão de pesquisa, nosso estudo buscará responder como se efetiva formalmente o letramento político proposto pelo parlamento em uma atividade educacional específica de uma escola do legislativo. O objetivo é apresentar, por meio de uma investigação de cunho naturalístico, uma experiência concreta de letramento político realizada no âmbito do legislativo. Mais especificamente, pretendemos analisar, a partir da reelaboração do conceito de letramento político e das características da educação para a democracia dadas pela literatura da área, que concepção de formação do cidadão democrático, quais conteúdos e estratégias metodológicas se fazem presente em um programa determinado de letramento político do legislativo: o Estágio-Visita da Câmara dos Deputados.

A escolha do Estágio-Vista (EV) se deveu a várias razões, a mais importante delas é o fato de que se trata de um programa educacional de caráter multifacetado, permitindo que seja tomado como um exemplo privilegiado desse tipo de ação do sistema de educação legislativa. Com efeito, funcionando desde 2003 em encontros mensais que duram cinco dias e já tendo atendido mais de dois mil alunos, o EV é composto por um conjunto de atividades que vão de palestras sobre a estrutura e o

---

mesmo texto, as autoras também consideram o poder legislativo como “ator pivotal” dos países democráticos.

<sup>14</sup> Uma análise do caso brasileiro que procura apresentar a complexidade da relação entre parlamento e ditadura é feita por Vasconcellos (2013).

funcionamento do parlamento e observação de sessões legislativas a discussões sobre participação democrática e o exercício da cidadania a jovens universitários brasileiros (Brasil, 2010).

Optamos por analisar um único programa porque acreditamos que, nesse momento, é mais relevante para a comunidade das escolas do legislativo a apresentação de uma leitura aprofundada de uma experiência concreta de letramento político do que a discussão de dados gerais, tal como já o fizemos algures (Cosson, 2008), pois ela permitirá uma maior clareza, por força do exemplo, sobre os avanços e limites desse tipo de ação. Além disso, como o espraçamento das escolas pelo Brasil, sobretudo nas câmaras municipais, tem sido realizado pela simples replicação de atividades já realizadas em algumas escolas estaduais, uma reflexão mais aprofundada sobre o letramento político presente nesse tipo de atividade pedagógica é importante tanto para as novas escolas que adotam esses programas de educação para a democracia como para as escolas há mais tempo estabelecidas que fornecem os modelos.

Nesse sentido, apesar de os resultados da análise, obviamente, não poderem ser simplesmente generalizados para todas as atividades de letramento político do legislativo, eles poderão servir de subsídio para fortalecer e aprimorar, se necessário, programas semelhantes. Do mesmo modo, como a análise abordará questões sobre o planeamento, execução e avaliação de um programa de educação para a democracia, ela poderá ser igualmente útil não apenas para o sistema de educação legislativa, mas também para outros órgãos e até mesmo para o sistema regular de ensino que tenham interesse em discutir o tema.

A análise da experiência do EV enquanto um programa de letramento político do legislativo será composta, além desta introdução, de duas partes e uma conclusão. A primeira parte, intitulada **Letramento político: desfronteiras conceituais** e correspondendo em termos estruturais à revisão da literatura e ao problema, consistirá em três capítulos, nos quais apresentaremos os pressupostos teóricos do letramento político tal como concebido neste estudo. No primeiro deles, *Letramento, Letramentos, Letramento Político: as dimensões do conceito*, traçaremos, a partir de definições dicionarizadas, as dimensões do conceito de letramento para localizar o letramento político em uma terceira camada de sentido: o letramento como aprendizagem cultural. No segundo, *Letramento Político: definição e contexto*, buscaremos explicitar a definição de Bernard Crick para letramento político e sua recepção enquanto parte de uma proposta educacional, acrescido de uma breve discussão sobre as questões de

competência e engajamento político como limites contextuais da proposta de Crick. Também apresentaremos uma posição nossa sobre o conceito de letramento político e como ele se relaciona com a educação para a democracia. No terceiro e último capítulo dessa parte, *O letramento político como educação para a democracia*, sintetizaremos a contribuição da literatura sobre para que ensinar, o que ensinar e como ensinar democracia, identificando um contínuo constituído por dois polos, o polo da tradição e o polo da contemporaneidade, que servem de contexto para uma localização do EV como programa de letramento político.

A segunda parte, intitulada **O letramento político do Estágio-Visita**, conterà quatro capítulos que respondem pelos aspectos metodológicos da pesquisa e a apresentação e discussão dos dados coletados. O quarto capítulo, *Passos para iluminar o programa*, trará uma descrição da metodologia empregada na pesquisa que é a avaliação iluminadora (illuminative evaluation), assim como os procedimentos de coleta de dados e de análise do material coletado, ao lado da apresentação do programa selecionado para análise. O quinto capítulo *O Estágio-Visita: primeira aproximação* buscará fazer uma descrição analítica do programa, destacando elementos que são relevantes para o funcionamento dos programas, conforme indicações recolhidas nas entrevistas e nos documentos de divulgação, assim como em relação ao letramento político que procura efetivar. O sexto capítulo, por sua vez, *O Estágio-Visita: segunda aproximação*, será constituído pela identificação e análise das concepções de formação do cidadão democrático, dos conteúdos e das estratégias metodológicas do programa selecionado em termos de letramento político, conforme a delimitação conceitual realizada na primeira parte. O sétimo e último capítulo, com o título de *O Estágio-Visita: terceira aproximação* conterà a posição dos alunos em relação a aspectos relevantes do programa após quatro de sua participação. Na conclusão, retomaremos os principais resultados da pesquisa para discutir e refletir sobre o Estágio-Visita enquanto um programa de letramento político.

**Parte I**

**Letramento político: desfronteiras conceituais**

## Capítulo 1

### **Letramento, Letramentos, Letramento Político: as dimensões do conceito<sup>15</sup>**

Por meio do letramento, os indivíduos obtêm os meios para participar politicamente da sociedade. - *Richmond, Robinson e Sachs-Israel, 2008.*

Derivado do inglês *literacy*, o termo letramento entrou para o léxico do português do Brasil<sup>16</sup> por meio do campo educacional, mais especificamente ligado à questão da alfabetização e ao ensino da escrita (Tfouni, 1998, 1995; Kleiman, 1995), recebendo chancela definitiva no livro de Magda Becker Soares (1998), que opera uma espécie de desambiguação bem-sucedida do conceito naquilo em que se assemelha e difere da alfabetização. A partir desse núcleo inicial, o termo se dissemina rapidamente em cursos de atualização de professores, livros didáticos, documentos oficiais e estudos acadêmicos, ganhando amplitude não apenas em número, como também em diversidade de emprego.

No Banco de Teses da Capes, por exemplo, uma busca feita para o termo letramento retornou com 1.255 textos, indicando um uso progressivamente maior do termo na academia brasileira, que vai de 20 estudos no período de 1991 a 1996 a 804 entre 2007 até 2011, conforme se pode verificar no Gráfico 1 abaixo.

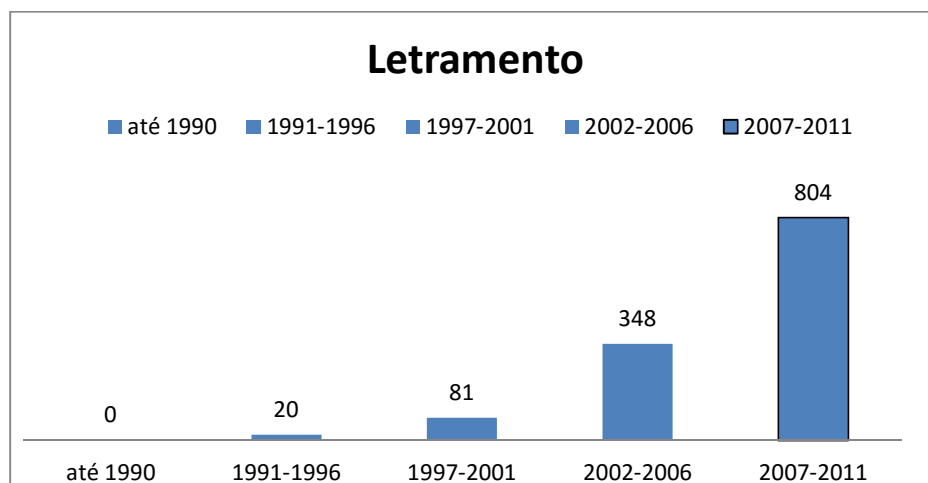
---

<sup>15</sup> Este capítulo contém em boa parte reelaborações de reflexões nossas anteriores sobre letramento literário e letramento político, retomando e expandindo textos já publicados, havendo alguns poucos trechos que, por sua elaboração que consideramos concisa ou por expressarem com exatidão o nosso pensamento, foram reproduzidos literalmente. Para evitar a autocitação permanente, indicamos aqui os textos já publicados: Cosson, 2008; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2015.

<sup>16</sup> Em Portugal, o termo recebeu uma tradução mais literal: *literacia*.



Gráfico 1 – Letramento no Banco de Teses da Capes



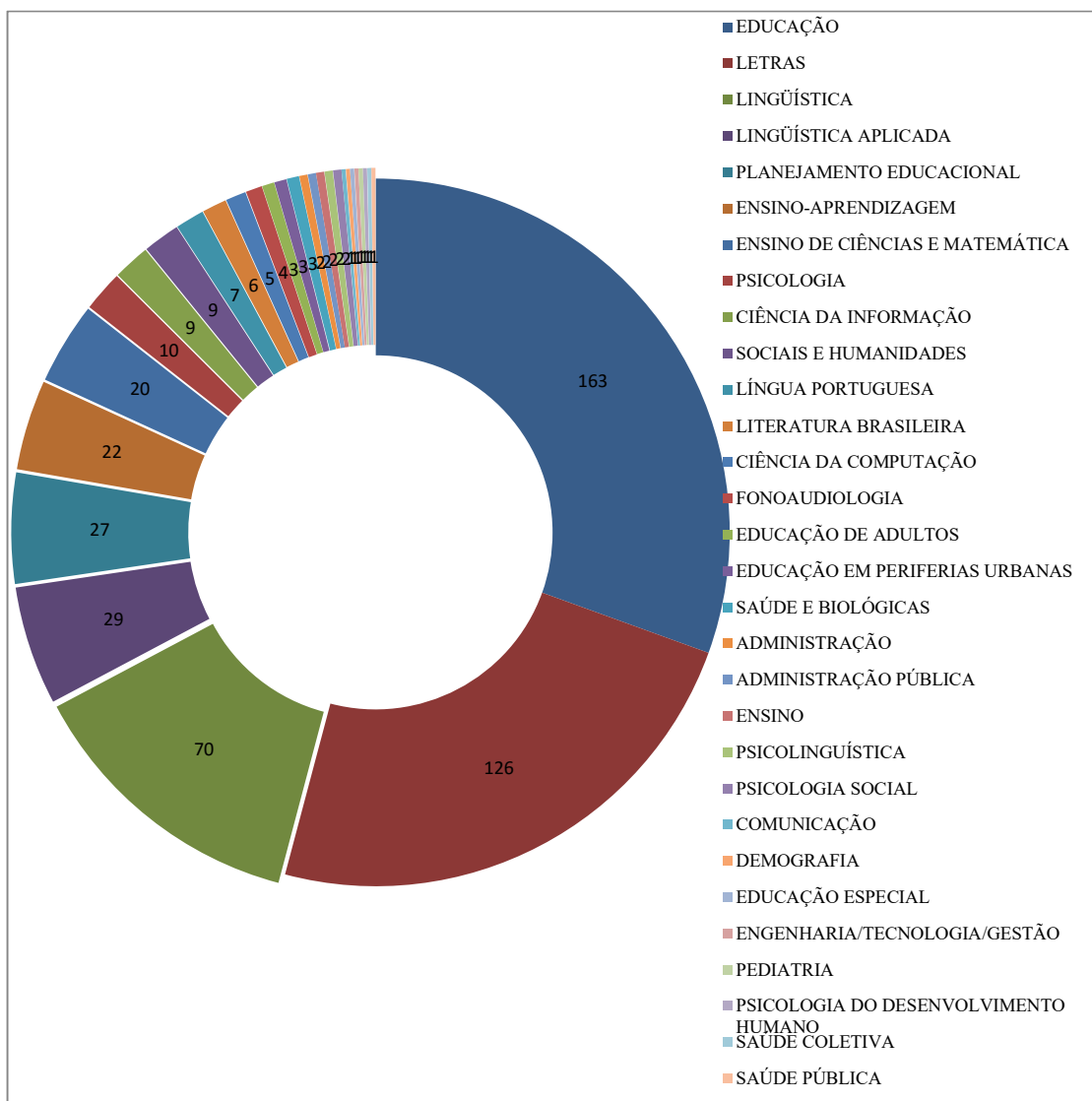
Fonte: Elaboração do autor – Capes, 2012<sup>17</sup>

O uso não é apenas numericamente maior com o passar dos anos, mas também se refere a disciplinas distintas, como se pode verificar abaixo nos dados de 2011-2012:

---

<sup>17</sup> Os dados foram pesquisados originalmente no Banco de Teses da Capes em 25/11/2012. Atualmente (25/08/2015), esse sítio eletrônico da Capes encontra-se em fase de reformulação e os dados presentes referem-se apenas aos anos 2011 e 2012, sem possibilidade de distinção entre eles. Ainda assim pelo cruzamento de dados obtidos anteriormente, é possível verificar que, em 2012, foram defendidas 359 teses contra 182 do ano anterior.

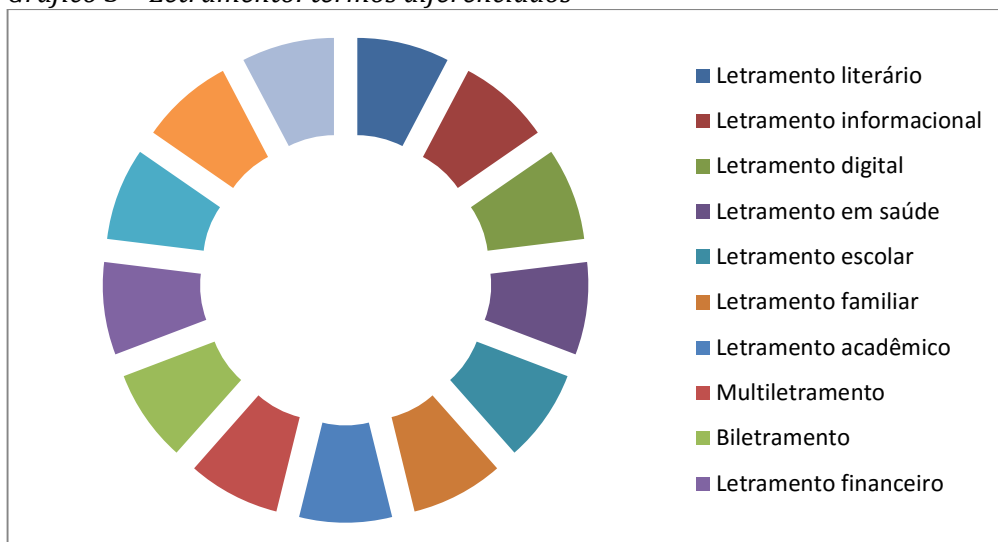
Gráfico 2 – Letramento: teses e dissertações por área de conhecimento\*



Fonte: Elaboração do autor – Capes, 2015a. \*listagem fornecida automaticamente pela Capes.

Assim como se passa a adotar adjetivos para identificar concepções e usos diferenciados, como se verifica abaixo em um levantamento não exaustivo nos dados da Biblioteca de Teses da Capes de 2011-2012:

Gráfico 3 – Letramento: termos diferenciados

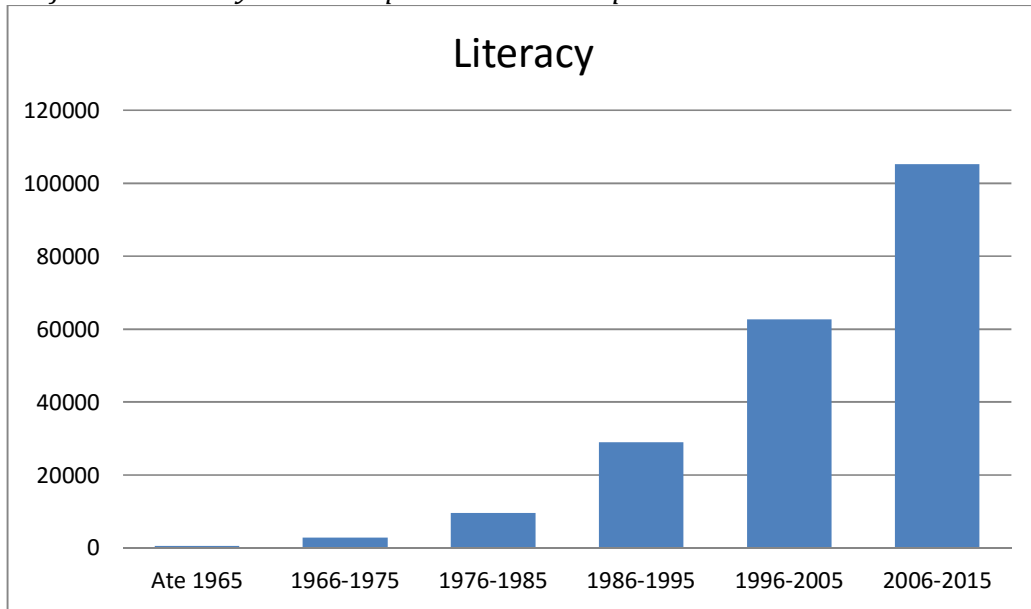


Fonte: Elaboração do autor – Capes, 2015a

Ainda que marcada pela recente inserção do termo no léxico brasileiro, essa situação de uso crescente e diversificado do conceito não é muito diferente do que acontece com o uso do termo *literacy*. Uma busca expandida em outra base de pesquisa bibliográfica da Capes, o Capes Periódicos<sup>18</sup>, retornou com 214.239 itens e um registro semelhante de expansão e diversidade de uso do conceito, conforme se observa nos Gráficos 4 e 5.

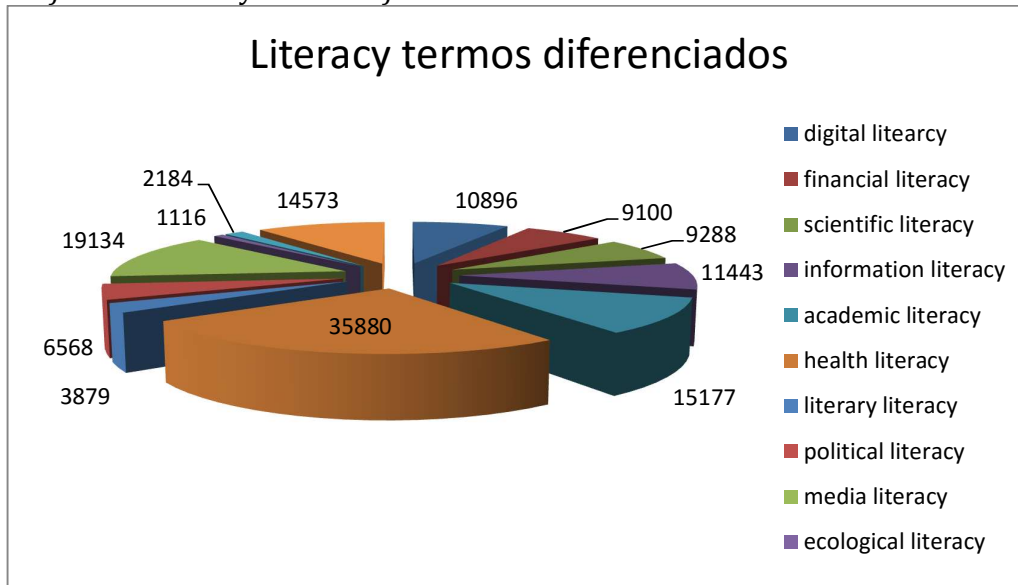
<sup>18</sup> Outros recursos para demonstrar o uso do termo letramento poderiam ser o google acadêmico ou sites mais restritos como o Scielo. No caso do primeiro, a busca por *literacy* retornou com o astronômico número de 2.240.000, já excluídas citações e patentes. Para o segundo, a busca com o mesmo termo retornou com o número de 1.013 referências que é consideravelmente menor, mas não menos significativo, tendo em vista que o acervo Scielo data de 1998 e está restrito a artigos de 1.247 periódicos, com forte concentração nas áreas médicas. Preferimos os números do Portal Periódicos da Capes porque é uma base de pesquisa da qual qualquer pesquisador brasileiro ligado ao sistema de pós-graduação do País deve partir para um levantamento bibliográfico inicial porque ele reúne vários bancos de dados. Todas essas pesquisas foram atualizadas no período entre 10 e 25/8/2015.

Gráfico 4 – Literacy – busca expandida Portal Capes Periódicos



Fonte: Elaboração do autor – Capes, 2015b

Gráfico 5 – Literacy: termos diferenciados



Fonte: Elaboração do autor – Capes, 2015b

Longe de serem exaustivos, esses dados apenas indicam a dificuldade que se tem hoje de tratar do conceito de letramento, até por conta do seu espraiamento por áreas disciplinares diversas, tais como Educação, Psicologia, Economia, Comunicação, Linguística, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Saúde e História. Não surpreende, portanto, que pesquisadores do tema, sobretudo aqueles que usam o termo adjetivado,

sintam a necessidade de explicitar os limites conceituais do letramento que adotam em seus estudos. É assim que se tem um grande número de publicações que trazem definições sobre esses letramentos adjetivados, a exemplo de letramento digital (Lankshear e Knobel, 2008), letramento financeiro (Baya; Catasúsb; e Johedb, 2014), letramento informacional (Webber e Johnston, 2000), letramento científico (Laugksch, 2000), letramento literário (Paulino e Cosson, 2009), letramento em saúde (Chinn, 2011), letramento matemático (Jablonka, 2003), letramento visual (Messaris, 1994), letramento ambiental (Stables, 1998) e letramento emocional (Steiner, 1984), entre outras denominações.

Todavia, se, por um lado, esse espraiamento do termo é uma realidade que não se pode ignorar; por outro, não faltam recusas ou restrições quanto a esse emprego cada vez mais amplo do conceito de letramento, seja porque não se refere diretamente ao uso da escrita, seja porque se restringe a denominar uma habilidade, seja porque limita a compreensão dos processos que não estão ligados à escrita, entre outras objeções. Na abertura de um artigo em que desafia os pressupostos dos New Literacy Studies, Gough (1995), por exemplo, questiona a legitimidade desses termos compostos porque vários deles se distanciam da ou deixam de lado a habilidade de ler e escrever, que, conforme a raiz etimológica, seria o centro do conceito de letramento, para se aproximarem ou serem mais bem entendidos como competência, conhecimento ou habilidade em geral. Retomando a etimologia latina da palavra letramento, o autor identifica dois sentidos para o termo: um mais específico, que trata da habilidade de ler e escrever, e outro, mais amplo, que se refere à condição de ser educado. Em sua leitura, esses dois sentidos precisam ser interligados para que se possa falar de letramento, ou seja, é preciso que este segundo sentido de caráter amplo pressuponha o primeiro de caráter restrito, o que usualmente não acontece nos usos adjetivados do conceito de letramento. Também Gunther Kress (2003), em um texto que amplia o letramento enquanto escrita para as relações atuais entre escrita e imagem, opõe-se ao que denomina de uso metafórico do termo letramento ao lado de adjetivos como emocional e cultural. Para o autor, esse emprego estendido do termo não apenas contraria o sentido de uso da escrita como um recurso comunicacional que lhe é central, como também termina por designar apenas uma competência e, com isso, retira a complexidade social do fenômeno, transformando-o em uma simples habilidade. Além disso, os letramentos adjetivados ou metaforizados seriam resultado de um uso “cotidiano” ou popular do termo letramento, logo sem maiores preocupações quanto ao emprego preciso ou técnico do conceito. Já

Wysocki e Johnson-Eilola (1999), cujo artigo tem o sugestivo título de “Cegos pela escrita: por que estamos usando letramento como uma metáfora para tudo o mais?”<sup>19</sup>, veem nesse uso expandido do termo letramento com adjetivos uma transposição inadequada do conceito. Segundo esses autores, essa transposição retira do letramento o seu contexto histórico de uso da escrita, reforçando aspectos do mito do letramento como uma habilidade redentora. Também por se referir especificamente ao horizonte da escrita, o emprego do termo letramento em outras áreas terminaria por limitar a compreensão de práticas sociais que são próprias ou características dessas áreas, a exemplo das novas tecnologias.

Ao lado dessas recusas, há leituras do conceito de letramento que tentam compreender como se dá o processo de expansão do termo e distinguir ou organizar, ainda que provisoriamente, os seus vários empregos e sentidos. Kintgen (1988), por exemplo, considera que o espraiamento pode ser explicado pela relativa novidade do termo e o destaque que tem recebido ultimamente, entre outras razões, mas também não deixa de ser uma derivação consistente com o sentido do termo. Para o autor, a questão fica mais clara quando se reconhece que o sentido do letramento varia diacrônica e sincronicamente. Há, assim, quatro estágios de letramento que se pode identificar historicamente: o estágio da assinatura, quando a assinatura do nome indicava que a pessoa sabia ler, pois o ensino da leitura precedia o da escrita; o estágio da recitação, representado pela memorização de trechos de livros sagrados; o estágio da compreensão, quando se passa demandar que as pessoas entendam ainda que literalmente os textos que leem; e o estágio analítico, no qual as exigências são de análise e interpretação dos textos. Dessa forma, dentro do estágio analítico em que nos encontramos atualmente, “a capacidade de analisar matéria de qualquer campo e fazer inferências a partir dela, pode ser entendido como letramento naquela área” (Kintgen, 1998, p. 154). Além disso, a expansão do termo é também facilitada pela duplicidade de sentido já na origem latina, referindo-se tanto à capacidade de ler e escrever quanto ao conhecimento letrado. No caso do uso composto de letramento, que acrescenta ao substantivo um adjetivo, tal como acontece em letramento cultural, letramento político, letramento visual e letramento científico, entre outros termos, o peso do campo semântico do letrado como aquele que possui conhecimentos é bem maior do que a relação com a escrita que está na raiz da palavra. O autor chama ainda a atenção que nos

---

<sup>19</sup> Esse título, assim como as demais citações de textos originalmente em língua estrangeira ao longo deste estudo, foram todos traduzidos por nós.

usos adjetivados predomina o sentido avaliativo do letramento que é inerente à concepção de letrado frente ao uso mais descritivo da habilidade de lidar com a escrita. Daí que, mesmo nos casos em que se busca fundamentar a definição de letramento adjetivado em termos mais descritivos, o resultado é sempre avaliativo, pois o processo de compreensão e análise que o letramento envolve necessariamente um conhecimento, assim como a competência para dispor dele em diferentes situações, levando, por consequência, ao uso dos adjetivos para indicar essas áreas ou campos de conhecimentos.

Outro exemplo pode ser visto em Roberts (1995) que, em um ensaio de caráter epistemológico e com o curioso título de “Definindo letramento: paraíso, pesadelo, ou cortina de fumaça?”, propõe agrupar as muitas definições de letramento em três grandes abordagens: quantitativas, qualitativas e pluralistas. Nas abordagens quantitativas, que buscam definir o letramento em termos de anos de escolaridade ou idade de leitura, as razões que movem as definições do conceito são de ordem instrumental, pragmática e política, pois se destinam medir e a estabelecer níveis a serem alcançadas pelos indivíduos, escolas e até países. Daí que “as definições quantitativas sejam frequentemente *promovidas* como construções quase essencialistas, embora nenhuma tentativa seja usualmente feita de teorizar a ‘natureza’ do letramento” (Roberts, 1995, p. 415, destaque no original). Nas abordagens qualitativas, por sua vez, busca-se identificar as características e os elementos que fazem parte do letramento e do perfil da pessoa letrada. Com isso, os conceitos de letramento dentro dessa abordagem tendem a ser mais imprecisos e idealistas ao mesmo tempo em que “são prescritivas em caráter embora raramente explicitamente se expressem como tal” (idem, p. 416). As abordagens pluralistas, por sua vez, são antiessencialistas por princípio e reconhecem que há muitos letramentos, como demonstram os vários adjetivos que acompanham o termo. Nesse caso, há uma mudança de foco “do ‘letramento ele mesmo’ para o letramento tal como é praticado, desenvolvido, concebido, expressado ou manifestado nesse contexto ou naquele ambiente discursivo ou naquela situação – desta maneira, neste tempo, ao longo dessas linhas, etc” (idem, p. 420). Posicionando-se a favor das abordagens pluralistas, o autor afirma que “não pode nunca haver uma única, fixa e atemporal definição de letramento” (idem, p. 425).

Nem sempre, porém, essas tentativas de organizar os usos ou as abordagens diferenciadas do conceito de letramento apresentam um cenário positivo para a expansão do termo ou que integrem as denominações adjetivadas dentro de um

constructo lógico. É o que se pode observar em Perry (2012) que, buscando mapear criticamente o sentido do letramento a partir das teorias socioculturais, distingue três grandes perspectivas dentre os conceitos de letramento: letramento como prática social, multiletramento e letramento crítico. No caso da primeira, essencialmente baseada nos New Literacy Studies enquanto oposição à concepção cognitiva ou psicológica de letramento, o letramento é definido como “aquilo que as pessoas *fazem* com a leitura, a escrita e os textos nos contextos do mundo real e por que fazem isso” (Perry, 2012, p. 54, destaque no original). Na perspectiva dos multiletramentos, construída a partir do The New London Group, há a recusa do letramento enquanto uma questão restrita aos textos escritos e impressos que predomina na anterior, pois se compreende que o letramento “envolve múltiplos modos de representação visual, gestual, espacial e outras formas” (*idem*, p. 58-59). Também por se verificar que estão ligados à multimodalidade, sobretudo no que tange às tecnologias digitais, os multiletramentos são igualmente designados de novos letramentos, assim como tendem a ter uma face mais pedagógica do que aquela do letramento enquanto prática social. Na terceira concepção, a do letramento crítico, que recebe influência de Paulo Freire e Pierre Bourdieu, entre outros pensadores, a ênfase recai sobre as questões das relações de poder, de empoderamento, de agência e de identidade, contando para a definição de letramento tanto o contexto mais amplo no qual as relações de poder são estabelecidas quanto “os meios pelos os quais os indivíduos respondem ao poder através de práticas letradas [literate practices]” (*idem*, p. 61). Aqui é importante destacar que, mesmo reconhecendo que “o desenvolvimento do letramento pode ocorrer e de fato ocorre em todos os contextos – e que o ensino formal é apenas um desses contextos” (*idem*, p. 66), a autora não insere em nenhuma de suas três definições de letramento os letramentos adjetivados por uma área específica de conhecimento ou discurso. Para ela, esses usos do letramento com adjetivos não passam de derivações populares do termo letramento e respondem simplesmente à “facilidade com um corpo singular de conhecimento e não necessariamente a capacidade de se engajar com o impresso” (*idem*, p. 64-65)<sup>20</sup>.

Tendo em vista esse cenário de campo minado em que o espraiamento do termo leva a elaborações conceituais as mais diversas, não faltando recusas desse

---

<sup>20</sup> Registre-se, ainda, que a autora, é restritiva ou pelo menos assume uma posição algo ambígua em relação ao distanciamento da escrita nas definições de letramento, tal como acontece com os chamados novos letramentos, por exemplo. Em suas palavras, “enquanto muitos sistemas semióticos existem, e enquanto os seres humanos possuem a habilidade de fazer sentido multimodalmente, é também verdade que haver grande benefício em entender os sistemas semióticos, tais como a linguagem escrita, em seus próprios termos” (Perry, 2012, p. 65).



espraiamento assim como restrições e tentativas de organização do seu campo de sentido, acreditamos que definir letramento, com ou sem adjetivo, exige, antes de mais nada, que se localize o lugar do conceito em relação às várias dimensões do termo. Dessa forma, optamos por iniciar a discussão do conceito de letramento político identificando a sua localização dentre as várias formas de conceber o letramento. Nosso ponto de partida é que se o uso do conceito de letramento expressa, por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação; por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade, isso só para falar de alguns dos tópicos que fazem parte do horizonte do letramento mediático, letramento financeiro, letramento crítico, letramento em saúde, letramento visual, informacional, científico, acadêmico. Naturalmente, com isso não estamos subscrevendo todo e qualquer uso do termo que, em vários casos, pode ser substituído sem prejuízo por outros termos mais conhecidos, mas defendendo o que está muito bem posto no tema do 64º Congresso Anual da Associação de Pesquisa em Letramento de 2014, isto é: “a construção dialógica dos letramentos, focalizando a multiplicidade de vozes e perspectivas que estão em diálogo umas com as outras assim como os pesquisadores examinam os espaços nos quais os letramentos são construídos” (LRA, 2014, p. 1). Até porque, como bem diz Kelder ao concluir sua revisão do conceito de letramento, se, por um lado, “identificar os critérios para esses letramentos continua um problema”; por outro, “suas implicações para o ensino da leitura e escrita assim como para os discursos acadêmicos ou letramentos são extremamente valiosas”. Afinal, longe de ser um campo bem delimitado, “a pesquisa nos estudos de letramento continuará a oferecer novos entendimentos e ideias para a formulação de novas perguntas e problemas de pesquisa, ampliando nosso entendimento sobre essa atividade humana extremamente complexa” (Kelder, 1996, p. 8).

Para mapear os usos do letramento neste estudo, propomos ler o termo em três concepções básicas, seguindo o seu registro morfológico e dicionarizado. Cumpre destacar que essa forma de identificar os sentidos do termo letramento não tem o objetivo de estabelecer fronteiras fixas entre eles, nem pressupõe uma escala valorativa ou hierárquica. Trata-se tão somente de uma estratégia expositiva que favorece a localização do letramento político e não uma maneira de esgotar a complexidade do

conceito, mesmo porque estamos diante de uma questão dinâmica e que pode ser lida de diversos modos, como já verificamos.

### **1.1 Letramento no singular**

Registrado no VOLP (Academia, 2009), o vocábulo letramento é dicionarizado por Houaiss em três acepções: “1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita; 2. Alfabetização (‘processo’); 3. (Década de 1980) conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos” (Houaiss, 2001, p. 1474). Essas acepções do verbete traduzem com felicidade os elementos que estão na base de uma noção mais geral e também mais usual para o termo letramento.

Com efeito, na primeira acepção temos como parte do letramento o debate em torno da escrita em oposição à oralidade que pode ser representado pelo que se convencionou chamar de “grande divisão”. De forma concisa, trata-se de atribuir à escrita um papel fundamental na circulação da cultura e até mesmo na evolução humana. A passagem das sociedades ágrafas para as civilizações seria o marco de um novo estágio do desenvolvimento intelectual da humanidade, dadas às profundas modificações que a escrita traz para o indivíduo e o funcionamento de uma sociedade (Goody e Watt, 1968; e Havelock, 1963).

Na segunda acepção, temos o aprendizado da escrita que em português é também recoberto pelo termo alfabetização. Essa nova associação retira do letramento o ideal de erudição letrada com o qual o termo mantém parentesco até o século XIX e o conduz à habilidade de ler e escrever. O uso individual da tecnologia da escrita é uma questão que remete tanto à escolarização em massa das crianças quanto às dificuldades de inserção social que a ausência desse uso traz para os adultos no mundo do trabalho e na vida cidadina. Não surpreende, portanto, que esse letramento, quer seja usualmente denominado básico ou funcional, receba grande atenção dos governos e se procure medi-lo em níveis e graus em testes e pesquisas de largo alcance (Soares, 1998), podendo ser assimilado às abordagens quantitativas delineadas por Roberts (1995). Aqui também podem ser localizadas algumas das definições de letramento advindas do campo da psicologia ou de caráter cognitivista, tal como faz Gough (1995), no estudo citado anteriormente, em que defende a ideia de que letramento pode ser definido a partir de duas habilidades: uma que é a compreensão, que varia de acordo com o contexto; e outra, que é a decodificação, e que é fixa e independente do contexto. Igualmente podem ser acomodadas as preocupações com a aprendizagem da escrita, tal

como se observa no conceito estrito de letramento, proposto por Perfetti e Marron (1998) como o conhecimento dos princípios da escrita, aquisição e fluência de leitura.

A terceira acepção, mais recente como indica o verbete, pode ser associada a uma visão crítica do processo visto anteriormente, uma vez que busca inserir o letramento em seu contexto social ou se recusa a concebê-lo fora de um contexto social específico. É essa uma das marcas dos *New Literacy Studies* e a bem conhecida distinção feita por Brian Street (1984) entre um modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. Com isso, o letramento passa a ser visto pluralizado como “um conjunto de práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (Barton e Hamilton, 1998, p. 8) e não simplesmente como uma habilidade neutra em relação ao seu uso (Street, 2003). Trata-se, em síntese, do letramento enquanto prática social tal como proposto por Perry (2012).

Essa última concepção é uma das passagens do letramento no singular para os letramentos no plural, que abordaremos a seguir, pois enfoca as diferentes formas que as pessoas se relacionam com a escrita, dando destaque ao aspecto social do letramento enquanto uso da escrita. Nesse sentido, ainda que no singular, o letramento não é único, nem fixo a um padrão prévio, antes depende de como a escrita permeia (ou não) as relações sociais de uma determinada comunidade.

Antes de passar para o próximo tópico, queremos destacar que, a despeito das críticas e do avanço dos estudos acadêmicos relativos aos vários letramentos, a concepção mais usual do termo é ainda a de domínio da escrita enquanto aprendizagem da habilidade ou competência de ler e escrever. Desse modo, o letramento pode ser percebido como uma habilidade individual e universal, assim como pode ser associado a questões cognitivas sobre o processo de aquisição da escrita, fazendo do conceito uma questão basicamente escolar, uma matéria de ensino e aprendizagem das primeiras letras e da língua materna, tal como se costuma observar em políticas e programas governamentais. Um exemplo disso é o programa Pró-Letramento do Ministério da Educação que se destina à “formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2014b). Neste caso, ainda que o material usado no programa revele diferentes concepções quanto ao letramento, a sua limitação aos professores das séries iniciais e a duas disciplinas básicas, são indicativos do caráter escolar que o emprego mais usual do termo carrega consigo.

## 1.2 A multiplicidade dos letramentos

Um tanto diferentemente do Houaiss, o verbete letramento na Enciclopédia Britânica tem como definição “capacidade de comunicar usando sinais escritos, impressos, eletrônicos ou símbolos para representar a linguagem” (Encyclopædia Britannica, 2012). Nessa concepção, chama a atenção, em primeiro lugar, um certo descentramento da escrita, como se observa na ampliação da letra que está na raiz etimológica da palavra para o sentido mais amplo de signos e símbolos. Depois, há também deslocamento de ênfase da habilidade de ler escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. Essas características respondem pelo sentido do letramento concebido no plural ou com um prefixo pluralizador como acontece em multiletramentos.

Não é difícil compreender que a preocupação central com a aprendizagem da escrita, sobretudo quando pensada em termos de ensino de língua materna, levaria em pouco tempo à compreensão de que ela não estava sozinha nas exigências contemporâneas de inserção e atuação dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais complexa. Dessa maneira, assim como as letras, os números também são essenciais, levando ao letramento matemático, numeramento ou letramento quantitativo (Grawe, 2012; Dingwall, 2000). Também o domínio da escrita precisa ser complementado com o acesso e domínio de novos recursos tecnológicos, carreando esforços para o letramento digital, informacional, tecnológico ou hipertextual (Eshet, 2004; Gasque, 2011; Pinheiro e Araújo, 2012), mesmo que não se tome a “divisão digital” como uma reedição da divisão entre oralidade e escrita. Além disso, há contextos e textos que apresentam uma outra forma de relacionamento específico com a escrita ou com a linguagem. Daí que a necessidade de se movimentar em um mundo regido pela racionalidade demanda o letramento científico (Holbrook e Rannikmae, 2009), assim como o letramento acadêmico responde pelos usos da escrita no contexto da academia, compreendendo-se que o adjetivo acadêmico não é simplesmente um contexto ou objeto no qual se aplica o letramento, mas, sobretudo, a natureza do letramento que se processa nesse contexto ou com foco nesse objeto (Paspane e Hlalele, 2014). O resultado é uma concepção de letramento sempre plural, até porque os diferentes tipos de letramento podem ser definidos a partir da troca da expressão “impresso” por “outros tipos de textos e

tecnologias: pintura, literatura, filme, televisão, computador, telecomunicações” (Gee, 1996, p. 143).

Entre tantos adjetivos que passam a cercar o letramento indicando usos e práticas sociais que se valem de diferentes processos de significação, o conceito de multiletramentos, tal como cunhado pelo The New London Group (1996), pode ser lido como um exemplo. Para esses estudiosos, o letramento no singular precisa ser repensado para abarcar tanto “a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia” quanto “a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística”, isto é, precisa ser visto como multiletramentos. Logo, uma pedagogia dos multiletramentos é aquela na qual “a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários no momento em que eles se ocupam em alcançar seus vários propósitos culturais” (The New London Group, 1996, s/p).

Nessa proposta de multiletramentos estão inscritas várias das características dos novos letramentos. Além do plural duplamente presente no termo, há a ampliação das linguagens e o impacto das novas tecnologias no modo de funcionamento da sociedade dita do conhecimento ou da informação. Há o reconhecimento da diversidade cultural (e também linguística) com que a sociedade contemporânea é constituída. Há também a necessidade de uma pedagogia que empodere os indivíduos para lidar com essas inovações e diferenças em um processo de educação permanente.

Essa perspectiva plural também parece estar na base da revisão que a Unesco faz em seu conceito inicial de letramento, ao retomar o termo com a seguinte definição: “Letramento é a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados com contextos variados” ao mesmo tempo que também “envolve um contínuo de aprendizagem que habilita os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar plenamente da sua comunidade e da sociedade mais ampla” (Unesco, 2005, p. 21). Nessa mesma direção, encaminha-se o conceito de letramento em camadas do Grupo de Alto Nível de Especialistas em Letramento da União Europeia. Para esses estudiosos, há uma primeira camada que corresponde à “capacidade de ler e escrever em um nível que possibilita a autoconfiança e motivação para desenvolvimento posterior”, ou seja, o letramento básico; uma segunda camada que pode ser identificada como “a capacidade de ler e escrever em um nível que possibilita o desenvolvimento e o funcionamento social em casa, na escola e no trabalho”, que é o letramento funcional; e

a terceira camada, nomeada como letramento múltiplo, cuja definição é “a capacidade de usar as habilidades de ler e escrever para produzir, entender, interpretar e criticamente avaliar textos multimodais” (EU, 2012, p. 13). Nessas definições oficiais, ainda que a escrita permaneça central, percebe-se a incorporação de diferentes modos de construção de sentidos ao lado do reconhecimento que os contextos do letramento são diversos e que a aprendizagem é contínua. Há também uma preocupação com a inserção do indivíduo na sociedade em termos próximos à autodeterminação democrática<sup>21</sup>.

Dessa forma, pode-se dizer que os letramentos no plural tendem a apresentar, em geral, uma preocupação com a educação ou uma dimensão pedagógica, sobretudo no que tange ao ensino e à aprendizagem de linguagens e à inserção social. Como tal supõe uma estreita ligação com os diversos meios e modos de significação e não apenas a escrita, uma vez que todos os letramentos passam necessariamente pelo desenvolvimento da competência de produzir sentidos (Lonsdale e McCurry, 2004). Essa produção de sentidos se localiza em diferentes contextos sociais e ao longo da vida dentro de um contínuo que coloca os letramentos em um horizonte mais amplo do que o escolar e ao mesmo tempo mais localizado tanto em termos espaciais quanto temporais.

### 1.3 O lugar do letramento Político

O Dicionário Oxford online registra para *literacy* duas acepções básicas: “1. a habilidade de ler e escrever (...); e 2. competência ou conhecimento em uma área específica (...)” (Oxford, 2012). A primeira delas refere-se ao entendimento usual do letramento no singular, tal como já vimos. A segunda, entretanto, marca uma particularidade no conceito de letramento, pois indica onde se pode buscar o conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Nesse caso, o conceito pode ser lido como uma retomada, em termos contemporâneos, do sentido de letrado como uma pessoa versada em determinada área e/ou uma extensão do termo que minimiza a escrita como referente básico e mesmo a questão das linguagens para focar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento. Trata-se, como já vimos, com Gough (1995), Kress (2003) e Wysocki e Johnson-Eilola (1999) de um uso questionado em sua legitimidade, sobretudo pelo seu afastamento da escrita ou por assumir um caráter excessivamente metafórico. Não obstante, tal como procedem

---

<sup>21</sup> É essa visada política que se aprofunda e se diversifica para questões de empoderamento, agência e identidade que leva a uma distinção entre os letramentos enquanto práticas sociais localizadas; os multiletramentos e os novos letramentos entendidos como aqueles que se fazem por meio de novas tecnologias; e o letramento crítico, tal como fez Perry (2012) no texto citado anteriormente.

Kintgen (1988), em sua leitura histórico-etimológica da expansão do letramento, e Roberts (1995), com sua abordagem pluralista, entendemos que, em lugar de construir barreiras epistemológicas ou buscar deter ou negar o espraiamento de um conceito simplesmente o rotulando como ilegítimo, o melhor caminho para determinar se seu uso é adequado ou inadequado consiste em indagar como ele se define e como se aproxima ou se distancia de outras denominações já existentes e do fenômeno que diz recobrir, tal como estamos fazendo aqui.

Para compreender essa concepção do letramento ligado a uma área de conhecimento ou adjetivado, um bom exemplo talvez seja o letramento ambiental. Segundo Roth (1992), o termo foi criado por ele, em 1969, para identificar o que seria o letrado ambiental em oposição aos analfabetos ambientais frequentemente citados pela imprensa. O termo logo passou a ser usado em documentos oficiais e ganhou rapidamente o campo educacional. Duas décadas depois, o autor resolveu retomar o conceito tanto porque, em sua avaliação, o seu uso extensivo levou a um excesso de matizes que o tornou vago ou de difícil consenso conceitual, quanto porque precisava incorporar as mudanças ocorridas no campo do meio-ambiente e do letramento. Além disso, a redefinição do conceito teve como meta favorecer o seu emprego em políticas e programas de educação ambiental, permitindo que objetivos fossem medidos e avaliados. O resultado é um conceito que toma o letramento ambiental como “o grau de nossa capacidade de perceber e interpretar a saúde relativa dos sistemas ambientais e adotar a ação apropriada para manter, restaurar ou promover a saúde desses sistemas” (Roth, 1992, p. 5).

Buscando tornar operacionalizável esse conceito, Roth estabelece, em primeiro lugar, vários pressupostos para o letramento ambiental: a) é uma competência que pode ser desenvolvida; b) é observável, ou seja, as pessoas podem demonstrar que possuem essa competência de várias formas; c) constitui um contínuo de competências que vai da ausência a um alto grau de habilidades; d) a progressão no letramento pode ser verificada em estágios; e) também é possível que sejam especificados graus ou níveis de proficiência dentro do contínuo; e f) esses níveis compreendem quatro vertentes que são conhecimentos, afetividades (compreendendo sensibilidade, atitudes e valores), habilidades e comportamentos. Depois, passa a identificar estágios, níveis e vertentes que compõem o letramento ambiental. Há, assim, quatro estágios que começam com a consciência e vão até a ação, passando pela preocupação e o entendimento. Em termos simplificados, uma pessoa consciente identifica uma questão da relação entre homem e

natureza, preocupa-se com as consequências dessa relação, procura entender como essa relação ocorre e como pode ser positivamente modificada e aplica esse entendimento em uma ação consequente. É apenas quando o ciclo de estágios se completa que se pode falar de uma pessoa letrada ambientalmente, pois o desenvolvimento de qualquer um dos estágios isoladamente não garante que tenha atingido a competência plena em termos de letramento ambiental. Os níveis, por sua vez, são três: nominal, funcional e operacional; compreendendo, *grosso modo*, uma progressão de básico, intermediário e complexo. Para cada nível, o autor detalha os conhecimentos, as habilidades, as afetividades e comportamentos correspondentes em uma lista de elementos. No nível do letramento ambiental nominal, por exemplo, os conhecimentos se referem “aos componentes básicos dos sistemas elementares (ex. coisas vivas e não-vivas, condições para a vida), tipos e exemplos de interação entre a natureza e os seres humanos, os componentes básicos dos sistemas societários” (Roth, 1992, p. 26). No nível do letramento ambiental funcional, as afetividades levam à “identificação com, e sentimentos de preocupação por, a sociedade e o ambiente conjuntamente, disposição para reconhecer e escolher entre diferentes valores e perspectivas associadas com problemas e questões, controle interno, tratamento do público e do privado como igual e senso de responsabilidade” (*idem*, p. 31). No nível do letramento ambiental operacional, por fim, as habilidades “envolvem a avaliação de questões e problemas com base em evidências disponíveis (fatos), valores pessoais e habilidades usadas para planejar, implementar e avaliar soluções” (*idem*, p. 32), incluindo uma série de recursos intelectuais, psicológicos e sociais. Roth considera ainda as responsabilidades pelo letramento ambiental que, em termos individuais, trata-se de uma aprendizagem ao longo da vida, que não pode ser vista como uma questão escolar, antes perpassa a família, a comunidade, os meios de comunicação, as igrejas, o trabalho e a sociedade como um todo. Afinal, como bem destaca o autor, “todas as pessoas, qualquer que seja o lugar onde vivem e independentemente da cultura na qual vivem, têm impactos sobre o ambiente” (*idem*, p. 35).

Nessa definição, não apenas a noção de competência em um campo determinado está claramente posta, mas também a ideia de que essa competência é composta por graus distintos de conhecimento, habilidades, afetividades e comportamentos que podem e devem ser aprendidos de diversas formas. O conceito também é operacionalizado em níveis e vertentes descritivos que permitem a sua incorporação em programas e ações sejam escolares, sejam governamentais ou de organizações sociais.



Outro ponto relevante é a ideia de que o letramento é um contínuo e que implica questões relativas tanto ao indivíduo quanto à sociedade, conformem se localizam dentro desse contínuo. Há, por fim, uma face claramente normativa do conceito que, tal como já apontava Kintgen (1988), dá a esse letramento adjetivado um caráter algo utópico, à medida que expressa um desejo ou um horizonte a ser buscado, ao mesmo tempo que revela um lado avaliativo, que a aparente simples descrição dos elementos constituidores mais reforçam do que escondem.

A despeito da riqueza de dados e detalhes da elaboração feita acima, o conceito de letramento ambiental não pode ser considerado como fixado ou definitivamente estabelecido. Ao contrário, como é comum em qualquer disciplina ou campo de saber, as reflexões de Roth são adotadas, revistas e refinadas por outros autores em novas definições que vão aprofundando e consolidando o letramento ambiental. É o que se observa, por exemplo, em Stables e Scott (1998) que argumentam em favor do que denominam de letramento ambiental crítico. Para esses autores, o conceito de letramento ambiental precisa incorporar as contribuições feitas pelos outros estudos de letramento, pois “se nós podemos dizer que ‘lemos’ nossos ambientes, então os debates mais amplos sobre letramento nos estudos educacionais são aplicáveis ao letramento ambiental” (Stables e Scott, 1998, p. 152-153). Nesse sentido, advogam que os três níveis de letramento sejam repensados como letramento funcional, cultural e crítico, conforme proposta anterior de Stables. O letramento ambiental funcional é aquele que possibilita a “decodificação” do ambiente; o letramento ambiental cultural é aquele conduz à compreensão “da significação dos eventos naturais, paisagens e ícones”; e o letramento ambiental crítico é aquele que demanda a compreensão das questões ambientais pela qual as pessoas se empoderam para lutar em favor da sustentabilidade. Dessa forma, o letramento ambiental crítico, apoiando-se e ultrapassando os outros dois tipos, é, segundo os autores, o único que pode produzir os julgamentos e ações deles decorrentes que se aceita como pertinentes à educação para o ambiente. Mais que isso, para os autores, “tal letramento crítico somente pode ser desenvolvimento se os educadores se prepararem para examinar criticamente suas próprias concepções fundamentais modernistas/humanistas” (idem, p. 153). Observe-se que essa proposta de Stables e Scott torna a definição de letramento ambiental mais complexa do que aquela exposta por Roth porque exige tanto uma atualização em relação aos conceitos de letramento e de ambiente, quanto um posicionamento crítico resultante desses novos enfoques.

Outro exemplo pode ser obtido com o letramento em saúde. Inicialmente, o termo foi cunhado para responder à necessidade de lidar com a burocracia do seguro saúde e de melhorar a comunicação entre médico e paciente. Todavia, logo o conceito se expande para abarcar o conhecimento dos comportamentos saudáveis e outros aspectos referentes à promoção da saúde ou educação para a saúde. A partir dessa ampliação, novas definições são elaboradas para dar suporte a pesquisas biomédicas e políticas públicas na área, incorporando ao letramento em saúde aspectos de ordem cognitiva, interpessoal e social (Chinn, 2011; Kerka, 2003).

Uma dessas definições é elaborada por Nutbeam (2000) que localiza o conceito em um tripé formado pela saúde, comunicação e educação. Segundo o autor, considerando um modelo em que localiza os diferentes níveis de resultados da promoção da saúde, o letramento em saúde “refere-se às habilidades pessoais, cognitivas e sociais que determinam a capacidade de ganhar acesso, entender e usar informação para promover e manter a boa saúde” (Nutbeam, 2000, p. 263). A partir dessa definição, o autor destaca que os resultados do letramento em saúde podem ser percebidos em termos de aprofundamento de conhecimentos e mudanças de atitudes e motivações sobre os vários aspectos da saúde e o comportamento saudável, os quais são resultados esperados em processos educacionais. Ainda dentro de sua definição de letramento em saúde, Nutbeam ressalta que o uso comum do termo como uma derivação simples do letramento, ou seja, a equação entre o domínio da escrita e capacidade de compreender e seguir as prescrições médicas, mesmo que relevante é demasiado restrito e ignora os avanços no campo do letramento. Dessa forma, tomando como base a proposta de quatro recursos de leitura de Freebody e Luke<sup>22</sup> e também levando em consideração a reflexão de Paulo Freire quanto à conscientização<sup>23</sup> como parte da

---

<sup>22</sup> O texto de Freebody e Luke ao qual Nutbeam se refere é *Literacies programs: Debates and demands in cultural context* (1990). Neste estudo, os dois autores identificam e descrevem quatro recursos, papéis ou competências que um leitor precisa para ser bem-sucedido em termos de letramento contemporaneamente: o papel de decodificador ou competência de codificação, elaborador de sentido ou competência semântica, usuário de texto ou competência pragmática, e crítico do texto ou competência crítica, ressaltando que esses recursos são interdependentes. Essa proposta de Freebody e Luke vai ser também referida em outros letramentos adjetivados como ponto de partida ou de ligação entre o campo disciplinar designado pelo adjetivo e os estudos de letramento. Reconhecendo as apropriações feitas, os autores retomam e revisam em 1999 a proposta dos quatro recursos discutindo terminologias e acrescentando três dimensões às capacidades do letramento. Nessa retomada, os autores deixam claro que não se trata de “uma tentativa ingênua de afirmar algum tipo de disciplina ou correção sobre os campos onde o modelo está sendo usado”, mas que se justifica porque, tendo em vista que é um modelo normativo, “precisamos continuamente criticá-lo e reformulá-lo à luz das novas condições sociais e culturais, demandas e possibilidades dadas para a prática letrada” (Freebody e Luke, 1999).

<sup>23</sup> A questão do letramento como conscientização tomada do pensamento Paulo Freire (2003 [1970], 1989 [1981]) e sua proposta de fazer a leitura da palavra ser precedida da leitura de mundo, é muito presente no

aprendizagem da leitura e da escrita, o autor distingue três níveis ou dimensões do letramento em saúde, correspondendo cada dimensão a um grau progressivamente maior de conhecimento e habilidade em tratar com a saúde. O primeiro deles é o letramento funcional em saúde, que responde pelo nível da comunicação e informação, tem como conteúdo a transmissão de informações sobre riscos e serviços ligados à saúde; traz como benefícios individuais a melhoria do conhecimento sobre cuidados com a saúde e observância das prescrições médicas; e como benefício social o engajamento da população em programas e políticas de saúde. O segundo é o letramento interativo em saúde, que corresponde ao nível de desenvolvimento de habilidades pessoais, tem como conteúdo as oportunidades de desenvolver habilidades em um ambiente favorável; como benefício individual promove a melhoria da capacidade de agir independentemente, assim como a motivação e a autoconfiança; e como benefício social a melhoria da capacidade de interagir com grupos sociais e influenciar a sociedade. O terceiro e último é o letramento crítico em saúde, responsável pelo nível de empoderamento pessoal e social, apresenta como conteúdo a oferta de informações sobre os determinantes sociais e econômicos da saúde, assim como oportunidades para gerar mudanças em programas e políticas da área; tem como benefício individual a melhoria da resiliência individual às adversidades sociais e econômicas; e como benefício social, a melhoria da capacidade de ação sobre os determinantes sociais e econômicos da saúde e do poder de ação da comunidade (Nutbeam, 2000, p. 266)<sup>24</sup>.

Em um texto posterior, Nutbeam (2008) revisita sua proposta buscando conciliar o que identifica como duas perspectivas paradigmáticas nas definições do letramento em saúde. Um dessas perspectivas é o letramento em saúde como ‘risco’ clínico, que se ocupa do complexo processo de comunicação na saúde, sobretudo na correlação que se

---

chamado letramento crítico que, retomando Freire, privilegia um olhar multiculturalista sobre o letramento. É isso que pode depreender da posição de Hull (2003) para quem o conceito, em sua versão crítica, inclui “não somente aprender a ler e escrever em um sentido técnico, ou a habilidade de pensar abstratamente ou raciocinar, mas também aprender a assumir uma perspectiva crítica em relação ao posicionamento histórico, econômico, étnico, racial e de gênero de uma pessoa” (Hull et al, 2003, p. 4). Registre-se, porém, que, assim como Freire, a maior parte dos autores que usam a expressão letramento crítico em seus estudos ocupa-se do domínio da escrita em uma perspectiva que está mais próxima das duas concepções anteriores de letramento descritas por nós, a exemplo de Perry (2012) e Luke (2012), mesmo que este último conceba o letramento crítico de uma forma bem mais aberta quando afirma que todos os letramentos são “por definição, processos históricos em andamento [historical works in progress]. Não há um modelo correto ou universal” (Luke, 2012, p. 9). Além disso, não faltam pesquisadores que acrescentam ao adjetivo do campo de conhecimento o termo crítico, como se observa em Chinn (2011) e Elmborg (2006), em relação a letramento crítico em saúde e o letramento crítico informacional, respectivamente, pelo qual se busca incorporar uma visada mais política ao letramento específico que estudam.

<sup>24</sup> Trecho de tradução livre a partir de um quadro-síntese elaborado por Nutbeam.

estabelece entre os índices de letramento e as condições de saúde da população. Nesse caso, o letramento em saúde tem em sua base a capacidade de leitura, escrita e uso dos números a partir da qual se estruturam os elementos propriamente ligados ao campo da saúde, tais como a melhoria do acesso ao sistema de saúde e uma interação adequada com os profissionais da área. O segundo outro é o letramento em saúde como um ‘recurso’ pessoal, voltado para o empoderamento das pessoas e comunidades em termos de educação. Aqui o letramento em saúde é “visto como um meio de habilitar os indivíduos a exercer um controle maior sobre sua saúde e os vários determinantes pessoais, sociais e ambientais da saúde” (Nutbeam, 2008, p. 2074). Trata-se, portanto, de uma concepção não apenas mais politizada do que a anterior porque implica empoderamento dos indivíduos e comunidade, mas também porque distingue o letramento em saúde do letramento da escrita, ainda que esteja a ele relacionado pela capacidade de leitura e escrita necessárias a todo processo de comunicação e educação em nossa sociedade. A adoção de uma ou outra definição, alerta Nutbeam, tem implicações na educação para a saúde, nas relações entre pacientes e agentes de saúde, nas pesquisas de avaliação do letramento em saúde e nos programas e políticas públicas na área. Daí a importância de compreendê-las não como antagônicas, mas sim buscar pontos em comum entre elas, pois “melhorar a interação entre pesquisadores e defensores das duas perspectivas em letramento em saúde indubitavelmente enriquecerá a ambas” (Nutbeam, 2008, p. 2077).

A proposta feita por Nutbeam para o letramento em saúde, tal como fez Roth para o letramento ambiental, tem a preocupação em apresentar níveis integrados que detalham e explicitam mais adequadamente o conceito. Também procura se aproximar de reflexões contemporâneas sobre o letramento em sua relação direta com a escrita como uma forma de incorporar novas contribuições ao conceito já posto em seu campo de conhecimento. É igualmente relevante que o autor aponte para a inter-relação entre comunicação, educação e saúde como a base de entendimento do conceito, uma vez que essa localização interdisciplinar traz um maior alcance cultural e social para o letramento em saúde. Além disso, o conceito possui uma progressão que vai do polo passivo de receber informações básicas sobre a saúde, que é o nível do letramento funcional em saúde, até um polo ativo, no qual se verifica o empoderamento e a necessidade de ação individual e coletiva em relação aos determinantes sociais e econômicos da saúde, que são as características do nível do letramento crítico em saúde. Por fim, a cautela com que o autor revisita seu conceito mostra que o campo do

letramento em saúde é complexo e envolve disputas de concepções, metodologias de avaliação e outros aspectos, tanto em relação ao papel do letramento, quanto à posição do leigo nas questões da saúde.

Essas disputas e complexidade ficam um tanto mais evidentes na defesa e desenvolvimento que faz Chinn (2011) do letramento crítico em saúde. Para a autora, o campo de pesquisa desse letramento específico está em constante expansão e, no momento em que escreve, passa por uma ‘segunda onda’ de pesquisas que, influenciada pelos atuais estudos no campo do letramento (*New Literacy Studies*, múltiplos letramentos e letramento crítico), coloca em discussão o paradigma do letramento em saúde como risco. Concordando com os três níveis propostos por Nutbeam, a autora entende que é preciso detalhar e aprofundar o letramento crítico em saúde justamente para torná-lo mais consistente e operacional frente aos seus concorrentes. Nesse sentido, divide o conceito em domínios interligados: a análise crítica da informação, o entendimento dos determinantes sociais da saúde, e o engajamento na ação coletiva, localizando várias pesquisas que tratam desses domínios. A análise crítica da informação envolve a habilidade de manejar e interpretar as informações, assim como a relevância dela para pessoa, implicando conhecimentos na área médica e de metodologia científica, além de contar com o auxílio de conceitos como letramento eletrônico e medicina baseada em evidência, conforme se pode observar em vários estudos que tratam do acesso e o uso das informações sobre saúde, sobretudo na Internet, revelando o quanto é multifacetada a relação entre o leigo e o conhecimento em saúde. No que tange ao entendimento dos determinantes sociais da saúde, as habilidades cognitivas requeridas são as mesmas do domínio anterior, mas os conhecimentos envolvidos são os fatores estruturais da sociedade que impactam na saúde e os conceitos que auxiliam esse entendimento são a conscientização, o empoderamento e o letramento mediático, a exemplo do que se verifica em estudos que buscam avaliar a percepção das pessoas quanto às razões da precariedade da saúde em um espectro que vai de comportamentos individuais pouco saudáveis a ambientes poluídos. No caso do engajamento na ação coletiva, as habilidades compreendem a capacidade das pessoas de interagir socialmente e de organização das comunidades ao lado de conhecimentos sobre as desigualdades na saúde do domínio anterior agora combinados com conceitos como empoderamento psicológico, capital social e emancipação, tal como se registra nas pesquisas que ligam a teoria do capital social e o engajamento cívico às questões da saúde da população. Em sua conclusão, após analisar

os desafios e outras características do letramento crítico em saúde, a autora acredita que por meio de sua exposição fica claro que não é possível negar, como fazem alguns estudiosos, que “há um número de metodologias qualitativas e quantitativas que podem ser úteis no avanço da pesquisa e teorização sobre o conceito de letramento crítico em saúde em toda a sua complexidade” (Chinn, 2011, p. 65), ainda que várias questões permaneçam em aberto.

A preocupação de Chinn em acentuar criticamente, por meio de estudos diversos, a complexidade do conceito de letramento crítico em saúde encontra eco na síntese do conceito de letramento em saúde feita por um grupo de estudiosos europeus (Sørensen et al, 2012). Tal como a autora, o grupo reconhece que o conceito de letramento se apresenta multifacetado e ampliado a ponto de não “se referir apenas à transformação individual, mas também às transformações sociais e contextuais que ligam o letramento em saúde ao crescimento econômico e mudanças políticas e socioculturais” (Sørensen et al, 2012, p. 1). Além disso, verificam que com o crescimento das pesquisas e o desenvolvimento de programas e políticas públicas na área fica evidente “que não há uma definição do conceito unanimemente aceita”, assim como “permanecem disputadas as dimensões constituidoras do letramento em saúde”, pois “as tentativas de operacionalizar o conceito variam enormemente em escopo, método e qualidade” (idem, p. 2). Ao contrário de Chinn, porém, o objetivo do grupo é dar ao termo uma base conceitual para facilitar a comparação de pesquisas, validar instrumentos de avaliação, orientar políticas públicas e outras questões relativas à promoção da saúde. É assim que após analisar 17 definições de letramento em saúde e 12 modelos conceituais, o grupo, que compõe o consórcio Projeto Europeu de Letramento em Saúde [Health Literacy Project European], chega à conclusão que um modelo de letramento em saúde precisa ser processual, devendo contemplar quatro tipos de competências (acesso, entendimento, avaliação e aplicação de informações relevantes à saúde) em três domínios do contínuo da saúde (cuidado da saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde), que combinados geram 12 dimensões (capacidade de acessar informações sobre questões clínicas e médicas; capacidade de compreender informações e dar sentido aos fatores de risco; capacidade de tomar decisões informadas sobre os determinantes da saúde em ambientes físicos e sociais; etc). Com isso, o letramento em saúde, apesar de ser ligado ao letramento em geral, mas distinto dele, segundo os autores:

implica conhecimento, motivação e competências das pessoas para acessar, compreender, avaliar e aplicar as informações de saúde, a fim de fazer julgamentos e tomar decisões cotidianas sobre cuidados da saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde para manter ou melhorar a qualidade de vida durante toda a existência (Sørensen et al, 2012, p. 3).

Para além da busca de um consenso para o emprego do termo – os autores afirmam que a proposta deles integra, entre outros elementos, as duas perspectivas apontadas por Nutbeam –, a definição do Projeto Europeu de Letramento em Saúde, assim como as propostas de Chinn e Nutbeam, revela que o conceito envolve outras áreas de conhecimento afora a saúde e o letramento, ainda que essas lhe sejam centrais. Também na relação de competências, níveis, domínios e dimensões fica evidente a necessidade de se construir um conceito operacional, que deverá sustentar, por um lado, “a prática do cuidado com a saúde, a prevenção de doenças e a promoção da saúde servindo como uma base conceitual para desenvolver intervenções progressivas no letramento em saúde”; e contribuir, por outro, “para o trabalho empírico sobre o letramento em saúde servindo de base para o desenvolvimento de instrumentos de medição” (Sørensen et al, 2012, p. 11). Outro aspecto relevante é que o caráter processual do conceito, ou seja, o letramento em saúde não é um ponto fixo a ser atingido, mas sim um processo que demanda conhecimentos, competências e motivações em diversas áreas da saúde que ocorre ao longo da vida. Finalmente, ao incluir ao lado dos conhecimentos as competências e as motivações, o letramento em saúde se torna um processo de conscientização e ação efetiva tanto em um nível pessoal quanto coletivo, embora a ênfase sobre o coletivo seja mais forte nos defensores do letramento crítico em saúde, tal como vimos em Chinn e Nutbeam.

Em síntese, a partir das leituras que fizemos das concepções de letramento ambiental e letramento em saúde, é possível depreender que esses letramentos adjetivados estão longe de uma simples aplicação do termo letramento a uma competência ou conhecimento em uma área específica, como parecem supor os críticos dos letramentos adjetivados. Muito além de uma mera metáfora ou uso pouco técnico do termo, o letramento adjetivado implica relações complexas entre os dois termos – letramento e área de conhecimento –, com reconceitualização de ambas pela integração que propõem de seus diversos elementos e características. Nesse sentido, mesmo reconhecendo a permeabilidade da escrita em nossa sociedade, o letramento adjetivado

vai além dessa constatação buscando integrar a comunicação e a educação em um processo que pode ser traduzido como aprendizagem cultural porque o situa em ambientes diversificados que vão da escola à comunidade. Também é relevante o fato de que há várias definições do mesmo tipo de letramento, mostrando que não são conceitos estáticos, mas sim conceitos em permanente evolução e redefinição, como se observa nas revisitações, aprofundamentos, acréscimos de dimensões e tentativas de sínteses. Além disso, esses conceitos de letramento, tal como já apontava Kintgen (1988), possuem simultaneamente um lado descritivo, quando enumeram níveis, competências, dimensões e outros elementos, e um lado normativo, que é o ideal a ser atingido. Tal característica se deve não apenas ao caráter assumidamente pedagógico dessas definições, ou seja, por implicarem diferentes aprendizagens, como também à necessidade de tornar o conceito operacional a fim de que possa ser medido, avaliado e desenvolvido em programas e políticas públicas na área. Tal operacionalidade, entretanto, não diminui a complexidade de abordagem do conceito, antes possibilita que sejam integrados em um mesmo modelo diferentes leituras do fenômeno que descrevem. Por fim, uma preocupação evidente nos dois letramentos e na maioria dos letramentos adjetivados como eles é a adoção de uma perspectiva politizada, registrada muitas vezes pelo acréscimo do adjetivo crítico à designação do campo de saber em um recurso semelhante ao que se faz ao letramento sem adjetivo. Dentro dessa perspectiva são marcados, por um lado, níveis ou competências progressivas que vão do indivíduo à coletividade; e, por outro, a associação das competências e capacidades à motivação e à ação, tornando esse letramento adjetivado um processo de conscientização.

Ao encerrar este capítulo, queremos enfatizar que não é possível negar o espraiamento, em termos de expansão e diversidade de uso, do conceito de letramento, como buscamos comprovar nos números de estudos dedicados ao tema. Frente tal espraiamento, pode-se negar sumariamente os novos empregos do termo como ilegítimos porque não atendem a essa ou aquela característica etimológica ou histórica ou pode-se verificar e discutir formas de compreender essa ampliação. Seguindo essa segunda opção, entendemos que uma das maneiras possíveis de ler os diversos usos do termo letramento, percurso que fizemos a partir de definições dicionarizadas, consiste em distinguir três dimensões ou camadas de sentido que se interpenetram de diferentes maneiras para constituir o seu campo de significação.



A primeira delas, como vimos, trata do letramento no singular e se ocupa da aquisição ou domínio da escrita, seja tratada como uma habilidade ou competência de ler escrever, quando predomina a perspectiva cognitiva e/ou psicológica; seja uma prática social localizada, quando assume uma perspectiva mais contextual e/ou antropológica já se encaminhando para o sentido pluralizado. Enquanto preocupação com a aquisição da escrita, o letramento é um conceito basicamente aplicado ao campo escolar e caminha ao lado da alfabetização e de outras questões do ensino da língua materna.

A segunda camada de sentidos trata do letramento no plural e responde pelo impacto das novas tecnologias e meios digitais nos processos de expressão e comunicação contemporâneos. Os letramentos, multiletramentos ou novos letramentos se preocupam com a construção de sentidos que se faz por meio da escrita e de outras tecnologias, conforme usos, contextos, modos ou meios específicos. Também tratam da aprendizagem dessas linguagens em termos educacionais, contemplando espaços, tempos e práticas que vão além da escola. Essa face pedagógica se completa com a discussão da inserção social e o empoderamento que a aprendizagem dessas linguagens proporciona ao indivíduo.

A terceira camada de sentido é dos letramentos compostos ou adjetivados. Esse uso adjetivado do letramento, a rigor, já se faz presente na camada anterior, porém no caso restrito a uma linguagem ou meio. Agora se trata do letramento ligado a uma disciplina, área de conhecimento ou campo simbólico. Nesse caso, é enfatizada a aprendizagem cultural permanente dentro de um domínio específico que é designado pelo adjetivo. Também se destaca a preocupação em integrar conhecimentos a habilidades, competências e ação social, marcando nesses letramentos adjetivados uma posição sempre socialmente engajada. Esses elementos são usualmente descritos em listas ou compõem níveis e graus integrados que buscam favorecer a adoção do conceito em políticas públicas, assim como facilitar que seja medido e avaliado para ser individual e socialmente aprimorado.

É dentro dessa terceira camada de sentido que o letramento político se localiza, conforme veremos nos próximos capítulos. Assim como o letramento ambiental e o letramento em saúde, que apresentamos anteriormente, ele não ignora, mas toma certa distância do lastro da escrita e busca sua legitimidade tanto no conhecimento quanto na ação que demanda para sua efetivação. Também procura se tornar um conceito operacionalizável, com elementos caracterizadores definidos, para poder ser incluído

em propostas curriculares e políticas educacionais, ainda que se saiba parte de um contínuo, cujo domínio seja variável ao longo da vida. Como seus parceiros, tem na comunicação e na educação os campos preferenciais de interação com o conhecimento específico que os nomeia. Dessa forma, para esses letramentos adjetivados do qual o letramento político faz parte, o termo letramento recobre não mais apenas uma habilidade (de ler e escrever), nem somente uma competência (de produzir sentidos), mas sim e também um processo de conscientização que implica conhecimentos, competências e ações. Além disso, o letramento político não se restringe a uma questão escolar, com foco na aprendizagem da língua materna, nem a uma questão educacional, voltada para a aprendizagem de linguagens, antes incorpora esses aspectos ao se posicionar como uma questão social cujo horizonte de atuação é a aprendizagem cultural dentro de uma determinada sociedade.

## Capítulo 2

### Letramento Político: definição e contexto

Nosso próprio eu é um constructo de como os outros nos veem e reagem a nós, que é também um constructo de como nós vemos os outros e como estamos equipados para reagir aos outros. Não é o verdadeiro objetivo de a educação levar ao reconhecimento disso? Ser um cidadão bom e ativo é ainda mais útil para o eu. - *Crick, 2002*

Ainda que a busca de correlação explícita<sup>25</sup> entre letramento e educação política possa ser rastreada pelo menos desde os testes de cidadania usados para controlar a imigração nos Estados Unidos (Etzioni, 2007), o termo letramento político tem origem mais recente com Bernard Crick, que usou a expressão juntamente com Ian Lister em um estudo feito para a Hansard Society, publicado em 1978 (Crick e Lister, 1978). A partir dessa obra, a expressão começa a ser usada no meio acadêmico dos países anglofônicos, como se pode verificar nos títulos *Theories of Political Literacy*, ensaio escrito por duas professoras da Universidade do Alabama (Cassel e Lo, 1997), e *Political Literacy in Papua New Guinea*, de Eileen Wormald (1991)<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Dizemos explícita porque em geral as campanhas de alfabetização e justificativas para a universalização da escolarização passam de alguma maneira pela necessidade promover a cidadania em termos políticos. Trata-se de um movimento que pode ser buscado ainda na Revolução Francesa de 1789, passa por Paulo Freire e chega ao presente em ações governamentais como o atual Programa Brasil Alfabetizado, cuja divulgação diz: “O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade” (Brasil, 2013).

<sup>26</sup> Talvez por esse início recente e certamente por competir com outras tantas expressões no campo semântico da educação política, o letramento político é uma expressão que ainda não encontra tradução precisa em outras línguas. No estudo realizado pela rede Eurydice sobre a oferta de educação para a cidadania no sistema escolar de 30 países europeus, por exemplo, a versão em inglês usa “political literacy”, já a versão em francês é “culture politique”, em espanhol, “cultura política” e, em português de Portugal, “literacia política” (Eurydice, 2005). Mesmo no espaço anglofônico, os termos mais usados são civic education, nos Estados Unidos, e Citizenship education, nos demais países, além de formas alternativas como education for democracy e suas variantes.

## 2.1 O conceito inicial de letramento político

Duas décadas depois de seu primeiro emprego por Crick e Lister, o termo adquire um uso oficial e mais amplo no Reino Unido ao fazer parte do relatório final de uma comissão, constituída em 1997 e presidida por Bernard Crick, para sugerir encaminhamentos e orientar a educação para cidadania no Reino Unido, que passou a ser conhecido como “Relatório Crick” (QCA, 1998). Nesse documento que retoma, detalha e revisa a proposta inicial de educação política dos dois autores, o letramento político é a terceira vertente de uma educação para a cidadania eficaz, situando-se ao lado de duas outras que são o envolvimento com a comunidade e a responsabilidade moral e social. Desse modo, o letramento político consiste em “alunos aprendendo sobre e como se tornarem efetivos na vida pública por meio de conhecimento, habilidades e valores” (QCA, 1998, p. 13)<sup>27</sup>.

Para entender plenamente a definição dada, vamos explicitar os termos com os quais foi constituída. A começar pela expressão *vida pública* que é empregada em sentido amplo, referindo-se aos vários aspectos da vida pública que vão desde as questões socioeconômicas contemporâneas até às políticas públicas e às escolhas individuais quanto à inserção no mundo do trabalho, tanto em termos locais quanto nacionais e internacionais. Aqui é importante destacar que o Relatório Crick dá ao letramento político um alcance bem maior do que o tradicional conteúdo das disciplinas de educação política. Ao adotar a expressão vida pública vai-se além de uma educação para a cidadania centrada no funcionamento do Estado e nos direitos e deveres do cidadão para incorporar os vários espaços e tempos em que a política se faz presente na vida das pessoas, como o entendimento do mercado de trabalho e como isso afeta as escolhas de formação profissional, por exemplo. Também vale a pena retomar o texto inicial de Crick e Lister (1978), quando explicitam que política se refere, por um lado, ao conflito de interesses e ideais; e, por outro, à distribuição de poder e à maneira como são acessados os diferentes recursos de uma sociedade, logo a política é parte da experiência humana de viver em sociedade. É por isso que, para os autores, a política está tanto na atuação dos políticos e ativistas profissionais ou política partidária e na

---

<sup>27</sup> Considerando que a definição de letramento político nos dois textos é similar - “um composto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que devem ser desenvolvidos integradamente, um condicionando o outro” (Crick e Lister, 1978, p. 37) - e que o uso oficial do termo terminou se sobrepondo nos estudos subsequentes, preferimos explicitar aqui o conceito usado no Relatório Crick, sem deixar de considerar a definição primeira quando necessário.

Ciência Política quanto nas relações sociais que uma pessoa estabelece cotidianamente em sua família, em seu prédio, seu trabalho, em seu círculo de amigos e daí por diante.

Depois, conforme um quadro em que são relacionados os elementos essenciais da proposta de educação para a cidadania do Relatório Crick, identifica-se como *conhecimentos* e entendimentos a natureza das comunidades democráticas, questões e eventos contemporâneos, a interdependência entre os indivíduos, a Declaração dos Direitos Humanos e suas questões, a natureza da diversidade, da dissensão e do conflito social, questões sobre meio-ambiente e desenvolvimento sustentável, etc, ao lado de conceitos-chaves como democracia e autocracia, direitos e responsabilidades, liberdade e ordem, poder e autoridade, etc. As *habilidades* e atitudes, por sua vez, consistem em tolerar o ponto de vista dos outros, usar argumentos racionais, reconhecer formas de manipulação e persuasão, usar criticamente a mídia e a tecnologia para obter informações, desenvolver a capacidade de resolver problemas, etc. Os *valores* e disposições, por fim, compreendem a preocupação com o bem comum, prática da tolerância, iniciativa e esforço individual, disposição para o trabalho cooperativo, coragem para defender um ponto de vista, crença na dignidade e igualdade humana, compromisso com a cidadania ativa, determinação em agir com justiça, etc. Ainda que não exaustiva, a listagem permite entrever como se caracterizam os três elementos básicos do letramento político. Trata-se de conhecimentos, habilidades e valores que, amparados em pressupostos republicanos, como veremos mais adiante, são tomados como fundamentais para o pleno exercício da cidadania em uma democracia participativa.

Finalmente, por *aprender sobre e como se tornar efetivo* deve-se entender, em primeiro lugar, que esses conhecimentos, habilidades e valores “não devem ser aprendidos como uma lista desencarnada de aspectos, conteúdo e termos, mas sim embutidos em questões, eventos e atividades de relevância e interesse” (QCA, 1988, p. 42), ou seja, busca-se desenvolver a competência dos alunos para que eles pratiquem a cidadania desde a escola. Para isso, sugere-se que o professor explore esses três componentes, abordando com seus alunos questões contemporâneas, preferencialmente temas controversos, levando-os a vivenciar dentro ou fora da sala de aula ações e entendimentos que são fundamentais para o exercício da cidadania na vida adulta. Em segundo lugar, aprender sobre e como se tornar efetivo está diretamente ligado à ideia da participação como o objetivo maior do letramento político, uma vez que, como está explícito no Relatório Crick, o grande benefício do letramento político na escola é

proporcionar o empoderamento dos alunos “para participar efetivamente na sociedade como cidadãos ativos, informados, críticos e responsáveis” (QCA, 1998, p. 9). Tal objetivo se justifica, ainda, porque essa proposta de educação política tem como diagnóstico a apatia, o cinismo e a ignorância dos cidadãos, sobretudo os jovens, a respeito da vida política. Daí a importância para a sociedade de “uma cidadania ativa e politicamente letrada” com os cidadãos convencidos que “podem influenciar o governo e as questões de sua comunidade em todos os níveis” (QCA, 1998, p. 9).

O conceito de letramento político elaborado no Relatório Crick e sua ambiciosa proposta de educação para a cidadania – na abertura do documento está expresso que seus signatários “objetivam não menos que uma transformação da cultura política neste país tanto nacional quanto localmente” (QCA, 1998, p. 7) – foram objetos de várias apreciações<sup>28</sup>. Uma parte delas se preocupou com os aspectos teóricos e pedagógicos da proposta que instituía uma nova disciplina no currículo do ensino básico na Inglaterra<sup>29</sup>. Outra parte se ocupou prioritariamente das questões contextuais, ideológicas e conceituais<sup>30</sup>. Independentemente de como a proposta foi analisada, porém, o fato mais relevante aqui é que a partir dessas discussões o uso da expressão letramento político ganha foro e se legitima como uma nova perspectiva dentro do campo mais amplo da educação política. Nesse sentido, é relevante destacar que, apesar de o Relatório Crick localizar o letramento político como uma das três vertentes da educação para a cidadania nas escolas, o termo logo passa a assumir metonimicamente o conjunto da proposta. É o que se observa, por exemplo, no título de um estudo feito por Maitles: *Trinta anos de Ensino de Letramento Político nas Escolas Escocesas: quão efetivos são os Estudos Modernos?* (Maitles, 2000), entre vários outros.

## 2.2 Os limites da primeira proposta de letramento político

Dos limites apontados à proposta de educação política do Relatório Crick, interessa-nos apresentar três deles como mais relevantes para uma leitura crítica da definição inicial de letramento político. O primeiro é adoção de uma perspectiva de ação política centrada no indivíduo. Tal perspectiva já se inscreveria no próprio uso do conceito de letramento. De acordo com Gamarnikow e Green (1999), ainda que se possa observar ao longo da proposta certa tensão entre um uso mais instrumental e outro mais

---

<sup>28</sup> Ver, por exemplo, o estudo de McLaughlin (2000), onde é feita uma leitura crítica do Relatório Crick e das polêmicas que suscitou.

<sup>29</sup> Ver Faulks (2006), Menter e Walker (2000) e Kerr (1999).

<sup>30</sup> Ver Gamarnikow e Green (1999); Osler (2000); Olssen (2004) e Pykett (2007).

crítico de letramento, predomina ao final o uso instrumental quando se centra o processo educativo sobre o indivíduo sem considerar as restrições contexto social em que se efetiva, de forma que “alienação e abstencionismo político são construídos mais como déficits de conhecimento, entendimento e habilidades do que como engendrados por desigualdades institucionais” (Gamarnikow e Green, 1999, p. 118). Também Faulks, subscrevendo a posição de outros estudiosos, afirma que é a adoção de uma visão estática de cidadania que explica “a relativa negligência do Relatório em relação às desvantagens estruturais associadas à classe, raça, deficiência e gênero que respondem, em parte, pela alienação dos jovens em relação à política tradicional”. Além disso, “concentrar-se demais sobre moldar o comportamento individual, negligenciando as restrições estruturais sobre a cidadania ativa, é ensinar uma versão particular e unidimensional de cidadania em desacordo com as realidades políticas” (Faulks, 2006, p. 65-66). De fato, certamente porque preocupada em apresentar uma definição operacional em termos de currículo, a perspectiva do letramento político assumida pelo relatório é da aprendizagem escolar, ou seja, são conhecimentos, habilidades e valores que o indivíduo deve adquirir para participar ativamente da sua sociedade. O letramento político do Relatório Crick tem, assim, um caráter formativo de fundo escolar que termina por destacar o indivíduo e colocar em segundo plano uma visão mais dinâmica de política em que teriam lugar os questionamentos sobre como se participa politicamente e quais os mecanismos dados para essa participação.

Nas citações anteriores também pode ser lido o segundo limite do conceito inicial de letramento político. Trata-se do diagnóstico de apatia e absenteísmo em relação à política tradicional, sobretudo entre os jovens, como justificativa da proposta de alteração curricular. De acordo com os críticos, a questão é mais complexa do que uma simples justificativa de criação de uma disciplina escolar. Por um lado, ela insere o Relatório no horizonte das teorias do capital social – “em particular, as inter-relações desenvolvidas no Relatório Crick entre normas e valores, comunidade, redes, engajamento cívico e democratização constituem uma reelaboração específica dos temas do capital social” (Gamarnikow e Green, 1999, p. 119). Tal reelaboração leva o Relatório a compartilhar com essas teorias “uma quase total ausência de preocupação com desigualdades estruturais, especialmente as econômicas, um desconhecimento das hierarquias políticas, sociais e educacionais incorporadas nas relações sociais, redes e associações; e a invisibilidade das desigualdades de poder como uma questão para a justiça social” (idem, 120). Por outro, está relacionada às análises do comportamento

dos jovens não apenas no campo da política, mas sim da juventude como uma categoria cuja especificidade precisa ser reconhecida. É o que Faulks destaca ao assinalar, com base em pesquisas sobre valores e atitudes dos jovens, que a questão não é exatamente a apatia, mas sim a recusa das formas tradicionais de participação política. Dessa maneira, ao privilegiar a tradição, o Relatório falha em atender às “noções mais amplas de política dos jovens, incluindo o crescente interesse em movimentos sociais, a ecologia e o protesto” (Faulks, 2006, p. 72), como revelam pesquisas diversas<sup>31</sup>. Dessa forma, não deixam de ter razão os críticos ao apontar o estreitamento do conceito de letramento político ao ser apresentado como uma resposta à suposta apatia dos jovens, uma solução para se recuperar ou conduzir os jovens à participação política por meio de conhecimentos, habilidades e valores. O letramento político repararia, portanto, uma ausência, uma falha no processo de educação dos jovens. Mais que ver a política em termos de indivíduo, portanto, o letramento político tal como concebido no Relatório é um remédio para solucionar a crise de participação tradicional na vida pública<sup>32</sup>.

Não menos complexo é o terceiro limite dado pelas concepções de cidadania e democracia que se encontram no Relatório e dão lastro aos conhecimentos, habilidades e valores inscritos na definição de letramento político. Nesse caso, aponta-se a ausência da discussão de temas fundamentais, a exemplo do racismo e dos direitos humanos. É o que aponta Osler ao dizer que “se, como Relatório Crick afirma, o letramento político é um resultado essencial da educação para a cidadania e democracia, então precisamos expandir a definição de letramento político para assegurar que cidadãos politicamente letrados sejam capazes de reconhecer e recusar o racismo como uma força antidemocrática” (Osler, 2000, p. 35). Do mesmo modo, comparando as propostas de educação para democracia na Inglaterra e na França, Starkey argumenta que falta aos ingleses uma definição mais explícita de quais valores se deseja promover na sociedade, o que no caso dos franceses estão muito bem expressos na promoção dos direitos humanos. Daí a conclusão de que “o currículo inglês seria beneficiado com uma

---

<sup>31</sup> Ver, entre outros, O’Toole, Marsh e Jones (2003), para quem, longe de serem cínicos ou apolíticos, os jovens percebem a política como algo que lhes é feito e vivem questões políticas – gênero, discriminação, etc – intensamente.

<sup>32</sup> Ainda que não diretamente referido pelos críticos do Relatório, esse diagnóstico de apatia e absenteísmo está inserido em um contexto ainda maior que é da crise da democracia representativa, sobretudo nos países de maior tradição democrática, como apontam Hébert e Sears (2002). Essa percepção de crise pode ser entendida tanto como resultado de um “déficit cívico” dos cidadãos, tal como parece subscrever o Relatório Crick, e a maioria dos programas de educação política; quanto como uma falência das formas tradicionais da representação política (Garréton, 1999), que é a visão adotada pelos críticos do Relatório.



expressão mais poderosa dos valores democráticos tal como se encontra na documentação francesa” (Starkey, 2000, p. 53). Segundo os críticos, ausências como essas terminam por enfraquecer o letramento político proposto. Mais que isso, tal como definido, o letramento político promove uma identidade nacional única e, dessa maneira, falha em compreender a dimensão multicultural de uma sociedade que deve ser regida por

uma concepção de justiça democrática que tanto protege os direitos universais bem como reconhece a especificidade de determinado subculturas, com base não em fundações epistemológicas da natureza humana, mas sim, simplesmente, na inclusão igual de todos, e o compromisso com a continuação da abertura ao diálogo baseado no interesse da sobrevivência universal mútua (Olssen, 2004, p. 190).

É certo que o Relatório Crick não explora profundamente questões que hoje surgem como essenciais em qualquer discussão sobre o funcionamento de uma sociedade democrática. Todavia, é preciso considerar, primeiro, que o conceito de democracia e cidadania não são postos sem um contexto que marca o presente e aponta para o futuro, ou seja, eles são dinâmicos dentro da sociedade em que são configurados e demandados. Depois, se é certo que esses temas não são aprofundados no Relatório, também é certo que não são negados, ao contrário se fazem presentes na ampla lista organizada em blocos de conhecimentos, entendimentos e conceitos-chaves; habilidades e atitudes; valores e disposições. Dessa forma, talvez a questão maior não seja a inclusão ou ausência deste ou daquele tema, mas sim como o letramento político permite que eles sejam concebidos e trabalhados numa proposta de aprendizagem cultural.

Tão importante quanto as críticas feitas à proposta é a defesa que Crick faz em outros textos dos princípios e teorias expostos no Relatório, porque as explicações dadas ajudam a compreender melhor o posicionamento do autor em relação ao conceito por ele cunhado. Uma dessas explicações é sobre a origem do termo letramento político. Segundo o autor, a expressão foi inventada para distinguir a nova proposta das práticas anteriores de educação para a cidadania, que privilegiavam o conhecimento sobre as instituições e as leis, adotando um ensino conteudista e transmissivo. Dessa forma, ao afirmar que “se deve ter conhecimento, habilidades e valores para ser efetivo na vida pública”, o letramento político, tal como proposto no Relatório, traz “uma metodologia implícita de ensinar e aprender: o conhecimento das instituições é mais bem adquirido por meio da discussão de problemas reais e por se tornar consciente de que as

instituições são relevantes e devem ser influenciadas para resolver uma questão ou problema” (Crick, 2002).

Outra explicação é sobre a questão da democracia. Crick reconhece que o Relatório tratou muito pouco de democracia se comparado com cidadania ativa. Tal diferença não foi acidental, pois “a premissa maior não expressa ou a pressuposição do relatório tal como foi escrito não foi de nenhuma concepção particular de democracia, mas sim de republicanismo cívico” (Crick, 2007, p. 236). Por republicanismo cívico, o autor entende, em oposição à teoria liberal de democracia, “que a manutenção de instituições livres depende de um alto nível de *participação* popular nos assuntos públicos, tanto como uma necessidade prática quanto como um dever moral e cívico” (Crick, 2007, p. 244, grifo do autor). Daí a importância da existência da sociedade civil organizada e outras instituições que façam a mediação entre o indivíduo e o Estado e não apenas o mercado, assim como uma educação para a cidadania que leve o cidadão a se engajar ativamente na vida pública. Até porque como enfatiza o autor, “cidadania por prescrição, ordem, memorização, planilha ou *checklist* não é de fato a verdadeira cidadania. O nome do jogo é, naturalmente, não o ensino da cidadania, mas sim a aprendizagem da cidadania” (Crick, 2007, p. 242), enfatizando que as lições dadas na sala de aula valem pouco sem a prática da democracia na escola.

Uma terceira explicação é sobre o cidadão efetivo ou ativo. Crick distingue dois sentidos para cidadão: aquele que têm direitos e deveres perante um Estado e aquele que tem direitos políticos conforme são definidos nos estados democráticos: “liberdade de expressão, eleição de funcionários públicos e o direito de se reunir para mudar as coisas, grandes e pequenas, ou para evitar alterações indesejadas” (Crick, 2007, p. 243). É esse segundo sentido de cidadão, obviamente, que interessa ao letramento político, até porque ter direitos de cidadania não significa necessariamente ter direitos políticos. Conforme Crick, o cidadão com direitos políticos também pode compreender dois tipos: o bom cidadão e o cidadão ativo. O bom cidadão é aquele que obedece às leis, vota regularmente, paga impostos, faz doações a instituições de caridade e outras ações socialmente meritórias. O cidadão ativo é aquele que participa efetivamente da vida pública, questionando, posicionando-se e interferindo coletivamente nos rumos da sociedade. Para Crick, o letramento político tem por objetivo a formação do cidadão ativo, pois é esse cidadão que garante o funcionamento democrático do Estado. Nas palavras do autor, “somente quando trabalhamos juntos para defender os direitos dos outros nós estamos agindo como cidadãos”, tanto é assim que “cidadania tem

significado, desde o tempo dos gregos e romanos, pessoas *agindo juntas* pública e efetivamente para demonstrar valores comuns e alcançar objetivos comuns” (Crick, 2007, p. 247, *itálico do autor*). Em consequência, é fundamental compreender o letramento político “como uma parte essencial da cidadania (na verdade da educação e no conjunto do ser humano em geral): que é ter o conhecimento e as habilidades sobre como alcançar algo válido por meio da ação e negociação pacíficas, seja no cenário público ou em um comitê” (Crick, 2002).

Como se pode ver, Crick reforça em várias frentes a necessidade de a cidadania ou democracia ser vivenciada pelo aluno e não simplesmente um conteúdo a ser ensinado. Dessa ênfase resulta que, buscando se afastar de uma educação política preocupada apenas com conteúdos meramente institucionais – estrutura do Estado, partidos, Constituição –, Crick conduz o letramento político para o campo da competência cívica ao incluir, ao lado do conhecimento, as habilidades e os valores. Do mesmo modo, sua insistência sobre o cidadão ativo e a participação efetiva na vida pública implica uma questão delicada que é tomar o engajamento cívico como propósito do letramento político. Por força dessas ênfases, o conceito de letramento político não pode prescindir de uma discussão, ainda que breve, desses dois tópicos que possuem longa tradição no ensino da política. É o que faremos a seguir para, então, explicitar como concebemos o letramento político.

### **2.3. O cidadão competente e engajado**

O entendimento mais comum do que seja a competência cívica é o conhecimento das instituições, das leis e funcionamento do Estado enquanto o engajamento se refere, em geral, ao exercício dos direitos políticos e, especificamente, em relação ao voto no caso dos países em que o voto não é obrigatório. A relação entre esses dois pontos é construída em termos de causa/consequência, ou seja, o conhecimento sobre a organização política do Estado conduz à participação política informada ou esclarecida. O reverso também seria verdadeiro: os baixos índices de participação política ou a apatia em relação à política se dá porque falta o conhecimento sobre o funcionamento do Estado. Todavia, a questão não é tão simples como essa relação de causalidade pode fazer parecer.

### 2.3.1. A competência política

Embora haja consenso sobre a importância da socialização política (aqui entendida tanto como aprendizagem dos valores políticos de uma comunidade quanto como os processos educativos específicos) para a manutenção do sistema político – tema abordado desde Platão e Aristóteles –, o mesmo não se pode dizer sobre seus conteúdos e mecanismos. A questão é particularmente delicada em relação a disciplinas escolares e programas de educação para a democracia que atuam explicitamente com o fim preparar o aluno para exercer a cidadania. Não falta, por exemplo, oposição a esse tipo de ensino porque o ensino de virtudes cívicas seria necessariamente partidário e feriria a busca da verdade que caracteriza o saber e as virtudes acadêmicas (Murphy, 2004). Também se desconfia de várias das atuais propostas de educação para a cidadania porque terminariam por se revelar contra o pluralismo de ideias e a liberdade que dizem defender em favor de uma visão partidária ou patrocinada pelo Estado do que seria a cidadania (Ceaser e McGuinn, 1998). Por fim, há estudos que mostram que as mudanças curriculares destinadas a promover o fortalecimento da educação para a cidadania, com a oferta de disciplinas na área das ciências sociais, a despeito das boas intenções, nem sempre apresentam os resultados esperados, tendo pouco impacto sobre a equalização do interesse, do conhecimento e da participação política entre os estudantes (Persson e Oscarsson, 2010)<sup>33</sup>.

Não obstante as resistências e restrições, estudos na área de socialização política realizados nos últimos anos têm procurado demonstrar a importância do conhecimento cívico para a formação política do cidadão, mesmo quando se verifica apenas o conhecimento formal oferecido pelas escolas (Niemi e Junn, 1999). Nessa direção, uma revisão da literatura feita por Galston (2004) identifica sete contribuições do conhecimento cívico para o exercício da cidadania. A primeira delas é que ajuda a assegurar os valores democráticos. A segunda, que promove a participação na vida pública. A terceira, que “ajuda o cidadão a entender seus interesses como indivíduos e como membros de grupo”. A quarta, que sem um conhecimento básico sobre a política é muito mais difícil entender o que está acontecendo ao seu redor em termos políticos.

---

<sup>33</sup> A pesquisa de Persson e Oscarsson foi feita na Suécia para avaliar uma reforma curricular do ensino médio, realizada na metade dos anos 1990, que buscou equalizar o conteúdo e a qualidade do ensino e, assim, diminuir as distâncias entre alunos com diferentes contextos sociais. O estudo teve como fonte dados estatísticos das Pesquisas Eleitorais Nacionais Suecas, Pesquisa do Cidadão Sueco e das pesquisas do Instituto Sociedade-Opinião-Media, todos com representatividade nacional da população pesquisada (Persson e Oscarsson, 2010).

A quinta, que “quanto mais os cidadãos têm conhecimento dos assuntos políticos, é menos provável que tenham uma desconfiança generalizada ou receio da vida pública”. A sexta, que dá mais consistência a visões políticas em diferentes aspectos e ao longo tempo. A sétima, por fim, que “o conhecimento cívico geral pode alterar nossas visões sobre questões públicas específicas” (Galston, 2004, p. 264-265).

Ainda que essas contribuições sejam bastante positivas, o conhecimento político sozinho – na maioria das vezes traduzido pobremente apenas como informação – não responde às demandas do engajamento, até porque o “conhecimento político é uma pré-condição *necessária* para o engajamento cívico, mas a informação *per se* é improvável que seja uma pré-condição *suficiente* para o engajamento cívico” (Dudley e Gitelson, 2003, p. 265, *itálicos dos autores*). É por essa razão que não faltam propostas e experiências que enfatizam a necessidade de se acrescentar ao conhecimento a vivência da política ou seu ensino de forma aplicada para se atingir a competência política – aqui entendida de forma mais ampla como a capacidade de entender e agir de modo esclarecido na vida política (Dahl, 1992)<sup>34</sup>. É o que revelam pesquisas sobre programas específicos, tal como “Nós, o povo. O cidadão e a Constituição”, que trabalha os conteúdos usando simulações políticas com alunos do ensino básico, e a disciplina Aprendizagem em Serviço, quando associa a prática com a reflexão sobre o trabalho realizado na comunidade (Galston, 2001). Há também campanhas bem sucedidas em promover o conhecimento ao lado de habilidades, disposição e comprometimento políticos que oferecem uma série de recursos para professores e escolas, tal como “Civitas: uma proposta para Educação Cívica”, do Centro para Educação Cívica, assim como serviços comunitários que buscam desenvolver comprometimento e habilidades políticas, tal como acontece com o AmericaCorps, que trabalha com jovens na busca de solução para problemas da comunidade relativos à educação, à segurança pública, à saúde e ao meio ambiente, entre tantas outras iniciativas similares (Marquette e Mineshima, 2002). Não faltam, ainda, relatos de cursos e programas de educação para a cidadania que conseguem obter sucesso no desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores ao integrar o ensino da sala de aula com processos de mobilização social, sobretudo quando os alunos interagem com autoridades e organizações sociais,

---

<sup>34</sup> Para Dahl, os cidadãos politicamente competentes são “conscientes do que querem que o governo deles faça e estão predispostos a agir de forma a conseguir isso” (Dahl, 1992, p. 46).

mostrando que na educação política aprender fazendo é o melhor caminho (Finkel, 2007)<sup>35</sup>.

Com isso, parece ter razão Crick quando associa a competência cívica ao desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes. Proposta que é também feita, com pequenas variações, por outros estudiosos da educação política (Diamond, 1997; Branson e Quigley, 1998; Benevides, 1998; Galston, 2001; Patrick, 2002; Finkel e Ernst, 2005; Finkel, 2007, entre outros), constituindo-se praticamente um consenso na área, como se pode verificar no documento que recentemente reuniu um número expressivo de especialistas e ativistas, associações e instituições de ensino superior, agências públicas e organizações não governamentais para apresentar um diagnóstico e propostas para criar, ampliar e fortalecer a educação para democracia no ensino superior americano<sup>36</sup>. Com o título de “Um momento crucial: ensino superior e futuro da democracia” (The National, 2011), o documento tem vários pontos em comum com o Relatório Crick e sua definição de letramento político. A começar pela justificativa que estabelece para a necessidade de retomar a educação para a democracia como prioridade para o ensino superior do país. O diagnóstico é sustentado por várias pesquisas e diferentes estudos que apontam para a apatia, o cinismo e o absenteísmo, sobretudo entre os jovens, em relação ao sistema político, termos aqui recobertos pela expressão “recessão cívica”. Também a solução é semelhante: uma mudança radical no modo como se ensina a política. Essa nova forma de ensinar é composta por conhecimentos, habilidades, valores e ação coletiva, tal como proposto por Crick, compreendendo quatro dimensões: ethos cívico, pesquisa cívica, letramento cívico e ação cívica. O ethos cívico refere-se à constituição de um ambiente democrático nas universidades em todos os seus aspectos e a pesquisa cívica busca fazer do tema uma área de estudo independentemente dos campos disciplinares, devendo, por isso, fazer parte transversalmente de todos os cursos. Já o letramento cívico corresponde ao

cultivo do conhecimento básico sobre os princípios fundamentais e debates sobre a democracia expressa ao longo do tempo, tanto nos Estados Unidos e em outros países, a familiaridade com várias lutas históricas importantes, campanhas e movimentos sociais empreendidos para alcançar a promessa da democracia plena, a habilidade de pensar criticamente sobre questões

---

<sup>35</sup> As conclusões de Finkel (2007) têm suporte nos dados estatísticos obtidos na análise dos efeitos dos programas de educação para a democracia em três países: República Dominicana, Polônia e África do Sul.

<sup>36</sup> O documento foi produzido em cinco consultas nacionais por um comitê denominado Força Tarefa Nacional sobre o Aprendizado Cívico e o Engajamento Democrático, sob a responsabilidade do Instituto da Perspectiva Global e a Associação de Escolas Técnicas e Universidades Americanas, para o Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 2011.

complexas e de procurar e avaliar informações sobre questões que têm consequências públicas (The National, 2011, p. 21).

É esse misto de conhecimento e habilidade que leva o letramento cívico a ser visto como uma competência, a competência cívica que precisa ser promovida junto aos estudantes. A ação cívica, por sua vez, é definida em termos de engajamento político, não no sentido partidário, mas sim no sentido dado por Crick para a participação efetiva na vida pública, tal como se pode depreender de sua caracterização como:

a capacidade e compromisso tanto para participar construtivamente com pessoas diferentes quanto trabalhar coletivamente para resolver problemas comuns; a prática de trabalhar em uma sociedade e mundo pluralista para melhorar a qualidade de vida das pessoas e a sustentabilidade do planeta; a capacidade de analisar os sistemas a fim de planejar e participar de ação pública; a coragem moral e política de assumir riscos para alcançar um bem maior público (The National, 2011, 21).

A despeito desse consenso, uma boa parte desses estudos, programas e propostas voltados para o desenvolvimento da competência e participação política que citamos anteriormente tende a apresentar uma perspectiva demasiado escolar da questão. Até porque usualmente preocupados com instrumentos pedagógicos e possuem objetivos de inserção curricular do ensino da cidadania, eles costumam traduzir a competência política em listas de conteúdos, habilidades e atitudes. Tais listas, necessárias em termos de explicitação didática do que se identifica como próprio da competência política e úteis como descritores curriculares que facilitam o planejamento e a avaliação, podem implicar imobilização e perda do caráter necessariamente dinâmico da política, além de restringir e simplificar o conceito de competência.

No caso de imobilização e perda do caráter necessariamente dinâmico da política, o risco maior ocorre quando se despolutiza a cidadania por meio de uma visão excessivamente consensual de cidadania ativa que reduz a educação política aos modos de socialização (Biesta, 2009). E isso pode acontecer porque essas propostas tendem a desposar uma perspectiva funcionalista que delimita quais conhecimentos, habilidades e valores o indivíduo precisa desenvolver para ser considerado competente e participar da vida pública, ou seja, busca atender às necessidades do *status quo*, desequilibrando para o lado dos deveres o exercício da cidadania. Depois, porque são propostas usualmente marcadas pelo individualismo, uma vez que enfatizam o indivíduo enquanto centro de suas preocupações sociais e políticas deixando em segundo plano as questões coletivas e o papel do Estado e das instituições no desenvolvimento da competência política e condições de engajamento. Por fim, porque são propostas que operam com a cidadania e

a democracia em termos apenas consensuais, aparentemente ignorando que são concepções contestadas e que, não raro, envolvem disputas e conflitos. Por tudo isso, ao se adotar uma lista descritora da competência política para uso escolar é preciso cautela quanto ao tipo de competência política que se deseja promover: aquela que opera com “formas de aprendizagem cívica que desenvolvem a agência/agenciamento político e a cidadania crítica” ou aquela “cujo objetivo principal é ‘domesticar’ o cidadão e canalizar seu ou sua agência/agenciamento político para uma direção muito específica” (Biesta, 2009, p. 154).

No caso da restrição e simplificação do conceito de competência, é importante ter em mente que “uma competência se refere a uma *combinação complexa* de conhecimento, habilidades, entendimentos, valores, atitudes e desejo que conduzem a uma ação efetiva e humanamente incorporada no mundo em um domínio particular” (Hoskins e Crick, 2010, p. 122, grifo nosso). Compreende-se, portanto, que uma competência envolve agência/agenciamento, indo muito além do conhecimento e da habilidade, constituindo-se de várias maneiras de saber e fazer que se aprende nas experiências do mundo real e ao longo da vida. Daí a adoção de uma definição de competência política como “a combinação complexa da soma de diferentes aprendizagens que são necessárias para um indivíduo tornar-se um cidadão ativo” (Hoskins e Crick, 2010, p. 125). É por isso que, ao lado de conteúdos, habilidades e valores consensualmente tomados como característicos da competência política, faz-se necessário acrescentar novos movimentos de aprendizagem e novas habilidades que são fundamentais para a vida contemporânea, transversalizando a política não apenas como conteúdo, mas também como procedimento pedagógico. É por isso também que as propostas de ensino para a cidadania precisam incorporar como práticas e competências pertinentes ao campo todas aquelas que “facilitam agência/agenciamento, compromisso e identidade cívica” (Haste, 2009, p. 211). Uma dessas competências, por exemplo, é “gerenciar ambiguidade e incerteza” (idem, p. 214) que consiste em aprender a lidar com a diversidade de indivíduos e a pluralidade de situações, como acontece, por exemplo, na tomada pública de decisões, e poder se colocar no papel do outro para ajustar a argumentação e gerar diálogos produtivos. Outra é “gerenciar a mudança tecnológica” (idem, p. 215) que implica tanto a interação com as novas tecnologias no campo da cidadania, como o exemplo da urna eletrônica no Brasil, quanto a adaptação dessas tecnologias ao mundo da política, como a organização de protestos e boicotes realizados por meio das redes sociais, entre tantas outras possibilidades. Uma outra é



“agência/agenciamento e responsabilidade” que está relacionada à “adaptação a novas situações e a disposição para reconhecer que um problema impõe ao *indivíduo* a obrigação de lidar com ele e resolvê-lo” (idem, p. 217, grifo da autora), daí a importância de se oferecer, em contextos educacionais, experiências que desenvolvam e ampliem a capacidade de agir e exercer uma ação responsável. Ainda uma outra é “identificar e fortalecer a comunidade” (idem, p. 217) que consiste em estabelecer nexos com os outros, reconhecendo as suas diferenças e desenvolvendo as redes de confiança que fundam o capital social. Naturalmente, novas práticas, competências e tecnologias não são simplesmente adicionadas ao que já está posto, antes requerem reposicionamentos das instituições e indivíduos. As escolas, por exemplo, precisam adotar um modelo de ensino que reforce a aprendizagem interativa e colaborativa, substituindo o papel hierárquico e transmissivo do professor pela posição de “facilitador da colaboração, do pensamento crítico e da síntese” (idem, p. 221).

### 2.3.2 A participação política

Assim como a competência não se restringe ao mero conhecimento do sistema político, o engajamento não pode ser reduzido ao voto ou à participação formal no sistema político. Neste caso, a questão do engajamento ou desengajamento dos jovens revela que a participação é bem mais complexa do que parece à primeira vista. Em resposta aos dados estatísticos que apontam para o desconhecimento e desinteresse dos jovens em relação ao sistema político e que justificam muitas das ações de educação para a democracia (Sax et al., 1997; Jowell e Park, 1998; Henn e Foard, 2012), há estudos voltados a demonstrar que, longe de serem cínicos ou apáticos, os jovens podem até não se interessar pelo sistema político formal, mas se engajam nas questões sociais que lhes dizem respeito, como as relações de gênero, etnicidade e classe, assim como se ressentem da ausência de autonomia e exclusão do mundo político formal (O'Toole, T., Marsh, D., & Jones, S., 2003)<sup>37</sup>. Mesmo quando afirmam não desejarem se envolver na política formal quando adultos, eles reconhecem a importância do voto e se preocupam e desejam participar de questões sociais efetivas, tais como o respeito aos direitos humanos e a proteção do meio-ambiente, e atividades que resultem em benefício da

---

<sup>37</sup> Os resultados do estudo de O'Toole, T., Marsh, D., & Jones, S. (2003) são amparados por uma pesquisa que envolveu 65 jovens ingleses entre 16 e 25 anos reunidos em 12 grupos de entrevista, 54 deles entrevistados individualmente além do grupo. Entre esses jovens estavam representadas amplamente as categorias de gênero, etnicidade, status socioeconômico e educação.

comunidade (Torney-Purta J. et al, 2001)<sup>38</sup>. Dessa forma, é preciso ir além dos simples rótulos de apatia e desconhecimento dados aos jovens e compreender que “os caminhos para a participação são muito amplos e muito variados e que os jovens são influenciados por muitos fatores – famílias, escolas, clubes, grupos, igrejas e mesmo amigos” (Andolina et al., 2003)<sup>39</sup>.

Além de plural em seus modos e espaços, a participação dos jovens também acompanha mudanças geracionais e da própria sociedade, ou seja, a experiência de vida dos jovens de hoje é bem distinta daquele de seus pais quando jovens e dos adultos atuais e isso afeta profundamente a maneira como veem e atuam politicamente (Farthing, 2010)<sup>40</sup>. Assim, o jovem contemporâneo tem a sua disposição repertórios diversos de participação política que podem ser configurados e reconfigurados de muitas maneiras. Ele pode se voluntariar para atuar em programas e ações sociais como parte de suas atividades estudantis ou se inscrever livremente em programas e instituições de voluntariado jovem. A participação voluntária pode ser formal ou informal e cobrir instituições que vão do campo religioso ao esportivo, assim como campanhas em defesas dos direitos humanos ou simplesmente uma arrecadação entre amigos e vizinhos para buscar resolver um problema local. Ele pode doar dinheiro tanto para ajudar os desabrigados de um desastre natural quanto para fortalecer uma pesquisa médica. Ele pode usar os mecanismos tradicionais de participação do sistema político, como filiar-se a um partido e enviar mensagens aos políticos de sua região, ou adotar meios menos convencionais de participação, a exemplo de aderir a uma marcha de protesto e usar bótons e camisetas de uma campanha social ou mensagem política. Ele pode aderir ao consumo responsável e boicotar produtos ética e ambientalmente inadequados ou ter sua participação restrita ao mundo virtual, reencaminhando e-mails,

---

<sup>38</sup> Amplamente reconhecida, a pesquisa de Torney-Purta J. et al (2001) foi realizada com cerca de 90.000 adolescentes de 14 anos em 28 países.

<sup>39</sup> O estudo de Andolina et al. (2003) tem como base duas grandes *surveys*. A primeira realizada com 1.001 jovens entre 15 e 25 anos e a segunda com 1.166 jovens da mesma idade. Os dados foram elaborados para garantir representatividade nacional em termos de gênero, etnia, educação e região.

<sup>40</sup> Na concepção de Farthing, a questão da participação política dos jovens precisa ser mais bem compreendida em termos de mudança não apenas dos modos de participação, mas da própria ideia do que seja política. Nesse sentido, o tema da participação tem sido analisado por dois paradigmas inadequados. O primeiro deles é o “desengajamento” que culpa os jovens de apáticos ou cínicos em relação à política e que tem como solução principal educar e motivar os jovens para se integrarem ao sistema político tradicional. O segundo, em oposição ao primeiro, é o “engajado” que busca provar que os jovens são engajados em novas maneiras de fazer política e demanda o reconhecimento dessa nova posição em detrimento da política tradicional. O terceiro paradigma, desposado pelo autor, é o “radicalmente despolitizado” que considera os jovens estão politicamente rejeitando a política tradicional porque vivenciam uma nova sociedade, logo é preciso que se reconheça essa recusa como uma ação deliberada favorecida pelo modo de vida contemporânea dos jovens, no que vem a ser uma “política da diversão” (Farthing, 2010, p. 191).

assinando petições eletrônicas e participando de grupos de discussão online. Desse modo, o jovem não tem apenas o repertório do “desengajado”, mas também os repertórios do “voluntário clássico”, “cidadão humanitário”, “cidadão monitor” ou assumir todas as possibilidades na forma de um “cidadão onívoro”, que expande, diversifica e flexiona a sua forma de participação segundo circunstâncias de tempo e espaço (Hustinx et al., 2012)<sup>41</sup>.

Naturalmente, os modos de participação não estão distribuídos de maneira igualitária entre os jovens de uma mesma comunidade, sendo mais favoráveis àqueles que possuem melhores condições de vida (Flanagan, C., & Levine, P., 2010). Também as políticas voltadas a promover ou ampliar a participação dos jovens costumam ignorar as especificidades dos jovens marginalizados ou provenientes de ambientes economicamente desfavorecidos e suas dificuldades em corresponder aos padrões estabelecidos, sobretudo nas escolas. Daí a importância de uma agenda política que saiba “reconhecer a relação entre inclusão social e participação dos jovens” e “combinar esses objetivos no cotidiano das escolas”, ao mesmo tempo que precisa ser capaz de “buscar uma compreensão mais aprofundada de como os jovens de escolas [de contextos economicamente desfavorecidos] visualizam seu próprio papel atual e futuro nas escolas e na sociedade” (Black, R., 2011, p. 469-470).

Devendo estar atentos ao ambiente social e econômico dos jovens a quem se destinam, os programas que procuram favorecer ou dinamizar a participação política também precisam atentar para o contexto das ações e a eficácia interna e externa do que oferecem para não ter seus resultados falhos ou até mesmo contrários aos objetivos pretendidos. Um programa em que os jovens trabalhem juntamente com instituições governamentais ou organizações sociais bem estabelecidas, ocupando papéis previamente delineados, apresentam mais chances de serem bem-sucedidos, tanto em termos de resposta da comunidade, quanto em termos de empoderamento e comprometimento dos jovens com a vida pública, ou seja, eficácia interna. Já aqueles em que os jovens escolhem suas próprias ações e desafiam políticas públicas ou trabalham com temas controversos podem enfrentar barreiras políticas que levam à frustração da ação e, conseqüentemente, desencantamento dos jovens com a

---

<sup>41</sup> Essa classificação de repertórios foi feita por Hustinx et al. a partir de uma pesquisa empírica com estudantes universitários que envolveu 891 belgas e 602 holandeses. Os autores reconhecem que o grupo não representa a população em geral, mas argumenta que as características desses jovens são similares àquelas que se identifica como práticas contemporâneas de cidadania.

participação política. O sucesso do primeiro tipo de programa, entretanto, pode representar muito pouco em termos de entendimento das relações de poder e das forças que atuam na sociedade, ou seja, eficácia externa, ao mesmo que o segundo tipo, ainda que pelo lado negativo da frustração, pode trazer uma experiência valiosa para os jovens sobre como funcionam as instituições e o mundo real da política. Por isso, é fundamental que os programas que buscam fomentar a participação da juventude na vida pública tenham como objetivos não apenas o sucesso imediato da sua ação, o empoderamento dos jovens no sentido de que eles podem fazer a diferença em suas comunidades, mas também desenvolver a competência de “identificar, analisar e desafiar as práticas sociais e institucionais enquanto trabalham para criar uma sociedade mais justa” (Kahne e Westheimer, 2006, p. 295).

Por fim, a própria concepção de participação precisa ser debatida e definida previamente para que o engajamento desejado seja coerente com a concepção de cidadania e democracia que se deseja promover ou reforçar. Embora haja relativo consenso sobre a ideia de que a participação faz parte dos direitos e deveres sociais e políticos de um cidadão, a forma como ela deve se efetivar assume diferentes feições conforme a concepção de cidadania. Para o individualismo cívico (*civic-individualism*), a participação deve ser buscada no voluntariado e na conscientização do cidadão de seus direitos como consumidor em geral e usuário em particular dos serviços do Estado. Já para o republicanismo cívico (*civic-republicanism*), a participação, mais que um direito, é um dever do cidadão, que tem a obrigação de se envolver diretamente com a condução da sua sociedade e, por consequência, com a vida política. O pluralismo cívico (*civic-pluralism*), por sua vez, compreende a participação como uma oportunidade de inclusão de grupos sociais minoritários ou marginalizados na construção de uma cultura de cidadania mais diversificada (Andrews, R., & Cowell, R., 2005). Aqui talvez seja relevante distinguir, ainda, a cidadania ativa da cidadania efetiva, considerando que a efetividade compreende mais adequadamente as várias possibilidades de participação que vão desde o entendimento do que está acontecendo politicamente até a atuação na tomada de decisão na comunidade, ou seja, a cidadania efetiva “abarca mais a tomada de decisão esclarecida sobre e se se deseja envolver do que uma presunção em favor da ação *per se*” (Andrews, R., & Cowell, R., 2005, p. 12).

Em suma, seja pela diversidade dos repertórios de participação disponíveis para os jovens contemporaneamente, seja pelas diferenças sociais e econômicas que favorecem ou dificultam a participação, seja pela dupla eficácia que as ações educativas

precisam observar, seja pela necessidade de esclarecer qual concepção de cidadania sustenta a participação, acreditar que o jovem ou o adulto não participa porque desconhece o funcionamento do sistema político e que basta informá-lo sobre esse sistema que ele automaticamente passará a participar da vida pública é uma visão simplificada de uma questão muito complexa.

De tudo isso resulta que a competência e o engajamento político podem e devem ser vistos como parte do horizonte em que também se insere o letramento político desde que se tenha clareza sobre em que consiste o letramento e que educação política se deseja promover por meio dele.

#### **2.4 Letramento político: uma posição**

Iniciamos essa primeira parte de nosso estudo distinguindo entre as diversas concepções de letramento aquela que melhor se ajustava à concepção de letramento político e concluímos que seria mais adequado concebê-lo como uma aprendizagem cultural tal como o letramento ambiental e o letramento em saúde. Tal opção está diretamente relacionada com a definição de letramento político cunhada, inicialmente, por Crick e Lister, como “um composto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que devem ser desenvolvidos integradamente, um condicionando o outro” (Crick e Lister, 1978, p. 37); e, posteriormente, ratificada em termos oficiais no Relatório Crick como “alunos aprendendo sobre e como se tornarem efetivos na vida pública por meio de conhecimento, habilidades e valores” (QCA, 1998, p. 13). Vimos também que tal definição tem o mérito de renovar conteúdos e práticas tradicionais no ensino da cidadania e de associar o letramento político à competência cívica e ao engajamento político, traduzindo o que parece ser consensual na área, tanto em termos de ensino formal como informal.

No entanto, talvez por ser concebida com o fim de lastrear a inserção curricular de uma disciplina, apontamos algumas limitações para essa concepção. A primeira delas é que, por enfatizar o indivíduo, termina por perder de vista as questões institucionais e sociais que são parte do exercício da cidadania. A segunda é que toma a educação para a cidadania como um remédio para a apatia e cinismo dos jovens em relação ao sistema político, revelando uma visão tradicional de política que reduz a participação e a competência política a termos simples. A terceira é que deixa de abordar aspectos importantes da cidadania ao destacar apenas os aspectos estritamente políticos,

desposando uma perspectiva funcionalista e conservadora de cidadania e de sociedade. Essas limitações são, em certa medida, as mesmas que se apresentam para a participação e competência política a que o letramento político se encontra indiretamente associado. Prosseguindo com esta revisão da literatura, vamos retomar o letramento político de Crick à luz de seus críticos para reafirmar o conceito segundo a nossa concepção.

#### 2.4.1 Reconhecer as limitações

Em nossa perspectiva, as críticas e restrições feitas ao conceito de letramento político anunciado no Relatório Crick são, em geral, procedentes e, a despeito das defesas e explicitações posteriores, não se pode negar que há uma grande ênfase sobre a política tradicional e uma simplificação de questões complexas com o fim de torná-las operacionalizáveis nos currículos e nas escolas. É assim que se pode apontar, por exemplo, que para o Relatório Crick a participação política é considerada não apenas a partir dos mecanismos dados pelo sistema político formal, como também em termos idealista com um perfil de cidadão por demais exigente<sup>42</sup>, quando talvez fosse mais pertinente reconhecer repertórios diferentes de participação<sup>43</sup>, e tomar o exercício da cidadania como parte de um contínuo, conforme veremos a seguir. A par disso, parece haver nessa proposta de letramento político um certo iluminismo que, diagnosticando a apatia dos jovens em relação à política, adota como solução educá-lo mais adequadamente sobre o sistema político, como se bastasse conhecer melhor a política para participar dela, como se a ausência de participação fosse uma simples consequência do desconhecimento.

---

<sup>42</sup> Sobre o perfil do cidadão no Relatório Crick é possível dizer, como faz Dahl para o bom cidadão, que “está claro que poucos cidadãos nos países democráticos atualmente atingem esse perfil idealizado e a maioria parece ficar bem aquém dele” (Dahl, 1992, p. 46). Mesmo um perfil menos ambicioso, como o cidadão adequado proposto pelo autor, corre o risco de não ser atingido atualmente, segundo seu próprio diagnóstico, devido à amplitude da vida política, já não mais restrita às fronteiras de um país; à complexidade das políticas públicas que exigem conhecimentos especializados; e o impacto das tecnologias de comunicação na vida cotidiana das pessoas que afetam de diversas maneiras a competência política. Daí a necessidade de se rever, conforme propõe o autor, o funcionamento e a estrutura do sistema político de modo a promover a competência e a participação política de forma mais efetiva.

<sup>43</sup> Em uma pesquisa realizada no Reino Unido, Haste e Hogan identificam, por exemplo, quatro fatores que ampliam a compreensão da participação política. Há, assim, o “monitoramento ativo”, a “participação convencional”, o “fazendo-se ouvir” e o “ajudando a comunidade”, que tratam de diferentes formas de se engajar na vida pública, logo “a educação para a participação política requer que se atente a tudo que facilita a agência/agenciamento, o compromisso e a identidade cívica” (Haste, 2009, p. 2011).

Há também questões de lógica interna do conceito. Assim, apesar de tratar de três elementos centrais – conhecimento, habilidades e valores – o conceito termina por se restringir aos dois termos presentes na expressão que o nomeia: de um lado, o conhecimento que atende pelo político e, de outro, o letramento, que responde pelas habilidades. Com isso, mantém-se o conhecimento como um conteúdo reescrito a partir do ensino tradicional da política ou um amálgama de informações tomadas de disciplinas conexas – história, ciência política, direito, economia, sociologia e ciências sociais em geral –, favorecendo, a despeito das advertências de ordem metodológica, um ensino de caráter transmissivo. Para isso conta também o fato de que em nenhum lugar se discute o conceito de letramento, tomado como óbvio, enquanto o de política é extensivamente trabalhado. Também se pode apontar que o letramento político é associado à competência cívica sem que essa relação seja discutida, ou seja, para nós é importante compreender que o letramento político é o processo educacional pelo qual se chega à competência política. Por fim, não se distingue o letramento político enquanto uma aprendizagem que se processa em toda sociedade da educação para a democracia, antes se assume como sinônimos uma coisa da outra, procedimento que se observa na maioria dos estudos. Naturalmente, não estamos propondo com essa observação que o conceito seja esvaziado ou considerado como neutro, mas sim que a aprendizagem a ser feita depende de como a política é vivida ou desejada naquela sociedade por seus membros e instituições.

#### **2.4.2 Para reafirmar o conceito**

Não obstante, tudo isso posto e à luz do que se discutiu até aqui, consideramos que é possível retomar o conceito de letramento político para defini-lo como *o processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política* (Cosson, 2008; 2009; 2010; 2011). Nessa concepção, cumpre destacar, em primeiro lugar, que o letramento político é um *processo* e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco, ou seja, trata-se de uma ação que se estende no tempo, implicando graus e níveis diferentes de competência e aprendizagem contínua e aberta a transformações. Não há, portanto, um ponto fixo a partir do qual se diga que uma pessoa é ou não politicamente letrada, pois é um aprendizado permanente que se efetiva tanto em termos de crescimento e empoderamento individual quanto de participação social, ainda que se

possa estabelecer estágios a serem alcançados por um indivíduo, grupos ou comunidades enquanto requisito básico ou ideal a ser atingido.

Depois, trata-se de *apropriação*, o que exige um movimento em direção a algo que está fora de nós e que desejamos incorporar, trazer para dentro de nós, mas que, ao fazê-lo, convertemos o externo em interno e, assim, o modificamos. Em outras palavras, toda apropriação consiste em uma transformação simultânea do objeto e do agente envolvidos no ato de se apropriar, o que significa dizer que a apropriação das práticas sociais feita como letramento político conduz a uma transformação que é simultaneamente dos indivíduos, dessas práticas e por meio de ambos da comunidade em que todos se inserem. Além disso, como se trata de práticas sociais, o processo de letramento político é também aprendizagem de conhecimentos e valores que se encontram inseridos nessas práticas. Nesse sentido, não é que os conhecimentos, práticas e valores sejam desconhecidos, mas que precisam ser apropriados e, assim, transformados. Do mesmo modo, nada impede que esses conhecimentos, práticas e valores sejam deliberadamente estabelecidos por indivíduos, grupos e instituições como um ideal a ser buscado por uma comunidade, desde que se compreenda que o processo de apropriação não acontece no vazio, mas sim dentro de um contexto determinado, o que significa dizer que não há sociedade sem um projeto hegemônico de letramento político implícita ou explicitamente estabelecido.

Por fim, por *exercício da política* estamos compreendendo bem mais do que a filiação a um partido, participação em campanhas como militantes, ação junto ao governo ou engajamento eventual em alguma causa específica. Essencialmente, o exercício da política diz respeito tanto às relações de poder institucionalizadas pelo Estado, quanto às relações cotidianas de convivência em casa, no trabalho, no círculo de amigos e daí por diante, isto é, das relações de poder e compartilhamento que se fazem presentes em toda comunidade e dos comportamentos e crenças que são determinadas por elas ao mesmo tempo que as determinam.

É dessa maneira que o letramento político compreende os vários processos de aprendizagem cultural relacionados à vida política de uma comunidade, sejam eles formais ou informais, adotados livremente ou impostos coercivamente, conscientemente planejados ou simplesmente apreendidos pela experiência. Até porque, parafraseando o que diz Bernard Crick sobre a educação para a cidadania (Crick, 2007), o processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política, que aqui denominamos de letramento político, é menos uma questão sobre o ensino e mais sobre



a aprendizagem cultural que nós, indivíduos e sociedade, efetivamos no âmbito de nossas comunidades.

Nas sociedades democráticas ou que têm a democracia como um ideal, o exercício da política enquanto vida em comunidade deve ser entendida, conforme nos ensina Dewey (1939), como a própria democracia<sup>44</sup>. Tanto é assim que, nos termos do autor, precisamos “nos desprender do hábito de conceber a democracia como algo institucional e externo” e tomá-la como uma forma pessoal de vida individual, compreendendo que “o propósito da democracia é e será sempre a criação de uma experiência mais livre e mais humana, na qual todos participam e para a qual todos contribuem” (Dewey, 1939). Seguindo essa concepção, podemos definir o letramento político, nas comunidades democráticas, como a aprendizagem cultural que traduz e constrói o sentido do viver em comunidade, isto é, como *o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia*.

Neste caso, podemos exemplificar os *conhecimentos* que devem ser apropriados no processo de letramento político tanto aqueles que dizem respeito à organização e funcionamento das instituições políticas e à distribuição de poder em uma sociedade democrática, quanto aqueles conhecimentos que se referem à coesão social. As *práticas*, por sua vez, envolvem o reconhecimento do outro como igual e a participação consciente na vida social, ou seja, quando compreendemos que nossas ações não são individuais, mas sim sociais, no sentido de que fazemos parte de um todo e que esse todo – a comunidade – é construído com quem vivemos e como vivemos em nosso cotidiano. Os *valores* podem ser sintetizados em princípios éticos que envolvem tanto direitos quanto responsabilidade para com a vida em comunidade. Por fim, a *manutenção* e o *aprimoramento* da democracia estão relacionados a duas ideias que são a essência do letramento político nas comunidades democráticas. A primeira delas é que ninguém nasce democrata, logo se quisermos manter uma sociedade democrática precisamos educar as nossas crianças e jovens e a nós mesmos para viver democraticamente. A segunda é que a democracia não é algo dado e acabado como se pode supor a partir da sua concepção como regime político, antes é uma construção que precisamos fazer e refazer cotidianamente. Como bem diz Larry Diamond, “democracia não é um sistema político, é um experimento em processo” (1997, p. 248), ou, ainda,

---

<sup>44</sup> Por força de sua complexidade e extensa literatura envolvida, não vamos fazer uma discussão explícita sobre o conceito de democracia. Pragmaticamente, adotamos a definição de democracia de Dewey, que nos parece mais pertinente com a perspectiva de letramento político que defendemos. Para uma leitura da atualidade do conceito de Dewey ver Pogrebinschi (2004).

nas palavras de Fred Dallymar a partir de leitura de Iris Young, “o significado do autogoverno na democracia não é uma premissa dada, mas demanda um complexo processo de aprendizagem o qual envolve a autoformação e transformação dos participantes” (Dallymar, 2001, p. 36-37).

## Cap. 3

### O letramento político como educação para a democracia

Idealmente, a educação cívica prepara adequadamente os cidadãos com os conhecimentos, habilidades e atitudes que são pré-requisito para as responsabilidades da democracia. A questão, porém, é se os programas de educação cívica estão devidamente orientados para a natureza dos problemas que enfrentamos de e na democracia. *Carcasson e Sprain, 2012.*

Se a expressão letramento político foi inventada, como afirma Crick (2002), para dar conta de uma nova perspectiva no ensino da cidadania, então pode ser reinventada para, à luz das novas concepções de letramento e da política enquanto democracia, dar conta do que seria o letramento político como educação para a democracia. Nesse sentido, considerando a definição de letramento político como o processo de apropriação de conhecimentos, práticas e valores para a manutenção e o aprimoramento da democracia, é preciso ter claro como essa educação para a democracia é concebida, quais seus conteúdos e por quais meios ela é mais bem efetivada. É isso que buscaremos apresentar, neste capítulo, ao analisar para que ensinar, o que ensinar e como ensinar democracia.

#### 3.1 A concepção de cidadão democrático

Partindo da premissa de que as pessoas não nascem democráticas, antes são educadas para viver em uma democracia, não são poucos os estudos dedicados ao letramento político que se preocupam em identificar o tipo de cidadão e o ideal de cidadania próprios de uma democracia a serem cultivados pela escola e pela sociedade como um todo. Essa tarefa de identificação, entretanto, é complexa e não raro passível

de contestação, pois a cidadania necessária ou as características de uma democracia depende essencialmente daquilo que se concebe como democracia, o que leva a uma discussão de escopo bem maior.

Uma das formas de abordar essa questão sem recorrer diretamente ao debate conceitual da democracia pode ser feita com base na localização das diversas definições de cidadania a partir das tradições políticas que as informam, conforme procederam Nelson e Kerr (2005, 2006) ao analisar propostas curriculares e programas de educação para a democracia de 16 países. Segundo esses autores, a cidadania ativa, dentro de uma abordagem *liberal ou individualista*, é determinada por uma relação legal com o Estado que deve proteger e facilitar o exercício dos interesses individuais, interferindo minimamente na vida dos indivíduos. Já em uma abordagem *comunitária*, a cidadania é vista como uma prática que surge do pertencimento a uma comunidade dentro da qual o indivíduo constrói sua identidade e trabalha pelo bem comum. A abordagem *cívico-republicana*, por sua vez, também vê a cidadania como uma prática, porém constituída, por um lado, pelo pertencimento a um estado nacional, e, por outro, por uma cultura pública comum, ambas levando ao desenvolvimento de uma identidade cívica.

Há também a possibilidade de se caracterizar o tipo de cidadão desejado ou o ‘bom cidadão’, que se encontra implícita ou explicitamente inscrito nos programas de educação para democracia, conforme proposta de Westheimer e Kahne (2004a, 2004b). Após analisar dez programas em um estudo de dois anos, os autores identificam três tipos de cidadãos: o *pessoalmente responsável*, o cidadão *participativo* e o cidadão *socialmente justo*. O primeiro é o cidadão cordato que paga seus impostos e age responsabilmente em sua comunidade, atuando pelo exemplo de bom caráter e honestidade, colaborando em tempos de crise. Um exemplo paradigmático é a doação em campanhas, tal como acontece no Brasil com a troca de um quilo de alimento para se ingressar em eventos culturais. O segundo é o cidadão que trabalha para o desenvolvimento da sua comunidade, participando de associações ou organizações comunitárias e ajudando os mais necessitados, conhecendo e recorrendo aos recursos estatais. Aqui o exemplo é o cidadão que organiza a doação, seja promovendo o evento, seja colocando a mão na massa no momento da coleta dos bens doados. O terceiro é o cidadão que questiona as estruturas sociais, políticas e econômicas que levam à injustiça e procura responder a elas participando de movimentos políticos que buscam a transformação da sociedade. Seguindo o exemplo, é o cidadão que indaga as razões de

as pessoas necessitarem de doação de alimentos e busca uma solução permanente para a situação.

Não obstante a pertinência e a acurácia que essas e outras classificações semelhantes possam apresentar, a estrutura triádica adotada tende a sugerir um sentido de progressão positiva que hierarquiza ideologicamente as diferentes interpretações de cidadania. A classificação de Nelson e Kerr, por exemplo, contrasta com a de Andrews e Cowell (2005) que, também se apoiando nas abordagens informadas pela literatura e considerando a contribuição clássica de Marshal, identificam três modelos de cidadania: o *individualismo cívico* que enfatiza o voluntariado e o consumismo informado; o *republicanismo cívico* que busca a participação direta dos cidadãos nas questões do Estado; e o *pluralismo cívico* que enfatiza a inclusão de todos e o reconhecimento das diferenças como parte da construção de uma cultura cívica coesa, como já vimos brevemente em relação à participação. Neste caso fica evidente que a terceira posição, ora ocupada pelo republicanismo, ora pelo comunitarismo/pluralismo, depende basicamente da ênfase que os autores dão a essa ou àquela posição.

O modelo triádico também estabelece fronteiras algo artificiais entre definições de cidadania ou, pelo menos, que se justificam mais em termos do critério de valor escolhido do que em termos epistemológicos. Além do mais, a distância entre os diferentes tipos de cidadania não é a mesma. É o que se percebe quando se compara, por exemplo, os tipos de cidadão de Westheimer e Kahne com a classificação proposta por David Miller (1995), para quem há uma cidadania *liberal*, baseada em direitos e deveres, com um cidadão passivo ou restrito ao voto; uma cidadania *libertária*, construída em termos de contrato social, cujo cidadão é um consumidor racional, logo mais ou menos ativo porque demanda os serviços do Estado; e uma cidadania *republicana*, cujo cidadão participa e delibera ativa e publicamente sobre os destinos da sua comunidade. A classificação de Westheimer e Kahne se organiza conforme o envolvimento do indivíduo com a sociedade, tendo como critério de valor a amplitude ou profundidade da leitura que se faz da vida social, enquanto a proposta de Miller, construída entre os polos de passivo e ativo, tem na deliberação pública o seu ponto alto. Também os dois últimos tipos de cidadão de Westheimer e Kahne estão mais próximos entre si do que a primeira posição, assim como os dois primeiros tipos de Miller estão mais próximos entre si do que a última posição.

Uma outra opção, aparentemente mais bem-sucedida pelo número de adesões que tem recebido, consiste em localizar as diferentes concepções de cidadania dentro de

um contínuo. É o que faz, por exemplo, Terence H. McLaughlin (1992, 2000) ao propor um polo mínimo e um polo máximo para interpretar a noção de cidadania, segundo a identidade dos indivíduos, as virtudes do cidadão, o envolvimento político e os pré-requisitos da cidadania efetiva. Dessa forma, no lado mínimo do extremo, o cidadão possui uma identidade formal e juridicamente determinada, como se verifica na carteira de identidade ou passaporte, a qual lhe garante direitos e deveres conforme a lei. As virtudes estão ligadas ao caráter do indivíduo, tais como a obediência às leis e solidariedade com vizinhos, com escopo local e imediato. O envolvimento político geral não é bem visto e o cidadão é aquele que vota sabiamente no seu representante. Os pré-requisitos da cidadania são aqueles definidos legalmente pelo Estado. No lado máximo, por sua vez, a identidade do cidadão é concebida de forma mais ampla, envolvendo também aspectos culturais e psicológicos de pertencimento a uma comunidade, perante a qual há obrigações, responsabilidades e direitos compartilhados por todos em vista do bem comum. Já as virtudes têm um horizonte mais amplo em que se considera a justiça e a necessidade de empoderamento dos indivíduos. A participação política de todos não só é favorecida, como também é demandada para a efetivação da democracia, e os pré-requisitos não se detêm nas igualdades legais, antes investem na inclusão e reconhecimento daqueles que sofrem desvantagens sociais dentro do padrão formal. Essa polarização, adverte o autor, apesar de simplificada, não deve ser vista em termos ideológicos, como posições à direita e à esquerda, porque não envolve uma resposta partidária, apenas características definidas a partir dos pontos escolhidos. Além do mais, trata-se de um contínuo e não de posições fixas, logo as concepções de cidadania se localizam ao longo do contínuo combinando diferentes aspectos dos extremos que também podem ser vistos como passivo/ativo, privado/público, fechado/aberto e assim por diante.

Essa ideia do contínuo, que também é usada por outros estudiosos com acréscimos e polarizações variadas (Jordán, 1995; Ross, 2004; Junn, 2004), recebe uma configuração mais complexa na leitura que Arthur e Davison (2000) fazem das diferentes concepções de cidadão. Em lugar de uma única linha, os autores propõem um cruzamento de duas linhas, uma horizontal, que é o contínuo que vai do polo passivo para o ativo; e outra vertical, que vai do polo do individualismo/pragmatismo para o polo o coletivo/normatividade. O resultado são quatro definições, uma em cada quadrante das duas linhas intersectadas. No quadrante superior à direita, encontra-se o cidadão *comunitário*, cujas características principais são o coletivismo, a disposição

democrática, a colaboração e a prestação de serviço, o altruísmo e um forte senso de comunidade. No quadrante superior à esquerda, o cidadão *paleoconservador* é aquele leal, fraternal, paroquial, preocupado com a família, a moral e os valores tradicionais. No quadrante inferior à direita, o cidadão *libertino* é caracterizado pelo individualismo, materialismo, permissividade, hedonismo e comportamento apolítico. No quadrante inferior à esquerda, o cidadão *libertário*, que acredita nas forças do mercado, é elitista, meritocrático, utilitarista e favorável às empresas privadas em detrimento do Estado. Os autores destacam que a descrição feita não é exaustiva, assim como as características precisam ser entendidas dentro do contexto oferecido pelo quadrante. Tome-se como exemplo a participação política que para o cidadão libertário deve ser valorizada como um meio de restringir o papel do Estado ao mínimo possível enquanto para o cidadão comunitário é um meio de construir o bem comum e fortalecer a sociedade e os indivíduos. Além disso, cada tipo de cidadão apresenta um lado positivo e outro negativo. O cidadão libertino, por exemplo, em seu aspecto mais positivo, favorece uma visão crítica da sociedade e defende a liberdade dos indivíduos, porém, em seu aspecto mais negativo, leva à fragmentação e alimenta conflitos dentro de uma comunidade.

A combinação do contínuo com posições localizáveis também é adotada por Fernández e Sundström (2011) em um estudo de revisão da literatura da área. O contínuo é constituído pela oposição denso/tênue e possui duas dimensões: uma ética e outra pública em relação à educação para a cidadania que deve ser promovida em uma sociedade democrática ou “liberal”, como preferem nomear os autores. Dentro desse contínuo, representado por um ângulo de 90°, estão inseridas quatro concepções arquetípicas de educação para a democracia. Uma delas é a posição *multiculturalista* que, sendo favorável à diversidade, é eticamente densa porque busca respeitar as diferenças dos grupos sociais e publicamente tênue porque é contra as intervenções homogeneizadoras do Estado. Outra é o *liberalismo de mercado* que aposta na liberdade de escolha e na competição entre os fornecedores, por isso é tanto ética quanto publicamente tênue. A próxima posição é o *monismo* que tem por base a unidade, a equidade e a comunidade, sendo ética e publicamente densa ao buscar, por um lado, renovar os ideais e virtudes da democracia e, por outro, confiar ao Estado tais tarefas. Uma última posição é o *universalismo* que defende a liberdade individual e os direitos universais, ocupando o lado tênue da ética porque restringe os valores a um mínimo inegociável para manter a ordem democrática e o lado denso da dimensão pública porque dá ao Estado a função de proteger essa ordem a todo custo. Além das definições

e localizações, os autores ainda explicitam o impacto que cada posição tem em relação à educação para a democracia, suas tensões internas e como se relacionam com as demais. É assim, por exemplo, que identificam como uma questão relevante para o multiculturalismo a existência de escolas confessionais porque elas garantem que minorias religiosas possam educar seus filhos dentro de suas crenças. Já para o monismo é a escola pública que é essencial, pois ela garante a equidade entre todos e a formação comum dos cidadãos. Em consequência, para os multiculturalistas, a posição monista é opressora porque reprime a diversidade social, enquanto para os monistas, a posição multiculturalista é desagregadora e fomentadora de desigualdades.

Ainda que mais complexas e detalhadas, logo mais ricas em informações, essas classificações de quatro termos correm o risco de perderem a visão de todo ao investir demasiadamente em subdivisões lógico-teóricas e ideológicas. Dessa forma, quando se considera o conjunto da literatura sobre a educação para a democracia nas últimas décadas, parece mais produtivo identificar dois polos para o contínuo das definições de cidadão democrático e consequentes propostas de educação delas derivadas. Um primeiro polo é a concepção tradicional de cidadão e democracia, herdada do liberalismo do século XIX, baseada em critérios formais. Outro polo é a cidadania democrática tal como concebida pelas diversas correntes contemporâneas – deliberativa, comunitária, multicultural, republicana, etc – cujo traço comum é a oposição a ou revisão da perspectiva tradicional considerada, nas críticas mais brandas, insuficiente, e nas mais radicais, uma mistificação. Uma evidência disso pode ser encontrada nas propostas consensuais ou oficiais de educação para a democracia que, mesmo sem nomear os dois polos, apresentam as novas orientações em contraste com ou em substituição a um estado anterior considerado pouco efetivo ou inadequado para o fim que se propõe. É o que se pode observar, por exemplo, no documento norte-americano “Um momento crucial: ensino superior e futuro da democracia”, quando se argumenta que “uma definição anterior de ‘educação cívica’ que enfatizava a familiaridade com a estrutura do Estado e conhecimento básico da história dos Estados Unidos continua essencial, mas não é mais minimamente suficiente” (The National, 2011, p. 11). E isso porque “a educação para a democracia de hoje precisa ser sustentada por um profundo engajamento com os valores da liberdade, equanimidade, valor individual, mente-aberta e o desejo de colaborar – com pessoas de diferentes perspectivas e origens – para a busca de soluções para o bem comum” (The National, 2011, p. 10).



Tendo essas concepções delineadas como referências, entre outras, adotamos nesse estudo a ideia de contínuo para definir não apenas o cidadão democrático, mas também os diversos aspectos do letramento político enquanto educação para democracia. O contínuo é, para nós, um espaço dinâmico em que as concepções de cidadania democrática<sup>45</sup> presentes nos programas e currículos de letramento político podem ser localizadas conforme se posicionam em relação aos pontos extremos. A linha que une os dois extremos é a política enquanto relações de poder entre os indivíduos dentro de uma comunidade. Dessa maneira, propomos que o contínuo do cidadão democrático e da educação para a democracia seja assim sintética e didaticamente definido:

*Quadro 1 A concepção de cidadão democrático*

<b>Polo A</b>	<b>Concepções</b>	<b>Polo B</b>
<b>Tradicional</b>	<b>C1....C2.....C3....C4.</b>	<b>Contemporânea</b>
<b>Democracia</b>		
modo de organização do Estado.	.....	estilo de vida em uma comunidade política <sup>46</sup> .
<b>Função do Estado democrático</b>		
proteger o indivíduo.	.....	promover a coesão social.
<b>Cidadania democrática</b>		
estatuto legal dado por um estado nacional ao indivíduo, com garantia de direitos, sobretudo os de participação política formalmente estabelecida, e o cumprimento de deveres,	.....	papel social construído dentro de comunidades políticas que garantem liberdade e igualdade ao indivíduo e demandam responsabilidades e compromisso na

<sup>45</sup> A expressão cidadania democrática é usada em vários documentos da União Europeia no âmbito do projeto Educação para a Cidadania Democrática (Audigier, 2000; Bîrzea, 2000; O’Shea, 2003) e definida por O’Shea como “cidadania baseada nos princípios e nos valores dos direitos humanos, do respeito pela dignidade humana, do pluralismo, da diversidade cultural e do primado da lei” (O’Shea, 2003).

<sup>46</sup> Ao tratar da educação para a cidadania, a educação em cidadania e a educação pela cidadania, Santos (2005) argumenta que “suportada por uma democracia como estilo de vida, a cidadania pós-moderna, apela a discussões e a debates éticos públicos e privilegia direitos colectivos respeitáveis”.

<b>Polo A</b>	<b>Concepções</b>	<b>Polo B</b>
<b>Tradicional</b>	<b>C1...C2....C3....C4.</b>	<b>Contemporânea</b>
a exemplo da lealdade para com a nação.		elaboração permanente e plural do bem comum <sup>47</sup> .
<b>O cidadão democrático</b>		
indivíduo com direitos e deveres perante o Estado, regulados pela Lei.	.....	membro consciente e engajado de uma cultura democrática dinâmica e compartilhada envolvendo direitos e responsabilidades <sup>48</sup> .
<b>Educação para democracia</b>		
ensino da história do país e da organização política do Estado, com ênfase na legislação dos direitos civis e políticos <sup>49</sup> .	.....	desenvolvimento da competência cívica do indivíduo e fortalecimento político da sociedade.
<b>Objetivo da Educação para democracia</b>		
prover o conhecimento do funcionamento das instituições e organização política do país.	.....	promover a participação política e o empoderamento do cidadão por meio do letramento político.

<sup>47</sup> Adotamos aqui, em termos gerais, a distinção entre cidadania como um status jurídico e como um papel social feita por Birzea (2000) e as considerações feitas por Chantal Mouffe (2007) sobre cidadania democrática e comunidade política.

<sup>48</sup> Essa distinção é feita com base em McLaughlin (1992) para quem a identidade de um cidadão na perspectiva máxima “é mais rica do que (diga-se) a posse de um passaporte, o direito do voto e uma ‘nacionalidade’ irrefletida (...), portanto, o cidadão deve ter a consciência dele ou dela como um membro de uma comunidade viva com uma cultura democrática compartilhada envolvendo obrigações e responsabilidades assim como direitos, um sentido de bem comum e daí por diante”.

<sup>49</sup> Para Hebert e Sears (2002), as abordagens sobre educação para a democracia se distinguem entre passivas e ativas. As abordagens passivas e conservadoras “ênfatizam a socialização ou o desenvolvimento da lealdade para com o estado nacional”, daí que sejam abordagens que demandam “a acumulação de um conhecimento estático e limitado da história nacional e das tradições”. As abordagens ativistas, por sua vez, “ênfatizam o engajamento com questões relevantes contemporâneas e a participação na construção e reconstrução da sociedade em níveis local, nacional e mesmo global” (Hebert e Sears, 2002, p. 3).

<b>Polo A</b>	<b>Concepções</b>	<b>Polo B</b>
<b>Tradicional</b>	<b>C1....C2.....C3....C4.</b>	<b>Contemporânea</b>
<b>Responsabilidade da Educação para democracia</b>		
tarefa escolar conduzida pelo Estado ou por ele delegada.	.....	tarefa de todos <sup>50</sup> , formalmente na escola e informal e não formal em outros espaços de democracia <sup>51</sup> .

Fonte: Elaboração do autor

### 3.2 O conteúdo da democracia

Dentro do contínuo em que se inscrevem as diversas concepções de cidadania democrática e as conseqüentes propostas de educação para a democracia, a formação do cidadão é usualmente vista nos termos do letramento político, ou seja, um processo que envolve conhecimento, práticas e valores da democracia. Essa posição majoritária, que já visitamos no Relatório Crick (QCA, 1998) e no documento Um momento crucial: ensino superior e futuro da democracia (The National, 2011), também se faz presente em um outro documento A Missão Cívica das Escolas (The Civic, 2003), elaborado a partir da contribuição vários estudiosos e profissionais ligados à área, sob os auspícios da Carnegie Corporation de New York e do Centro para Informação e Pesquisa sobre Aprendizagem e Engajamento Cívico - CIRCLE.

Segundo esse último documento, a finalidade da educação cívica consiste em “ajudar os jovens a adquirir e aprender a usar habilidades, conhecimentos e atitudes que os preparem para serem cidadãos competentes e responsáveis ao longo de suas vidas” (The Civic, 2003, p. 10). Essas habilidades, conhecimentos e atitudes a serem ensinadas encontram-se implicitamente dispostas na definição do que seria um cidadão competente e responsável. Em primeiro lugar, o cidadão competente e responsável é

<sup>50</sup> Nas palavras de Audigier: “Todos os cidadãos dos estados democráticos são recebedores e provedores de educação para cidadania democrática” (Audigier, 2000, p. 18). O autor também identifica sítios de cidadania como “novas ou inovadoras formas de gerenciar a vida democrática. Os sítios consistem de qualquer iniciativa (centro, instituição, comunidade, vizinhança, bairro, cidade, região, etc) onde há uma tentativa de dar definição para, e implementar os princípios da cidadania democrática moderna (idem, p. 25).

<sup>51</sup> A distinção entre formal, informal e não formal é feita por Birzea (2000), a partir de La Belle, para a educação permanente ou ao longo da vida. O autor classifica de formal a educação escolar de qualquer natureza; de não-formal, o ensino que é feito fora do sistema escolar; e informal, a aprendizagem espontânea da vida cotidiana.

aquele que é “bem informado e cuidadoso”, ou seja, conhece a história e o processo de construção da democracia americana, tem consciência das questões importantes de sua comunidade, sabe se informar, pensa criticamente, dialoga e sabe se colocar no lugar do outro para entendê-lo, assim como entende que questões complexas não possuem respostas simples. Esse cidadão também “participa de sua comunidade” contribuindo para ou integrando organizações que buscam soluções para problemas da vida pública atuando no universo político, social, cultural e religioso. Outra característica desse cidadão é que ele “age politicamente” para o que precisa desenvolver competências, como falar em público, e possuir compromisso com questões públicas, que podem ser atendidas por mecanismos políticos como o voto, a petição e o protesto. Por fim, é um cidadão que “possui virtudes cívicas e morais” que podem ser traduzidas em termos de preocupação com o bem comum, confiança e contribuição pessoal para a ação política coletiva, respeito à lei, tolerância e respeito do outro como igual, equilíbrio entre o interesse pessoal e o interesse da comunidade. Seguindo a ideia do contínuo, podemos dizer que essa posição sobre o que deve ser ensinado para formar o cidadão democrático encontra-se localizada próxima do centro do lado do polo contemporâneo.

Uma posição mais explícita e mais próxima do extremo contemporâneo é apresentada por outro grupo de estudiosos de vários países liderados por James A. Banks, sob o patrocínio do Centro para Educação Multicultural da Universidade de Washington. Com o título de Democracia e Diversidade, a proposta também defende que a finalidade da educação para cidadania em uma sociedade democrática multicultural, como é a maioria dos países atualmente, deve consistir em “ajudar os estudantes a adquirir *conhecimento, atitudes e habilidades* necessárias para tomar decisões refletidas e agir para tornar seu estado-nação mais democrático e mais justo” (Banks et al, 2005, p. 8, grifo nosso). Todavia, o caminho que sugere é bem mais amplo e enfático do que aquele proposto pelo documento A Missão Cívica das Escolas, até porque, como bem diz seu subtítulo, são “Princípios e Conceitos para a Educação de Cidadãos em uma Era Global”.

O texto apresenta quatro princípios e dez conceitos sobre educação para a cidadania, seguidos de um *checklist* para que se avalie a presença desses elementos nos cursos e programas educacionais que objetivam o ensino da democracia<sup>52</sup>. Os princípios foram divididos em duas seções, uma com três e outra com um princípio. Os três

---

<sup>52</sup> Estamos reproduzindo aqui a leitura deste texto feita anteriormente em *Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado* (Cosson, 2011a).

princípios da primeira seção tratam da centralidade dos direitos humanos na educação para a democracia, a necessidade de se entender a interdependência derivada da globalização e de se defender o equilíbrio entre unidade e diversidade nas relações sociais em nível local, nacional e mundial. O quarto princípio enfatiza que o ensino sobre a democracia e as instituições políticas deve ser acompanhado de oportunidades que levem à participação e experiência concreta da democracia. Os dez conceitos que especificam os quatro princípios começam com o de democracia que deve ser entendida não apenas como um regime político – democracia política, mas também um modo de organização social – democracia cultural, seguindo a proposta feita por Dewey ao falar de democracia criativa. Outro conceito é a diversidade que vai das diferenças de classe social à religião, passando por gênero, orientação sexual, etnia, língua e necessidades especiais, que devem ser reconhecidas em uma sociedade democrática multicultural. O terceiro conceito é a globalização definida, para além dos aspectos econômicos, como interconexão e interdependência entre as pessoas e a maneira como elas vivem no mundo. O quarto conceito é o desenvolvimento sustentável que parte da necessidade de desenvolver-se economicamente sem comprometer os recursos futuros, tal como propõe a Unesco, até chegar ao consumismo e às desigualdades da distribuição dos recursos do planeta. O quinto conceito é o imperialismo que abarca também seus correlatos, a exemplo do colonialismo, que devem ser estudados em suas múltiplas formas, tais como imperialismo cultural e colonialismo eletrônico, e outras relações de poder entre as nações para que se compreenda o lugar da democracia nesses contextos. O sexto conceito é a discriminação acompanhada do preconceito e do racismo que se encontram disseminados no nível interpessoal, intergrupar e institucional e ferem o princípio da igualdade que define a democracia. O sétimo conceito é a migração que leva pessoas e grupos a se deslocarem entre países demandando uma nova compreensão de cidadania. O oitavo conceito é a identidade – e seu reverso a diversidade – que aborda as várias formas de se construir o pertencimento em uma comunidade, sendo que o reconhecimento dessa diversidade de identidades é parte essencial da tolerância e do respeito que devem imperar em uma sociedade democrática. O nono conceito são as múltiplas perspectivas com que cada tema ou fenômeno deve ser analisado, promovendo uma visão equilibrada que sustenta o respeito às diferenças ao mesmo tempo que favorece a construção de consensos que permitem a vida em comum. O último conceito é o jogo entre patriotismo e cosmopolitismo que busca romper com o etnocentrismo e o paroquialismo e, sem deixar de valorizar a identidade nacional,

compreende que somos todos habitantes do mesmo planeta. Ao final, os autores explicitam que os princípios e conceitos foram elaborados para ajudar “escolas em nações democráticas multiculturais a refletir a diversidade dentro de suas sociedades, a promover a unidade que é essencial para a sobrevivência de uma política democrática e ajudar estudantes a transformarem-se em cidadãos efetivos em uma comunidade global” (Banks et al., 2005, p. 25).

O predomínio das posições mais alinhadas com o lado contemporâneo na literatura da área não significa que as posições tradicionais estejam descartadas. Estudo realizado por Niemi e Junn (1999) mostra que a educação cívica formal nas escolas, centrada na Constituição e no funcionamento do governo, tem impacto no conhecimento político dos alunos. Segundo os autores, os alunos adquirem bons conhecimentos, por exemplo, sobre direitos dos cidadãos e o governo local e estadual, ainda que apresentem resultados poucos significativos em teoria política e partidos políticos. Também pesquisa feita por Marc Hooghe e Ruth Dassonneville (2011) com adolescentes belgas revela que as práticas escolares voltadas para resultados cognitivos, apesar de negligenciadas pela literatura recente que privilegia as habilidades, são relevantes para o desenvolvimento do conhecimento político. Os autores destacam, porém, que os métodos tradicionais de ensino são bem menos efetivos que outras estratégias, a exemplo dos projetos de grupo.

Da leitura desses e outros estudos e propostas resulta a impressão de que o “conteúdo” da educação para a democracia é mais uma questão de amplitude e ênfase do que exatamente oposição entre os dois polos do contínuo. Um exemplo é o conhecimento sobre o poder legislativo. No polo tradicional, trata-se de conhecer a estrutura do parlamento para saber como ele funciona, enquanto no polo contemporâneo o objetivo é entender o seu funcionamento para poder influenciar as decisões tomadas ali. Em geral, pode-se dizer que o extremo tradicional é mais restrito e menos preocupado com a transformação do conhecimento em ação do que o contemporâneo, conforme apresentamos no quadro abaixo:

*Quadro 2 O conteúdo da democracia*

<b>Polo A</b>	<b>Concepções</b>	<b>Polo B</b>
<b>Tradicional</b>	<b>C1....C2.....C3...C4..</b>	<b>Contemporânea</b>
<b>Conhecimento</b>		
Constituição, instituições	.....	democracia como valor,

<b>Polo A</b>	<b>Concepções</b>	<b>Polo B</b>
<b>Tradicional</b>	<b>C1....C2.....C3...C4..</b>	<b>Contemporânea</b>
políticas e seu funcionamento, estrutura do governo, história do país, símbolos nacionais, democracia como sistema político, mecanismos democráticos (como são feitas as leis).		direitos humanos, temas sociais controversos contemporâneos, distribuição do poder e estrutura da sociedade, processos decisórios, movimentos sociais, como influenciar o governo e a sociedade.
<b>Práticas</b>		
respeitar as normas de convivência social, fazer doação em campanhas sociais (fazer a sua parte), dar atenção e entender as notícias políticas, respeitar o bem público, votar, participar de campanha político-partidária, respeitar as leis.	.....	analisar as relações de poder, agir para a transformação da sociedade, participar ativa e efetivamente das políticas públicas, combater a injustiça, mediar conflitos, discutir e deliberar coletivamente (tomada de decisão coletiva), contextualizar criticamente documentos e informações midiáticas, fazer julgamentos bem informados, fazer-se ouvir politicamente, assumir responsabilidades compartilhadas.
<b>Valores</b>		
obediência à lei, solidariedade, honestidade, liberdade, direito de expressão, compaixão, civilidade, lealdade,	.....	pertencimento, igualdade, consciência global, interdependência individual e social, comprometimento com a democracia, equidade,

<b>Polo A</b>	<b>Concepções</b>	<b>Polo B</b>
<b>Tradicional</b>	<b>C1...C2.....C3...C4..</b>	<b>Contemporânea</b>
tolerância, autonomia pessoal, patriotismo, coragem cívica.		inclusividade, empatia, pensamento crítico, responsabilização.

Fonte: Elaboração do autor

### 3.3 A metodologia da democracia

Em um dos textos-síntese do Projeto Educação para Cidadania Democrática do Conselho da Europa, Bîrzea (2000) apresenta cinco caminhos como os mais pertinentes para a aprendizagem da cidadania ao longo da vida. O primeiro deles é a aprendizagem por experiência que é conduzida pelo próprio aprendiz segundo seus interesses, com a ajuda de facilitadores. Trata-se de uma atividade concreta, cuja avaliação é baseada na reflexão sobre o que foi feito e tem caráter informal. O segundo tipo é a aprendizagem colaborativa na qual as atividades em grupo são mecanismos de interação social em que se desenvolvem habilidades como compartilhar objetivos comuns, dividir de responsabilidades, aprender um com outro, assumir determinados papéis, etc. O terceiro é a aprendizagem intercultural que, baseada no relativismo cultural e na reciprocidade, tem como objetivos combater o etnocentrismo e favorecer a cooperação e a comunicação entre fronteiras culturais. O quarto é a aprendizagem pela ação que se distingue do primeiro por usar a metodologia dos projetos e entregar aos aprendizes a condução de todo o projeto. O quinto e último é a aprendizagem contextual que insere o aprendiz no sistema cultural de sua comunidade, utilizando seus saberes prévios e ampliando a sua visão da sociedade. Todas as aprendizagens indicadas por Bîrzea, que se localizam no lado do polo contemporâneo do contínuo do letramento político, são estratégias ativas, centradas sobre o aprendiz, dentro de uma perspectiva que vai da construção do conhecimento para a aprendizagem social. Por contraste, as estratégias de aprendizagem passivas, centradas sobre o professor e a transmissão de informações, conforme o modelo escolar da aula de conferência ou palestra, localizam-se no lado do polo tradicional do contínuo da educação para a democracia.



Ao lado dessas indicações mais gerais, há indicações um tanto mais específicas sobre a metodologia do ensino da educação para a democracia<sup>53</sup>, todas elas se localizando predominantemente no lado do polo contemporâneo do contínuo. É assim que reunindo resultados de pesquisas diversas, o documento *A Missão Cívica das Escolas* (The Civic, 2003) aconselha um conjunto de práticas metodológicas que são, comprovadamente, mais eficazes na área<sup>54</sup>. A lista começa com o ensino formal tradicional acompanhado da advertência de que não pode ficar restrito apenas a fatos e procedimentos da democracia sob o risco de afastar os estudantes da política. Outro item é a abordagem de questões políticas atuais e controversas que sejam significativas para o estudante em termos locais, nacionais e internacionais. Também é importante que se ofereça aos alunos a oportunidade de praticar o que aprenderam na sala de aula em atividades extracurriculares, assim como envolvê-los em práticas democráticas na escola e na comunidade, especialmente a participação nos órgãos decisórios da escola. Por fim, é igualmente relevante que os alunos participem de simulações de processos democráticos, como as deliberações legislativas e julgamentos.

Também os estudos que analisam programas dedicados ao ensino da democracia oferecem recomendações metodológicas da mesma ordem. Um exemplo é dado por Kahne e Westheimer (2003) para quem o sucesso de um programa de educação para a democracia depende em grande parte da ênfase dada ao compromisso cívico, às competências e às conexões democráticas. Os autores identificam o compromisso cívico com o engajamento dos alunos na análise de questões sociais e temas controversos, assim como a oferta de atividades em que os alunos possam vivenciar positivamente a participação democrática. Do mesmo modo, as competências devem ser desenvolvidas em atividades concretas, sejam elas simulações ou programas efetivos que possibilitem aos alunos a construção de habilidades e conhecimentos sobre a participação democrática. Em relação às conexões democráticas, os alunos devem ser incentivados a pensarem e atuarem coletivamente em suas comunidades, observando e participando das ações cívicas. Neste caso, conta positivamente a vida de pessoas que se engajaram ou se engajam em movimentos sociais que exercem o papel de modelo e incentivo à participação democrática.

---

<sup>53</sup> Também aqui e no próximo parágrafo estamos reproduzindo a leitura feita anteriormente em *Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado* (Cosson, 2011a).

<sup>54</sup> Essa comprovação é detalhada por Patrick (2004) que revela bibliograficamente quais pesquisas sustentam as recomendações feitas.

Essas recomendações são reforçadas e detalhadas em outros estudos que também se ocupam de analisar estratégias metodológicas de letramento político a partir do lado contemporâneo do contínuo. Uma dessas estratégias são os grupos de estudo que reúnem um grupo de pessoas para discutir e deliberar sobre questões relevantes, funcionando mais ou menos como um círculo de leitura, sendo que em lugar de um livro o centro do debate é uma questão social. Na análise de Gastil e Dillard, tais grupos, quando organizados nos termos de um fórum deliberativo, podem ter grande impacto sobre o letramento político dos cidadãos porque incluem diferentes perspectivas sobre um mesmo tema, os participantes respeitam uns aos outros como iguais, os argumentos são debatidos extensamente e o posicionamento final considera a posição de todos no processo. Dessa forma, ainda que possam trazer o risco do cinismo político, os grupos de discussão possuem grande “potencial para o ensino de habilidades e hábitos da cidadania democrática” (Gastil e Dillard, 1999, p. 189). Também a prática do debate de temas controversos em sala de aula ou mesmo fora dela é vista como uma maneira privilegiada de fomentar o letramento político a despeito das dificuldades ou resistências que os professores, por medo de perda de controle ou de serem acusados de doutrinação, possam ter ao desenvolver essa atividade. Nesse sentido, Hess (2004) anota que a discussão de temas controversos não apenas desenvolve o pensamento democrático, como também influencia outras formas de engajamento político e o comportamento dos estudantes para além dos muros escolares. Graff vai mais longe ao afirmar que “o letramento político efetivo demanda que nós não apenas simplesmente divulguemos perspectivas políticas progressistas em nossas salas de aula, mas também que infundamos todo o currículo com debates genuínos entre [diferentes] perspectivas políticas” (Graff, 2007, p. 69). Uma atenção especial é dada às simulações que podem ocorrer de formas muito diferenciadas. Em geral, costuma-se anotar como ganhos a preparação dos participantes, os diferentes papéis assumidos e a profundidade com que as informações são absorvidas. Dessa forma, ainda que o conhecimento presente na experiência possa também ser obtido em uma aula tradicional, “a simulação proporciona um método apropriado para o estudante se tornar um aprendiz ativo” (Galatas, 2006, p. 151). Há, entretanto, diferenças a serem observadas. Várias das simulações se concentram nos papéis políticos de parlamentares, juízes e outras autoridades governamentais. Ainda que possuam inegáveis benefícios na aprendizagem da política, tais simulações terminam por adquirir um caráter elitista que dá ao cidadão comum um papel passivo ou que é mesmo ignorado. Daí o contraponto feito por simulações em que

os estudantes ocupam o lugar de cidadãos e vivenciam como tal as possibilidades de participação em relação ao governo e políticas públicas. Assumir a posição de cidadãos, sobretudo os mais desfavorecidos, leva o participante da simulação a identificar-se com outros cidadãos e entender melhor as questões sociais em que eles estão envolvidos, questões, aliás, que nem sempre são visíveis ou passíveis de engajamento político do ponto de vista das autoridades. Além do mais, “retirar a política de um espaço liberal (p.ex. o Congresso ou a recriação do Congresso na sala de aula) reforça a ideia de que a política acontece em qualquer lugar onde os interesses são organizados e articulados em vez de simplesmente em ambientes da elite” (Larson, 2004, p. 3060).

Outras recomendações, também localizadas mais ao lado do polo contemporâneo, preocupam-se com o contexto do país ou região em que as atividades são desenvolvidas. Ao analisar programas de educação para a democracia no Madagascar e no Sahel, por exemplo, Antal e Easton (2009) observam que eles têm mais chances de serem bem-sucedidos quando conseguem imbricar os princípios gerais da democracia com os elementos da cultura local, evitando a perspectiva da imposição de valores estrangeiros. Além disso, a cultura e o momento histórico de uma nação também podem ser decisivos, como mostra Tobin (2010) ao comparar os diferentes resultados obtidos com programas de educação para democracia na Polônia e na Romênia. Na perspectiva da autora, ao lado das práticas de sala de aula e das estruturas curriculares adotadas, “o contexto nacional é crucial para o entendimento das necessidades de um país em preparar seus cidadãos para a participação em uma democracia emergente” (Tobin, 2010, p. 284).

O contexto também conta quando se considera o espaço escolar ou a sala de aula. Em geral, considera-se, que as escolas devem fornecer oportunidades em sua própria organização de participação democrática a seus alunos, fazendo da educação *para* a democracia também uma educação *como* democracia (Lockwood, 1997). Mais que isso, considerando-se que a escola é um espaço de formação por excelência, deveria também ser um espaço essencialmente democrático. Democracia que não deveria ser compreendida apenas como mais poder aos professores ou aos pais e comunidade para gerir os caminhos da escola, mas sim e, sobretudo, para os alunos, afinal a prova de que uma instituição é realmente democrática passa pelo modo como trata aqueles que possuem menos poder, que, neste caso, são os alunos (Levin, 1998). Também o contexto da sala de aula é relevante. Estudo de Hann (1999) em seis países democráticos revela que o clima democrático na sala de aula, permitindo que os alunos

investiguem e se expressem livremente sobre as questões sociais, é tão importante quanto os conteúdos no letramento político. Daí que, nas suas palavras, “quando políticas e práticas educacionais dão aos estudantes oportunidades de investigar, discutir e expressar opiniões sobre questões de políticas públicas, eles ficam mais propensos a desenvolver atitudes que são favoráveis à participação política do que se eles não têm tais experiências” (Hann, 1999, p. 246).

Por fim, não se pode deixar de abordar a questão da avaliação. Seguindo a perspectiva transmissiva do polo tradicional, os instrumentos avaliativos não se distinguem daqueles usados nas demais atividades escolares ou se assemelham a eles, com predominância dos testes em que se busca verificar as informações retidas nas aulas ou de conhecimento geral. Um exemplo típico da avaliação de conhecimento político feita no lado do polo tradicional foram as perguntas de uma pesquisa realizada com estudantes suecos após uma reforma educacional que ampliou o espaço curricular da educação cívica. Para medir o conhecimento político, os pesquisadores perguntaram a quais partidos pertenciam um grupo representativo de políticos do país (Persson e Oscarsson, 2010)<sup>55</sup>. No outro extremo do contínuo, onde predominam as perspectivas construcionistas e interacionistas de aprendizagem, o enfoque avaliativo é dado para a reflexão que o estudante deve fazer durante e após participar do evento ou a resposta criativa que deu para a demanda ou o seu engajamento antes, durante e após o evento. Aqui conta mais o processo de conscientização do aluno de seu papel como cidadão democrático do que a acurácia que possa ter em termos de conhecimento factual.

Do mesmo modo que o conteúdo da educação para a democracia, as estratégias metodológicas não podem ser entendidas em termos puramente opositivos. Em lugar disso, deve-se compreendê-las em referência ao conjunto do polo onde se situam. Um exemplo está na simulação que pode ser uma estratégia do polo tradicional, quando enfoca exclusivamente o papel de autoridades e a apreensão das informações sobre os procedimentos, e uma estratégia do polo da contemporaneidade, quando oferece posições de cidadão e investe no desenvolvimento de habilidades para lidar com o Estado. Com isso, o quadro abaixo deve ser lido como uma aproximação das metodologias usualmente presentes em programas de educação para a democracia, separadas nos polos conforme a perspectiva dominante.

---

<sup>55</sup> No conjunto, a pesquisa de Persson e Oscarsson (2010) investigou três dimensões da cidadania democrática: participação política, conhecimento político e atenção/monitoramento político.

Quadro 3 - As estratégias metodológicas

<b>Polo A</b>	<b>Concepções</b>	<b>Polo B</b>
<b>Tradicional</b>	<b>C1....C2...C3...C4..</b>	<b>Contemporânea</b>
<b>Perspectiva</b>		
transmissiva, centrada no conteúdo e no professor.	.....	construcionista e/ou interacionista, centrada no processo da aprendizagem e no estudante <sup>56</sup> .
<b>Estratégias</b>		
escrita de ensaios, simulações de cargos políticos, análise de documentos históricos, coleta de recursos para apoio à obra de caridade, visita a instituições políticas (casas legislativas, tribunais, sede do executivo) e de caridade (asilos, creches, etc), participação em cerimônias cívicas.	.....	círculos de estudos e debates deliberativos, simulações de práticas políticas cidadãs, organização de campanhas, atuação em projetos sociais, análise crítica de problemas sociais contemporâneos <sup>57</sup> , modelagem de práticas democráticas, oficinas dramáticas, (re)construção coletiva de conceitos-chave da democracia (mapas conceituais).
<b>Contexto</b>		
indiferente (o que importa é o conteúdo a ser ensinado), sala de aula.	.....	sensível (o espaço e a cultura dos alunos fazem parte do processo), múltiplos lugares dentro e fora da escola.

<sup>56</sup> Reportando-se a uma permanente tensão dentro dos estudos pedagógicos, Haste (2009) distingue duas abordagens instrucionais, uma baseada no conhecimento e outra na práxis. A abordagem do conhecimento compreende que “o caminho para o entendimento está na transmissão estruturada da informação”. A abordagem da práxis, por sua vez, demanda “uma necessária interação com materiais, ações ou pessoas como caminhos do entendimento” (Haste, 2009, p. 213).

<sup>57</sup> Segundo O’Shea (2003), “a análise crítica é o processo através do qual o educando é incentivado e apoiado para desenvolver e utilizar competências de pensamento crítico” (O’Shea, 2003, p. 13, grifo da autora), o que implica “investigar, interpretar, apresentar e refletir, envolvendo o processo de formação da própria opinião, a aptidão para expressá-la e, se necessário, revê-la” (idem).

<b>Avaliação</b>		
indiferenciada ou similar aos padrões escolares das disciplinas, predomínio de testes (múltipla escolha, preenchimento de espaços, etc).	.....	baseada na reflexão feita durante e após atividade, com ênfase no processo de aprendizagem, no esforço realizado pelos participantes e na conscientização obtida.

Os textos referidos e os quadros elaborados não pretendem, obviamente, esgotar a concepção do contínuo, nem os temas que envolve o letramento político como educação para a democracia; antes funcionam como balizas que identificam e delimitam o nosso campo de discussão. Em outras palavras, a intenção é apresentar, por meio do percurso que iniciamos ao discutir a definição de letramento político e chegamos até o contínuo da educação para a democracia, um contexto dentro do qual a experiência de letramento político do programa Estágio-Visita possa ser mais bem caracterizada e compreendida. O caminho feito até aqui mostrou que o letramento político precisa ser entendido como letramento de terceira ordem, aquele que dá à palavra letramento o sentido de aprendizagem cultural em um determinado domínio. Também demonstrou que a expressão letramento político, consagrada em textos oficiais a partir do Relatório Crick, ainda é semanticamente instável, ora incorporando, ora sendo limitada pelas noções concorrentes de competência cívica e participação política. Em nossa proposta de definição do termo como um processo de apropriação da vida política, a relação do letramento político com a educação para a democracia é explicitada com o primeiro assumindo um caráter geral, comum a toda educação política, e a segunda, uma forma específica própria das sociedades democráticas. Daí a definição do letramento político nessas sociedades como a apropriação de conhecimento, práticas e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia. A partir dessa definição, lemos várias contribuições da literatura em relação aos objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas do letramento político como educação para a democracia, inserindo-as em um contínuo constituído por dois polos: o polo da tradição e o polo da contemporaneidade. Tendo esse contínuo como contexto específico, vamos buscar responder, nos capítulos da segunda parte deste estudo, em que consiste o letramento

político do EV, isto é, que concepção de formação do cidadão democrático, quais conteúdos e estratégias metodológicas se fazem presentes no EV que é o programa de letramento político do legislativo que temos como objeto de estudo.

## **Parte II**

### **O letramento político do Estágio-Visita**



## Capítulo 4

### Passos para iluminar o programa

Pesquisa qualitativa é uma atividade localizada que insere o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. *Denzin e Lincoln, 2005.*

Qualquer pesquisa sobre letramento político sempre apresentará alguma dificuldade em delimitar o seu escopo teórico-metodológico por conta das disciplinas que o enformam. Assim, ao cientista político e seus correlatos das ciências sociais, sempre faltará algo sobre conceitos e princípios metodológicos de sua área, o mesmo se aplicará aos estudiosos do letramento e da educação em geral. Caminhar entre limiares não é tarefa fácil, mas necessária quando se quer discutir, para além dos saberes já constituídos, os espaços que se formam entre eles e como recobrem os fenômenos que se analisados em separado perderiam parte de sua força e especificidade. Além disso, tanto a educação/letramento como a política/democracia, como já vimos na primeira parte deste estudo, são campos conceitualmente minados para cujas perguntas não há respostas únicas ou definitivas, apenas articulações provisórias como essa que propomos aqui ao unir as duas áreas no conceito de letramento político.

Se o caminho interdisciplinar é de natureza complexa, cumpre ao pesquisador tornar o mais explícito possível as suas escolhas de objetos, estratégias, procedimentos e instrumentos metodológicos para que, a partir da exposição feita e dos argumentos apresentados, sejam adequadamente avaliadas a consistência, a pertinência e a confiabilidade do estudo. Neste capítulo, procuraremos identificar e detalhar os elementos de nossa pesquisa, começando pela delimitação, apresentação e critérios de

seleção do EV como objeto de estudo, passando pela estratégia escolhida e os procedimentos e técnicas de coleta de dados e análise, até chegar à forma de apresentação dos resultados e nossa posição como pesquisador.

#### **4.1. Os limites da pesquisa**

Em busca de compreender, em termos específicos, o letramento político praticado no âmbito do legislativo, o ponto de partida, conforme expusemos na Introdução, foi a delimitação do estudo a uma investigação naturalística, centrada em uma casa legislativa, a Câmara dos Deputados, e em um de seus programas de educação para a democracia, o Estágio-Visita. Naquele momento, justificamos brevemente essa delimitação afirmando que nosso interesse era apresentar uma leitura aprofundada de uma experiência concreta de letramento político, possibilitando que a discussão dos resultados alcançados na análise fomentasse comparações, inferências e correlações com atividades semelhantes realizadas por outras escolas do legislativo. Também indicamos que a seleção do EV se deveu à possibilidade de seu funcionamento como exemplo privilegiado desse tipo de ação do legislativo, isto é, do letramento político proposto pelo legislativo.

Neste tópico, vamos reforçar essas razões ampliando e detalhando os pressupostos das escolhas feitas quanto ao tema, à abordagem metodológica, à casa legislativa e ao programa.

##### **4.1.1 A delimitação do tema**

Além das questões teóricas e metodológicas que levam o pesquisador a identificar a necessidade de uma investigação dentro do seu campo de conhecimento, a delimitação do tema de uma pesquisa é usualmente determinada por várias restrições de ordem pragmática que vão do tempo e financiamento disponíveis à formação intelectual e o objetivo do patrocinador, entre outras. Nessas escolhas, naturalmente, está sempre presente a subjetividade do pesquisador, mas também pressupostos que dão sustentação a suas decisões “pessoais”.

Dessa forma, nossa decisão em relação ao tema da pesquisa foi determinada, principalmente, por razões de ordem profissional. Ao ingressar por meio de concurso público na Câmara dos Deputados, em 2003, fomos lotados no Centro de Formação,

Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), atualmente ligado à Diretoria de Recursos Humanos. Nesse órgão, que tem entre suas funções o atendimento das necessidades de treinamento e desenvolvimento dos servidores, trabalhamos em dois grandes projetos: a implantação de um programa de pós-graduação próprio e de um programa que chamamos à época de Cidadania Parlamentar – Educação Cultural para a Democracia.

O Programa de Pós-Graduação do Cefor foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação, no final de 2004, e credenciado pela Portaria MEC 51/2005. Atualmente, o Programa oferece vários cursos de pós-graduação *lato sensu* e um curso de mestrado próprio em Poder Legislativo, aprovado pela Capes em 2011 e autorizado pela Portaria MEC 1324/2012, com três linhas de pesquisa: Gestão Pública no Poder Legislativo, que trata da administração das casas legislativas; Processos Políticos do Poder Legislativo, que estuda a arena política; e Política Institucional do Poder Legislativo, que aborda as ações educativas e comunicativas do parlamento. O Programa também conta com diversos grupos de pesquisa que reúnem pesquisadores e colaboradores de várias instituições, entre as principais universidades do País. Dispõe, ainda, de uma revista eletrônica – *E-Legis* – e uma coleção de ensaios anual – *Relatos de Pesquisa* – para divulgar a produção de seus alunos, docentes e pesquisadores.

O programa Cidadania Parlamentar – Educação Cultural para a Democracia, por sua vez, pretendia congregiar, em um primeiro momento, as várias ações da Câmara dos Deputados direcionadas para o público escolar, e, posteriormente, ampliar esse público para agentes políticos de todo o País, no que seria uma “Escola de Democracia”. Após várias tentativas infrutíferas de implantar essa escola, o Cefor decidiu criar uma coordenação chamada Educação para Democracia, que agora é responsável pelos cursos e atividades da área, sobretudo aqueles voltados para o público escolar, a exemplo do Parlamento Jovem e do Estágio-Visita de Curta-Duração.

Em 2007, verificando o vertiginoso crescimento da rede de escolas do legislativo, que hoje alcança quase todas as assembleias estaduais, além de algumas câmaras municipais, realizamos um estudo sobre o funcionamento dessas escolas com o objetivo de discutir e problematizar o duplo papel que exercem como órgãos de recursos humanos e escolas de cidadania. O resultado foi divulgado em uma coletânea de ensaios denominada *Escolas do Legislativo/Escolas de Democracia* (Cosson, 2008).

Por força desse estudo e das ações desenvolvidas no âmbito do Cefor temos participado nos últimos anos de vários debates sobre educação legislativa. Por um lado, discute-se a profissionalização do servidor do legislativo, o que nos levou a realizar um

estudo, juntamente com outros colegas do Cefor, sobre a inserção do legislativo como saber específico nos cursos superiores das áreas que lhe eram mais afins, conforme exposto no ensaio *Educação superior e Legislativo: um espaço em construção* (Cosson et al., 2011). Por outro, discute-se a relação que o legislativo mantém com o público escolar por meio de vários projetos de letramento político. Nesse caso, temos observado que as escolas do legislativo demandam uma reflexão mais sistemática e aprofundada sobre o lugar do parlamento na educação para a democracia.

Foi para atender a essa demanda, assim como nos habilitar para atuar com mais adequação na linha de pesquisa Política Institucional do Poder Legislativo do Mestrado Profissional em Poder Legislativo<sup>58</sup>, que optamos por delimitar tematicamente a pesquisa à atuação das escolas do legislativo e aos programas que oferecem como ações de letramento político, tomando como objeto de estudo o programa Estágio-Visita da Câmara dos Deputados.

#### **4.1.2 A delimitação da abordagem metodológica**

Em um artigo que procura sintetizar e organizar os aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa na área educacional em três grandes grupos, conforme os objetivos de descrição, avaliação e reconstrução, Thiollent observa que “a metodologia não consiste num pequeno número de regras”, ao contrário “é um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procurar encontrar subsídios para nortear suas pesquisas”, sendo que “as escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições” (Thiollent, 1984, p. 46). Em nosso caso, levando em consideração a ponderação do autor, a opção por uma abordagem de ordem qualitativa deveu-se tanto ao objetivo – realizar uma leitura aprofundada –, quanto ao

---

<sup>58</sup> Conforme página oficial do Mestrado Profissional em Poder Legislativo, essa linha de pesquisa é assim definida: “Partindo do pressuposto de que o Poder Legislativo é uma instituição cujos objetivos maiores são a promoção da democracia e o fortalecimento do parlamento enquanto instrumento essencial para a existência de um estado democrático, esta área de concentração tem como campo de estudo os saberes e as práticas que as casas legislativas elaboram e disseminam sobre o Legislativo. Estratégias de ampliação e/ou melhoria da participação e da representação políticas merecem destaque, bem como as ações pedagógicas realizadas pelo parlamento, em suas vertentes informativas e comunicativas. Tais saberes e práticas podem ser analisados em ações, programas e atividades institucionalizados nas casas legislativas ou inferidos a partir do próprio funcionamento político dessas casas enquanto *locus* privilegiado de exercício da democracia” (<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/posgraduacao/mestrado/linhas-de-pesquisa>).

objeto da pesquisa – uma experiência concreta de letramento político, ou seja, um programa de educação legislativa oferecido por uma casa legislativa<sup>59</sup>.

Naturalmente, não estamos supondo que uma pesquisa de ordem quantitativa não seja capaz de promover leituras aprofundadas de uma experiência concreta de letramento político, mas sim que a abordagem escolhida oferece melhores condições para atingir esse objetivo justamente porque “pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus ambientes naturais, tentando fazer sentido de, ou interpretar, fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão a eles” (Denzin e Lincoln, 2005, p. 3). Trata-se, portanto, de uma metodologia mais adequada para quem pretende mergulhar no cotidiano do programa EV, buscando surpreender as idiossincrasias que constituem o letramento político formalmente realizado no âmbito de uma casa legislativa, uma vez que a pesquisa qualitativa “ênfatisa as características das entidades e os processos e sentidos que não são experimentalmente examinados ou medidos (se medidos de alguma forma) em termos de quantidade, grandeza, intensidade ou frequência” (idem, p. 10).

Sabemos que tal delimitação tem implicações quanto ao alcance dos resultados da pesquisa, assim como pressupostos e lógicas amplamente discutidos no campo científico (Chizzotti, 2005). Uma dessas implicações é a validade dos resultados quanto a generalizações, uma vez que essa pesquisa trata do letramento político no parlamento, mas se restringe a uma casa legislativa e, dentro dela, a um único programa. A literatura da pesquisa qualitativa tem respondido a essa questão de diversas maneiras. Tratando de estratégias de pesquisa específicas, Alves-Mazzoti, por exemplo, destaca duas propostas de generalização nos estudos qualitativos, seguindo dois renomados estudiosos do estudo de caso. A primeira delas, defendida por Robert Yin, é a “generalização analítica”, isto é, “o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos” (Alves-Mazzoti, 2006, p. 646). A segunda, defendida por Robert Stake, é a “generalização naturalística”, que é aquela em que o estudo aprofundado de um caso

---

<sup>59</sup> A decisão sobre a abordagem pode também ser localizada em um ponto anterior, na posição filosófica do pesquisador quanto ao conhecimento, ou posterior, pela adoção de determinado paradigma metodológico dentro da pesquisa qualitativa. No primeiro caso, a pesquisa pode ser positivista, pós-positivista, interpretativa ou humanista, conforme classificação de Corbetta (2003). No segundo, uma pesquisa pode visar buscar a ‘verdade’, descrições densas, ser desenvolvimentista, um ensaio pessoal e revelar práticas sociais, segundo classificação de Cho e Trent (2006). Também pode-se adotar paradigmas ou teorias como construtivista, feminista, étnico, marxista, estudos culturais e teoria *queer* (Denzin e Lincoln, 2005).

permite que sejam estabelecidas comparações e associações com outros contextos. Uma corrente dentro dos estudos qualitativos, porém, considera ser esta uma discussão improdutiva, argumentando que a exigência de generalização pertence ao paradigma quantitativo, uma vez que é baseada na lógica da amostragem estatística. É nessa direção que se posiciona Martins ao afirmar que:

não cabe, a meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais (Martins, 2004, p. 295).

Em nosso estudo, reconhecendo que a parcialidade dos resultados é característica da abordagem adotada, compreendemos que a análise do letramento político proposto no âmbito da Câmara dos Deputados proporciona aos leitores e, em especial, àqueles ligados ao sistema de educação legislativa, “uma experiência vicária” dos aspectos mais relevantes do EV, levando a uma interpretação mais aprofundada e mais ampla dele, assim como, por associação e comparação, de programas e ações similares (Stake, 2005; 2013). Também como realizamos aqui uma pesquisa de avaliação de programas, conforme explicitaremos mais adiante, o estudo permite um “uso conceitual dos resultados”, ou seja, trata-se do uso da avaliação “para influenciar o modo de pensar e aprofundar a compreensão através do aumento do conhecimento” que é tanto, em termos específicos, uma maior clareza em relação aos diversos aspectos do programa selecionado no que tange ao letramento político e lições que podem ser aprendidas sobre esse e outros tipos de programas educacionais do legislativo; quanto, de maneira mais ampla, a possibilidade de “reduzir a incerteza, oferecer *iluminação*, *iluminar* os financiadores e a equipe sobre o que os participantes realmente experienciam, melhorar a comunicação e facilitar o compartilhamento de percepções” (Patton, 2001, p. 332, grifo nosso).

#### **4.1.2. A seleção da casa legislativa**

Tendo em vista o objetivo de estudar experiências concretas de letramento político do parlamento e a delimitação da pesquisa a uma abordagem metodológica qualitativa, procuramos localizar essas experiências em espaços significativos para o sistema de educação legislativa no Brasil. A escolha recaiu sobre a Câmara dos Deputados, entre outras razões, pela variedade de suas ações no campo da educação

legislativa e a posição central que ocupa, juntamente com o Senado Federal, em relação às outras casas legislativas.

Com efeito, a Câmara dos Deputados dispõe de um órgão educacional ou escola do legislativo, o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) que oferece formação sistemática através de um mestrado profissional em Poder Legislativo e vários cursos de pós-graduação *lato sensu*, ao lado de inúmeros cursos de curta duração que visam introduzir e desenvolver competências de seus servidores. Também promove uma série de atividades de letramento político, entre as quais o parlamento Jovem Brasileiro, Seminários de Interação Legislativa, A Escola na Câmara, Oficina de Atuação no parlamento, Estágio Cidadão, Missão Pedagógica no parlamento, Hackathon - Maratona Hacker e Estágio-Visita (Brasil, 2015a). Além disso, ainda ligados ao letramento político estão programas comandados por outros órgãos da Câmara, como a Visitação Institucional, que é feita em parceria com o Senado Federal (Brasil, 2015b), e o Plenarinho, que é um sítio eletrônico interativo que também realiza atividades presenciais com crianças (Brasil, 2015c). Dessa forma, a despeito de que outras casas legislativas apresentam igualmente programas variados e consolidados, como se observa nas Escolas do Legislativo de Minas Gerais e de Santa Catarina, a Câmara dos Deputados dispõe, até por sua dimensão e atuação nacional<sup>60</sup>, um número maior e campo mais abrangente de ações que atendem aos servidores da Câmara dos Deputados e de outras instituições públicas, assim como membros de organizações da sociedade civil, professores e estudantes de todos os níveis de ensino e cidadãos em geral.

#### 4.1.3 A seleção do programa EV

O critério principal da seleção do Estágio-Visita foi a diversidade na similaridade, sobretudo porque o programa apresenta diferentes atividades que são comuns a outros programas do parlamento, possibilitando que sua experiência educacional seja lida como um exemplo privilegiado desse tipo de ação promovida pelo legislativo.

---

<sup>60</sup> Alternativamente, o Senado Federal, que também ocupa posição central em relação às casas legislativas estaduais e municipais, poderia ser elegível como espaço de análise. Todavia, o número de atividades desenvolvidas no campo da educação legislativa é bem menor do que na Câmara, ainda que se destaque o programa Interlegis (cf. Brasil, 2015d).

O Estágio-Visita de Curta Duração, que a rigor não é um estágio, mas sim uma visita estendida de caráter educativo, destina-se a alunos universitários e tem por objetivo possibilitar “o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara e a forma de atuação de seus representantes, incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania” (Brasil, 2015e). O programa foi inicialmente instituído em janeiro de 2003, por um Ato da Mesa da Câmara dos Deputados (Ato da Mesa n. 143, de 15/01/2003), para ser executado pela Diretoria-Geral, a Secretaria de Comunicação Social (Secom) e o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), sob a supervisão da Segunda Secretaria. De acordo com essa norma, o número de edições do estágio seria fixado no início de cada sessão legislativa e cada período seria de cinco dias corridos. Os estagiários foram limitados em sessenta por período de estágio e os participantes seriam indicados uma vez por ano em um número máximo de dez candidatos por um deputado federal. Para participar, o universitário indicado deveria estar cursando os dois últimos anos de curso superior e a instituição de ensino superior (IES) ser do mesmo estado do deputado. As atividades previstas seriam palestras e o conteúdo deveria versar sobre o Poder Legislativo e a Câmara em particular. As despesas de deslocamento e estadia deveriam ser custeadas pelo próprio visitante.

Na justificativa para a criação do programa, mencionava-se a existência anterior de atividade semelhante em décadas anteriores, havendo também previsão para ela nas disposições transitórias do Regimento Interno da Câmara dos Deputados de 1972 (Res. n. 30 de 31.10.72, art. 297)<sup>61</sup>. Também se justificava a iniciativa pelo favorecimento da melhoria da imagem da Câmara obtido por meio da visita às instalações e conhecimento *in loco* das atividades parlamentares.

Aparentemente as condições iniciais de funcionamento do Estágio-Visita não despertaram o interesse de indicação por parte dos deputados ou esse interesse teve como obstáculo a ausência de suporte econômico para a estadia dos universitários. Esse último parece ser o entendimento da Mesa Diretora que edita um novo ato (Ato da Mesa n. 22, de 05/06/2003) no qual restringe o número de indicações a dois candidatos por deputado no início da legislatura e passa a se responsabilizar pela estadia do estudante

---

<sup>61</sup> Na verdade, o artigo do regimento dispõe sobre a realização de estágio na Casa e não exatamente de uma visita estendida como é o caso do novo programa. De qualquer maneira, como se pode verificar em Melo (2008), há registros, em pronunciamentos parlamentares e outros documentos, da existência, nas décadas de 1970 e 80, de um programa de estágio que levava para a Câmara dos Deputados alunos universitários. Esse programa tinha duração inicial de um mês e depois quinze dias, aparentemente com todas as despesas pagas pela Casa, sendo um misto de visita e observação das atividades legislativas.



em Brasília. Na justificativa, reforça-se o argumento da melhoria da imagem, destacando-se as características de jovens formadores de opinião, e sugere-se que cabe ao deputado custear individualmente o transporte do universitário até a capital do País.

Mesmo com esse novo provimento legal, o programa teve sua primeira edição apenas no final do ano, no período de 1º a 5 de dezembro de 2003. Ao todo, foram indicados 39 alunos provenientes de diversos estados brasileiros, mas somente 32 lograram constituir a primeira turma. A programação de cinco dias constou de dinâmicas de integração no primeiro e último dia na qual os alunos apresentavam a imagem que traziam e aquela que agora levavam da Câmara dos Deputados; uma série de visitas a órgãos internos, como Ouvidoria, Museu, Centro de Documentação, Consultoria Legislativa, Departamento de Taquigrafia, Secretaria-Geral da Mesa (SGM) e Cefor, e outras instituições, como Senado Federal, Tribunal de Contas da União (TCU) e Supremo Tribunal Federal (STF), sempre com apresentações sobre suas competências e características de funcionamento; assistência a uma parte de sessões nas comissões e no plenário; audiência de cada aluno com o deputado que o havia indicado e palestras específicas sobre a estrutura organizacional e física da Câmara dos Deputados e processo legislativo<sup>62</sup>.

No ano seguinte, foram realizadas sete edições de março a novembro, atendendo a um total de 355 universitários de todo o país (Melo, 2008). A experiência acumulada nessas edições levou a uma nova regulamentação do Estágio-Visita por meio do Ato da Mesa n. 51, de 18 de novembro de 2004. A partir dessa norma, vigente em suas linhas gerais até o presente, o planejamento e a execução do evento, ainda que sob a supervisão da Segunda Secretaria, passaram a ser controladas pelo Cefor; o número participante foi limitado a 50 alunos e as indicações podem ser feitas a qualquer época do ano. Essas e as demais disposições não foram alteradas até novo ato da mesa (Ato da Mesa n. 14, de 03 de outubro de 2007) que aumentou para 70 o número de participantes<sup>63</sup>.

Atualmente, o Estágio Visita possui cerca de 10 edições durante o ano legislativo<sup>64</sup>, com exceção dos períodos de recesso parlamentar e início de sessão legislativa, com um período de cinco dias integrais de funcionamento. As informações

---

<sup>62</sup> Dados obtidos em entrevistas, relatórios e documentos internos do Programa.

<sup>63</sup> Apesar dessa alteração legal, o número limite de participantes continuou a ser de 50 alunos até 2014. Em 2015, a oferta passou a ser efetivamente de 70 alunos.

<sup>64</sup> Até 2014, a média de edições era de oito por ano. Para 2015, estão previstas dez edições, no período de março a dezembro.

sobre o programa encontram-se disponíveis no portal eletrônico da Câmara dos Deputados. O universitário interessado encaminha seus dados e documentos para um gabinete de deputado e este faz a inscrição por meio de sistema próprio na rede interna da Câmara dos Deputados. A confirmação da inscrição é feita diretamente pelo Cefor ao aluno. A participação no programa é condicionada à assinatura de um termo de compromisso também disponível no portal eletrônico da Câmara dos Deputados. Em Brasília, o aluno recebe gratuitamente hospedagem desde o domingo e seu retorno no sábado seguinte, com alimentação e transporte nos dias úteis.

Todo o programa é planejado e desenvolvido por uma equipe do Cefor responsável por esta e outras atividades de letramento político do órgão, a Coordenação de Educação para a Democracia, com apoio de outros órgãos internos, com destaque para a Secom, que é responsável na Casa pela visitação. Os palestrantes e demais colaboradores na execução do evento são também servidores da Câmara dos Deputados, que recebem uma retribuição pecuniária pelas atividades extras desenvolvidas. Os servidores que apenas abordam o funcionamento de seu órgão de lotação, seja em palestra, seja em visitação, não são remunerados.

A programação das atividades é intensa e se propõe a desenvolver tanto conhecimentos sobre a democracia e o Poder Legislativo e a Câmara dos Deputados, quanto habilidades para vivência do processo legislativo e atuação no processo político. Para tanto, lança mão de palestras, em que se apresenta o processo legiferante e o funcionamento dos órgãos que atuam diretamente nesse processo, como a SGM, os mecanismos de informação e interação com a população, como aqueles disponibilizados pela Secom, e até a arquitetura de Brasília; visitas internas aos gabinetes dos parlamentares, a comissões e ao Plenário e visita externa ao STF; uma simulação do funcionamento das comissões; e oficinas de elaboração de projetos de ação ou engajamento no mundo da política. O resultado, segundo artigo de duas das responsáveis pelo programa, tem sido positivo. Referindo-se ao ano de 2013, quando 376 universitários visitaram a Câmara dos Deputados, elas afirmam que: “A avaliação dos participantes demonstra que o programa vem cumprindo seus objetivos e despertando os participantes para a reflexão crítica e a participação política” (Moura e Braga, 2014, p. 28).

Outros dados relevantes se encontram em um relatório interno sobre o ano de 2012 que confirmam resultados de anos anteriores. De acordo com esse relatório, a divulgação do programa precisa ser fortalecida, pois quase 50% dos participantes

relatam que souberam do EV por meio de um colega que já havia participado. A maioria dos candidatos é originada de estados do Sudeste e do Nordeste, com destaque para Minas Gerais, São Paulo e Ceará que juntos ocupam mais de 40% das vagas, sendo que a fatia dos estados da Região Norte é de apenas 2,04% dos participantes. Direito é o curso majoritário entre os estudantes que se interessam pelo programa, com mais de 70% dos inscritos. A avaliação do EV foi positiva em vários de seus aspectos, tais como organização, objetivos, material didático e jornada de aprendizagem, com algumas críticas em relação à predominância e caráter excessivamente informacional e técnico das palestras, o que levou a coordenação do evento a modificar parte de sua programação, suprimindo algumas das palestras e incluindo atividades como debates com servidores e encontro com deputados para discutir temas específicos, conforme se observa na programação da última edição de agosto de 2015 (Anexo I).

Como se pode verificar, o EV é um programa direcionado a um público bem definido, alunos universitários, logo pessoas adultas que participam ou têm potencial para participar ativamente da vida política. Também são pessoas que, pela formação acadêmica, presumivelmente possuem conhecimentos, mesmo que gerais, sobre democracia e funcionamento do Estado, além de facilidade de acesso a informações. Tais características os tornam informantes privilegiados quanto ao letramento político que lhes é oferecido no EV quando comparados com outros públicos como crianças ou o público indefinido dos programas de visitação, por exemplo.

Além disso, é um programa com cerca de uma semana de duração, compreendendo várias atividades que permitem uma melhor compreensão do letramento político proposto no âmbito do legislativo não só em termos de documentos e ações, mas também e principalmente em termos de práticas e como essas práticas são vivenciadas pelos participantes. Há que se considerar, igualmente, que esse programa é uma ação destacada na Câmara dos Deputados no que tange ao conjunto das atividades desenvolvidas com fins de educação para a democracia, quer pelo tempo que ocupa dos organizadores, pois ocorre em base mensais, ligando-se ao ritmo de funcionamento da própria Câmara dos Deputados (não há edições durante os recessos); quer pela origem e número de participantes que é relevante para uma atividade presencial, com o atendimento possível de mais de 500 universitários por ano, recobrando todo o País. É, ainda, um programa consolidado enquanto ação educativa do parlamento, haja vista o funcionamento ininterrupto do Estágio-Visita, desde 2003, além de já ser adotado por outras casas legislativas, como acontece com a Assembleia Legislativa de Santa

Catarina<sup>65</sup> e a Assembleia Legislativa de São Paulo<sup>66</sup>, assim como em breve no Senado Federal, que possui projeto similar em processo de aprovação<sup>67</sup>.

Finalmente, o EV não apenas contém atividades variadas e realizadas em um período maior de tempo, como também reúne atividades - visitação, simulação, palestras – que se encontram em outras ações de letramento político, como o parlamento Jovem, que é uma simulação. Por essa concentração e variedade das atividades, unidas em um mesmo programa, é que o EV pode ser lido como exemplo do letramento político proposto pela Câmara dos Deputados, em termos específicos, e do parlamento enquanto instituição, em termos gerais, uma vez que a análise de sua estrutura e funcionamento favorecem a *iluminação* e comparação com outros programas do legislativo que possuam elementos similares.

#### 4.2 A avaliação iluminadora

Como já estabelecido, nosso estudo tem como foco a análise do programa Estágio-Visita, promovido pela Câmara dos Deputados do Brasil. Por se tratar da investigação de programas e, em particular, de programas governamentais, um dos campos metodológicos que se apresenta para essa análise é o da avaliação de programas. Com efeito, como destaca Fernandes, “hoje em dia, a avaliação de programas públicos em domínios como o da educação, da saúde ou da segurança social, é uma prática obrigatória em muitos países”. Além disso, continua o autor, “reconhecidamente, a avaliação tem uma relevância (e.g., social, política, cultural, económica) incontornável, podendo estar associada à transformação, à melhoria, à transparência, à inovação e, em geral, ao desenvolvimento de programas públicos” (Fernandes, 2011, p. 186).

Essa demanda por avaliação de programas, que naturalmente não se restringe ao setor público, associada ao reconhecimento de sua importância em muitas frentes, tem levado à criação, adaptação e organização de vários métodos, técnicas e procedimentos que buscam atender aos critérios da pesquisa científica e oferecer consistência e

---

<sup>65</sup> Programa instituído pela Resolução n. 6/2011 cf. <http://escola.alesc.sc.gov.br/conheca-a-escola#politica-de-ensino>.

<sup>66</sup> Programa instituído pela Resolução n. 902, de 12 de fevereiro de 2015 cf. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/resolucao.alesp/2015/resolucao.alesp-902-12.02.2015.html>.

<sup>67</sup> No Senado Federal, há propostas em estudo desde 2009 e, recentemente, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte o projeto de resolução do Senado (PRS 60/2014) que institui o programa (<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/08/18/senado-podera-ganhar-programa-de-estagio-visita>).

credibilidade ao processo avaliativo e seus resultados. De tal forma, que não se pode falar de um único método na área, nem abordagem ou perspectiva que seja ideal ou recomendada. Ao contrário, como diz Patton na abertura de um texto onde debate a escolha dos métodos, “há um reconhecimento generalizado de que avaliadores devem ser capazes de usar uma variedade de métodos em programas de avaliação”, o que faz com que os avaliadores sejam “encorajados a ser sofisticados e flexíveis em combinar métodos de pesquisa às nuances das questões da avaliação particular e às idiossincrasias das necessidades específicas do tomador de decisões” (Patton, 1980, p. 219). Ainda que a realidade cotidiana das avaliações, reconhece o autor, restrinja um tanto essa amplitude de opção, considerando-se os recursos disponíveis, o tempo e até a formação acadêmica do avaliador, entre outros limites.

Também não faltam propostas de ordenamento que se dedicam a tornar inteligível a aparente algaravia do campo, adotando classificações que contemplam ou estreitam as várias possibilidades metodológicas na área da avaliação de programas. Um exemplo de inclusão das várias opções ou mais precisamente de modelo teórico no qual são contempladas posições metodológicas diversificadas é dada por Demarteau (2002) e sua proposta de uma grade analítica para as práticas metodológicas em avaliação de programas. Segundo o autor, “a despeito de uma intensa revisão da literatura, em campos tais como educação, assistência social e saúde pública”, não havia sido possível “identificar uma teoria geral da avaliação de programa que levasse em consideração todos os modelos construídos pelos avaliadores e integrasse as práticas de avaliação interna e externa” (Demarteau, 2002, p. 455). Para sustentar sua afirmação, o autor percorre rapidamente a bibliografia referente às análises de modelos e práticas avaliativas e distribui as propostas de ordenamento identificadas em três grandes grupos. O primeiro é o grupo das taxinomias, cujos estudos tentam ordenar as diferentes teorias e práticas da avaliação de programa, mas falham em encontrar pontos em comum que integrem em um todo coerente as suas distintas características, além de assumirem uma perspectiva meramente descritiva. O segundo é o grupo que, usando metodologias científicas específicas, busca identificar as dimensões históricas e contextuais dos modelos de avaliação de programa, assim como as diferenças entre teoria e práticas, mas tende a se distanciar das práticas concretas. O terceiro grupo é o que se ocupa dos usos das práticas de avaliação, mas que não explica, por exemplo, sua natureza ou porque foram instituídas, nem as práticas em si mesmas. Nos vários estudos que compõem esses três grupos, Demarteau não encontra um constructo teórico que

permita “a identificação, descrição e melhoria do entendimento atual das práticas de avaliação” (idem, p. 457). Considerando essa ausência, o autor organiza os vários tipos de avaliação e abordagens em uma grade teórica que denomina de Análise das Práticas de Avaliação de Programas. Essa grade combina os três componentes básicos da avaliação (processo, julgamento e decisão) com suas três dimensões (social, estratégica e técnica) e os distribui em três eixos de diferenciação (formal/informal; externo/interno; implícito/explicito), gerando oito tipos de avaliação e 125 diferentes modelos de práticas de avaliação de programas<sup>68</sup>. Para o autor, com essa grade, fica evidente como os componentes das práticas de avaliação se integram nos diferentes eixos e, com isso, é possível melhorar a aprendizagem das práticas e a tomada de decisão de coordenadores, financiadores e outros agentes em relação aos programas.

Em contraste e menos ambiciosos, Costa e Castanhar, após identificar o que denominam como ‘emaranhado conceitual’, ou seja, a “variedade de conceitos e metodologias de avaliação utilizados pelos estudiosos da matéria e pelos organismos internacionais” (Costa e Castanhar, 2003, p. 972), propõem que se tome alguns elementos básicos como norteadores da avaliação de desempenho de programa sociais. Seguindo definições da Unicef e estudiosos da área, os autores estipulam que uma avaliação de programa precisa ter estabelecidos os critérios de avaliação, sendo os mais comuns: eficiência, eficácia, impacto, sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade. A partir da escolha dos critérios, devem ser construídos indicadores, que também podem ser classificados de várias maneiras, tal como indicadores de desempenho e gerais ou indicadores de resultado; indicadores de insumo e indicadores de acesso. Um terceiro passo é a definição de padrões de referência que podem ser absolutos, históricos, teóricos, negociados ou de compromisso. Há, ainda, que se definir o que avaliar, que pode ser o propósito ou missão (impactos), os objetivos (efeitos), as metas (resultados), as atividades (produtos). A partir dessas definições se tem três metodologias básicas: a avaliação de metas, que verifica se o programa foi bem sucedido em relação às suas metas; a avaliação de impacto ou de resultados, que busca identificar a efetividade das ações desenvolvidas no

---

<sup>68</sup> Enquanto os 125 modelos são posições lógicas resultantes do constructo em forma de grade, os oito tipos de avaliação encontram correspondência na literatura da área, com exceção, por razões lógicas do primeiro tipo que é a avaliação implícita. As outras sete são: avaliação de "decisão" (decisão explícita), a avaliação de 'expert' (julgamento implícito), a avaliação "científica" (processo explícito), a avaliação de "controle" (julgamento e decisão explícitos), a avaliação de "conclusão" (processo e julgamento explícitos), avaliação de “processo de decisão” (processo e decisão explícitos) e avaliação “explícita” (processo, julgamento e decisão explícitos).

programa; e a avaliação de processos, que trata do acompanhamento sistemático dos procedimentos, eventos e atividades do programa com o fim de verificar as dificuldades para sua implementação, gerar alterações e identificar o grau de seu alcance junto a população beneficiária. Essas metodologias podem ser combinadas para gerar melhor resultado, tal como fazem os autores ao juntar as duas últimas em um único sistema de avaliação. No fechamento do artigo, após apresentarem um exemplo prático de avaliação de programa, os autores concluem que:

A avaliação é um conjunto de técnicas que adota conceitos diferenciados para se referir muitas vezes aos mesmos procedimentos. Enquanto não se avançar na teorização da prática e buscar os consensos necessários à construção de paradigmas conceituais, *cada esforço de avaliação vai requerer o estabelecimento prévio de uma estrutura de referência para a análise* e o treinamento supervisionado do pessoal envolvido (Costa e Castanhar, 2003, p. 987, destaque nosso).

Essa advertência final dos autores é comum nos estudos de avaliação de programa, mostrando que a adoção dessa área de pesquisa requer cuidados específicos e posicionamentos claros e justificados por parte do pesquisador-avaliador. Ademais, como se pode verificar a partir desses dois exemplos, os ordenamentos dos métodos de avaliação de programa tendem a obedecer a critérios diversificados, tornando complexa a escolha da metodologia a ser seguida na avaliação de um programa. Em nosso caso, observando de certa forma a advertência de Costa e Castanhar e após ter identificado a avaliação de programa como a área preferencial de nossa pesquisa, procedemos por um princípio de seleção progressiva de itens a partir do objeto previamente escolhido para ser avaliado a fim de estreitar o leque de possibilidades e encontrar o caminho a ser seguido. Dessa maneira, considerando que é um programa e que nos propomos analisá-lo em profundidade, adotamos uma abordagem qualitativa para a pesquisa. Também como o objetivo do estudo é conhecer e entender como esse programa é efetivado, evitamos abordagens metodológicas cuja ênfase recaísse sobre resultados ou produtos em favor daquelas que se preocupavam com os processos. Procuramos, ainda, por uma metodologia que dialogasse com o caráter pedagógico do programa e o horizonte teórico do letramento político e da educação para a democracia em que eles se inscrevem, ou seja, uma abordagem metodológica com fundamentos no campo disciplinar da educação e não na administração pública ou na saúde pública, áreas nas quais boa parte dos estudos de avaliação de programa é desenvolvida. Por fim, como é de nosso interesse que o estudo possibilite uma reflexão maior sobre o letramento

político oferecido institucionalmente pelo legislativo, buscamos uma metodologia que, em lugar de particularizar o que por definição já é particular, permitisse a análise do programa como exemplo representativo e não um caso isolado, ao mesmo tempo que proporcionasse uma leitura do caráter distinto do programa sem transformá-lo em paradigma de melhores práticas.

Selecionadas essas características, encontramos na avaliação iluminadora a orientação metodológica que julgamos adequada para responder à nossa pergunta de pesquisa sobre como se efetiva formalmente o letramento político proposto pelo parlamento no programa EV da Câmara dos Deputados.

#### 4.2.1 A pesquisa iluminadora

A pesquisa iluminadora foi lançada em 1972 por Malcolm Parlett, então professor assistente na University of Edinburgh, Escócia, em colaboração com à época aluno de doutorado David Hamilton, como um estudo ocasional do Departamento de Ciências Educacionais sob o título de *Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*. O ensaio teve imediata e ampla aceitação sendo republicado 11 vezes entre 1976 e 1988 (Hamilton, 2005). No Brasil, esse texto foi publicado integralmente em uma coletânea organizada por Rosemary Messiak et al. (1980) e a avaliação iluminadora é apresentada como uma avaliação do tipo responsiva em um livro que trata de modelos de avaliação educacional (Vianna, 2000), entre outras referências similares<sup>69</sup>.

O estudo se inicia com a explicitação da relação entre avaliação e inovação para localizar a avaliação de programa como um novo campo de investigação e as dificuldades que enfrenta em termos teóricos e metodológicos. Em seguida, os autores identificam dois paradigmas nas pesquisas educacionais que são usados na avaliação de programas: o botânico-agrícola ou tradicional e o socioantropológico. O primeiro que, pode ser identificado, *grosso modo*, com uma perspectiva positivista e a avaliação de resultados, baseia-se na realização de pré-testes, a realização do programa como um

---

<sup>69</sup> Veja-se, como exemplo, a tradução feita do inglês do livro de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) sobre avaliação de programas em que a avaliação iluminadora também é citada. Observe-se que a expressão em língua inglesa é “illuminative evaluation”, que também poderia ser traduzida para o português como avaliação iluminativa. Essa opção se apresenta para nós como mais próxima do original, além de manter o sentido metafórico de trabalho minucioso que reverbera da palavra iluminura. Todavia, dada a anterioridade e o tempo em que a expressão está registrada entre nós, decidimos adotar a tradução já estabelecida de avaliação iluminadora.



experimento, e testes posteriores para se verificar se o programa obteve sucesso. O segundo, claramente identificado com as abordagens qualitativas, é onde a avaliação iluminadora se localiza e para o qual serve de exemplo.

Dessa forma, a avaliação iluminadora, ao contrário dos modelos do paradigma botânico-agrícola, caracteriza-se por se preocupar mais com a descrição e a interpretação do programa do que com a medição de seus resultados. Seus objetivos são verificar como um programa inovador funciona, como o contexto interfere em sua realização, qual a perspectiva de seus executores sobre o sucesso do programa e como os participantes vivenciam a experiência. Para tanto busca identificar e documentar as diferentes percepções dos envolvidos e caracterizar e debater em que consiste a inovação no programa.

Para atingir tais objetivos, a avaliação iluminadora lança mão de dois conceitos básicos: o sistema instrucional e o ambiente de aprendizagem. O sistema instrucional é constituído pelos documentos oficiais, tais como currículos, regimentos, orientações metodológicas, editais, e outros textos que informam sobre o funcionamento do programa. Aqui há duas particularidades caracterizadoras da proposta metodológica: a) primeiro que os autores incluem no sistema instrucional não apenas os documentos oficiais, mas tudo o que pode ser inserido em uma ‘descrição catalográfica’ do programa, por mais diversos que sejam esses itens, compreendendo que se trata de “uma especificação idealizada do esquema: um conjunto de elementos organizados em um plano coerente” (Parlett e Hamilton, 1972, p. 10); b) segundo que, ao contrário da avaliação tradicional, o sistema instrucional não é considerado como um conjunto de dados fixos que devem ser comprovados pela avaliação, antes se considera que ele é continuamente interpretado e reinterpretado por todos aqueles que vivenciam o programa, pois como afirmam os autores, “na prática, objetivos são comumente reordenados, redefinidos, abandonados ou esquecidos. A formulação ‘ideal’ original deixa de se acurada, ou, de fato, de grande relevância” (idem, p. 11).

Daí a importância do segundo conceito, o ambiente de aprendizagem, que é tanto o espaço material quanto o ambiente sociopsicológico em que o programa é desenvolvido. Naturalmente, esse espaço simultaneamente concreto e simbólico é constituído por diversos elementos de ordem material, cultural, social, institucional e psicológica que “interagem de modo complexo para produzir, em cada aula ou curso, um padrão único de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões e estilos de trabalho que impregnam o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nesse ambiente” (Parlett e

Hamilton, 1972, p. 11). Analisar esse ambiente em sua complexidade e unicidade é essencial porque, como argumentam os autores, ele é parte constituidora do programa inovador ou de qualquer programa educacional. Além disso, as inovações introduzidas nos programas só podem ser analisadas concretamente em suas repercussões no ambiente de aprendizagem, assim como seus efeitos dificilmente se restringem aos aspectos previamente selecionados. Outro ponto relevante é a relação entre as transformações ocorridas no ambiente de aprendizagem e a vivência intelectual dos alunos, uma vez que, nas palavras dos autores, “o conceito de ambiente de aprendizagem é necessário para analisar a interdependência de ensino e aprendizagem, assim como para relacionar a organização e as práticas de ensino com as respostas imediatas e de longo prazo dos estudantes” (idem, p. 14). Com isso, deve-se verificar, como questões organizacionais e administrativas, aparentemente desligadas das questões do ensino, atuam sobre o funcionamento pedagógico do programa e influenciam o processo de aprendizagem.

Em relação aos procedimentos metodológicos, os autores destacam que “a avaliação iluminadora não é um pacote metodológico padrão, mas uma estratégia geral de pesquisa” (Parlett e Hamilton, 1972, p. 15). Nesse sentido, a abordagem oferecida pela avaliação iluminadora permite que as técnicas e procedimentos sejam adaptados às características do programa a ser avaliado ou selecionados a partir do problema que se deseja analisar em relação ao programa, e não prévia e rigidamente fixados. Há, entretanto, caminhos a serem percorridos que são próprios dessa ‘estratégia de pesquisa’. O mais básico deles é a familiaridade com o ambiente de aprendizagem em termos similares às observações antropológicas, ou seja, o contato direto e livre de prescrições do pesquisador-avaliador com as pessoas e o ambiente do programa para que possa compreender e surpreender suas peculiaridades. Dessa forma, “uma vez que a avaliação iluminadora se concentra em examinar a inovação como parte integrante do ambiente de aprendizagem, há uma ênfase determinante tanto sobre a observação da sala de aula como sobre as entrevistas com os professores e alunos participantes” (idem, p. 16).

Além disso, há uma sequência de passos ou estágios caracterizadores da avaliação iluminadora, começando com o pesquisador observando o ambiente de aprendizagem; depois selecionando os elementos mais relevantes e questionando suas razões; e, por fim, elaborando explicações, explanações e princípios gerais para o que foi observado. Esses estágios, apesar de sequenciados temporalmente, não precisam ser

distanciados um do outro e podem convergir ou serem retomados em sucessivas análises do problema de pesquisa, permitindo que se adote um “foco progressivo” pelo qual os dados são progressivamente selecionados e analisados de forma mais aprofundada em suas características mais relevantes.

Dentro desses estágios, os autores explicitam o emprego das seguintes práticas de coleta de dados: observação, entrevistas, questionários e testes, e fontes documentais e de segundo plano. A observação, que é fundamental na avaliação iluminadora, não deve se restringir ao espaço imediato de aprendizagem, mas também contemplar outros espaços que sejam significativos para o programa. Além do mais, deve-se levar em consideração tanto os acontecimentos relativos ao programa, quanto a forma como esses acontecimentos se desenrolam, pois um olhar que integra diferentes dimensões consegue captar melhor as nuances do fenômeno. As entrevistas podem assumir diferentes formatos na busca de se revelar a perspectiva dos participantes, que devem ser selecionados segundo critérios randômicos ou por amostragem teórica. Dessa forma, nas palavras dos autores, “enquanto entrevistas breves e estruturadas são convenientes para a obtenção de informações biográficas, históricas e factuais; as entrevistas formais mais abertas e discursivas são adequadas para tópicos menos diretos” (Parlett e Hamilton, 1972, p. 20). Pouco favoráveis aos questionários e testes, os autores defendem que devem ser usados preferencialmente em pesquisas de larga escala e como complementos ou associados a outras práticas. Também devem conter questões abertas para que dados inesperados possam ser coletados. Por fim, as fontes documentais e de segundo plano, que são tão variadas como atas de reuniões e trabalhos feitos pelos alunos, podem fornecer ao pesquisador informações sobre os antecedentes da inovação e ajudar a mapear áreas de interesse para o estudo que podem não ser detectadas em outras práticas.

A adoção da avaliação iluminadora não se faz sem questionamentos. Os autores se adiantam e apontam as objeções que podem surgir em relação à subjetividade da abordagem, ao poder discricionário do avaliador em decidir o que é relevante para a análise e à perturbação dos participantes com a presença do pesquisador. Nesses casos, para além da discussão sobre o lugar da subjetividade nas pesquisas de perspectiva qualitativa, Parlett e Hamilton aconselham o uso de instrumentos variados de medição dos dados, assim como uma explicitação dos procedimentos e técnicas usadas na coleta de dados, além da obediência a parâmetros éticos na condução do estudo. Um exemplo dado pelos autores é que:

Para garantir a viabilidade e integridade de sua posição de pesquisa e a confiança dos participantes do programa, o investigador precisa, desde o início, deixar claro o seu papel, revelar os objetivos de seu estudo e assegurar-se que não há ambiguidade ou mau entendimento sobre quem, por exemplo, receberá o relatório. (Parlett e Hamilton, 1972, p. 26-27).

Outra objeção relevante é sobre o escopo da pesquisa, tanto no que tange às possibilidades de generalização a partir da análise em profundidade de um ambiente de aprendizagem, quanto à aplicação da estratégia em programas mais amplos. A posição dos autores é que se não há como negar a particularidade das conclusões, nem por isso elas perdem a possibilidade de serem contempladas em ambientes similares, até porque “ambientes de aprendizagens, a despeito de sua diversidade, compartilham muitas características” (Parlett e Hamilton, 1972, p. 28). Além disso, a avaliação iluminadora pode auxiliar a construção de descrições mais acuradas dos fenômenos, desenvolver terminologias e contribuir para a elaboração de teorias. Do mesmo modo, pode haver sinergia entre o trabalho feito em uma escala menor e a ampliação de seus achados para um conjunto maior de programas através da combinação de práticas e instrumentos.

Finalmente, há a questão da tomada de decisão que é a principal razão para que as avaliações sejam feitas. No caso da avaliação iluminadora, entretanto, a preocupação não é com a tomada de decisão, mas sim com a obtenção de informações porque o seu objetivo consiste em “prover um entendimento aprofundado da realidade (ou realidades) complexa que cerca o programa: em síntese, iluminar” (Parlett e Hamilton, 1972, p. 30).

A despeito de seu sucesso em muitas frentes<sup>70</sup>, a avaliação iluminadora enfrenta algumas restrições. Stenhouse (1979), por exemplo, chama a atenção para a necessidade de manutenção dos padrões de cientificidade e convenções acadêmicas nas pesquisas que adotam a avaliação iluminadora. Para o autor, os pesquisadores dessa estratégia metodológica na educação devem se preocupar, entre outros aspectos, com a apresentação consistente e verificável dos dados utilizados em seus estudos em uma relação similar ou correspondente ao que já é encontrado em outras áreas. Um exemplo é a história que recorre ao uso de fontes documentais e as apresenta publicamente para verificação em notas de rodapé. Da mesma forma, os pesquisadores da avaliação

---

<sup>70</sup> De acordo com Sloan e Watson (2001), a estratégia da avaliação iluminadora tem sido usada em vários campos, tais como avaliação de currículos, ensino a distância, projetos de desenvolvimento agrícola, treinamento em administração, assistência social e na saúde pública, especialmente em relação à enfermagem. Não julgamos necessário apresentar aqui uma leitura desses vários estudos, assim como das modificações que a estratégia naturalmente recebeu ao longo do tempo, porque a estamos usando a partir do texto original e acreditamos que suas orientações metodológicas são suficientemente claras e atendem adequadamente aos nossos propósitos de pesquisa.

iluminadora deveriam apresentar suas notas de campo e demais dados utilizados para que fossem verificados de alguma forma (o autor sugere a criação de um arquivo nacional para guardar esses dados), assim como deveriam se apoiar em estudos anteriores para adquirir consistência por meio da acumulação. Outra restrição é feita por Stronach (1997 *apud* Rensburg, 2007) para quem a avaliação iluminadora, por ter sido construída a partir de uma dicotomia entre a abordagem quantitativa e qualitativa, favorecendo essa última, apresenta-se epistemologicamente frágil. Tomando como base um ponto de vista pós-estruturalista, Stronach desconstrói a “operação retórica” de Parlett e Hamilton considerando que várias das colocações constantes no estudo dos dois simplificam as disputas do campo metodológico.

Em que pese essas e outras críticas recebidas, acreditamos que as orientações metodológicas da avaliação iluminadora se apresentam como um caminho seguro para a avaliação de programas inovadores ou não<sup>71</sup>, uma vez que possibilitam uma compreensão contextualizada do seu funcionamento, gerando conhecimento sem fechar a análise em produtos ou resultados, que é o que buscamos atingir com esta pesquisa. Por essa razão, decidimos seguir integralmente em nosso estudo os passos descritos acima, o que justifica, aliás, o detalhamento com que foram expostos<sup>72</sup>. Nos próximos tópicos deste capítulo, explicitaremos como essa estratégia foi colocada em prática na análise do Estágio-Visita, além de apresentar propriamente a edição que analisaremos desse programa.

---

<sup>71</sup> Embora os autores se refiram a programas inovadores, acreditamos que a estratégia pode ser implementada na avaliação de qualquer programa, como acontece, aliás, em vários estudos (Sloan e Watson, 2001; Ellis e Nolan, 2005; Savin-Baden et al., 2011). Em nosso caso específico, poderíamos considerar que o EV é uma inovação tanto no campo da educação legislativa, tomando como parâmetros os programas de simulação ou visitação bem mais difundidos; quanto no campo da educação e da formação profissional, porque é oferecido por uma casa legislativa e sem ligação direta com o sistema formal de ensino. No entanto, como não é nosso interesse focalizar o programa por esse viés, preferimos considerá-la apenas como uma estratégia de avaliação de programa. Além do mais, uma leitura contextualizada dos termos inovador e inovação no ensaio dos autores mostra que a inovação é muito mais um horizonte que justifica a nova proposta metodológica do que uma exigência relativa ao objeto de estudo.

<sup>72</sup> O detalhamento também se deve ao fato de que acreditamos ser a proposta da Avaliação Iluminadora uma alternativa relevante para a pesquisa educacional, sobretudo em relação a programas desenvolvidos em sistemas educacionais alternativos ou profissionais, como é o caso do sistema de educação do legislativo no Brasil, daí a necessidade de seu pleno conhecimento. Além disso, a despeito do tempo em que foi lançada, não encontramos registro de um uso significativo da abordagem entre nós, sendo somente citada de passagem em alguns estudos (Cf. Laguardia, Portela e Vasconcellos, 2007) e usada como orientação geral em uma dissertação de mestrado (Leite, 2010).

#### **4.2.2. Os procedimentos de coleta de dados**

Seguindo os parâmetros dados pela avaliação iluminadora, adotamos como instrumentos principais da coleta de dados a observação, a entrevista, a seleção documental e, secundariamente, um questionário, conforme a explicitação que se segue:

##### **a) Observação**

O EV, cuja frequência acompanha o ano legislativo, foi observado na edição de 22 a 26 de agosto de 2011, sendo que voltamos a fazer uma nova observação na edição de 27 a 31 de agosto de 2012, para confirmar os dados observados anteriormente e, caso fosse necessário, enriquecer o estudo com um maior detalhamento das atividades. A edição de agosto foi escolhida por ocupar uma posição medial tanto para organizadores, quanto para os participantes, uma vez que é o quarto ou quinto evento anual do programa, assim como se localiza no início do segundo semestre nas faculdades e no retorno do recesso parlamentar de julho. A fim de não gerar duplicidade de dados, decidimos que a descrição e a análise deste estudo seriam referentes à edição de 2011, com as informações referentes à edição de 2012 servindo apenas de complemento em casos específicos, indicados por nota de rodapé quando necessário.

Os locais de execução do EV foram as dependências do Congresso Nacional (plenários, restaurantes e gabinetes de parlamentares) e do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados (Auditório do Cefor). Como preparação da observação do EV, realizamos previamente uma visita-guiada ao Congresso Nacional para verificar como eram recebidos os visitantes, além de observações esporádicas de outras atividades de letramento político do Cefor. Também entrevistamos a coordenadora do evento, lemos a pequena bibliografia que se referia diretamente ao EV, verificamos as informações constantes no Portal da CD e o material preparado pela coordenação para ser distribuído aos alunos.

Nossa observação do EV foi não participante, ou seja, nossa posição de observador formal foi revelada aos participantes e, embora tenhamos atuado como audiência das palestras, não assumimos a posição de aluno-participante. A decisão de não participar diretamente do evento se deveu à necessidade de investigar da maneira mais ampla possível o ambiente de aprendizagem, uma vez que uma participação direta impediria que vários dos aspectos fossem observados para além da posição assumida, além do tempo que seria necessário para a realização das atividades e tarefas previstas

para os verdadeiros participantes. Ainda assim, conforme veremos na narrativa dos acontecimentos, em momentos de atividades simultâneas, foi necessário decidir que grupo acompanhar para fazer a observação. Acreditamos, porém, que essa parcialidade foi compensada nas entrevistas e na análise documental.

Os dados coletados foram registrados em um diário de campo, com entradas diárias no período de duração do evento. As observações foram registradas durante as atividades do evento, conforme a disponibilidade, e, de maneira mais organizada, após o encerramento das atividades do dia. Tendo em vista que as atividades foram desenvolvidas de acordo com a agenda, os registros cobriram o detalhamento das atividades, algumas falas e impressões variadas. Posteriormente, a fim de facilitar o trabalho de análise, os dados da observação foram organizados sistematicamente segundo a programação e distribuídos em colunas, como se pode observar no exemplo abaixo:

*Quadro 4 – Fragmento de Ficha de Registro de Observação*

ESTÁGIO VISITA		
Dia 2 – 23/8/2011 (3ª feira) Manhã	Observação	Impressão
.....	.....	.....
9h	Foto oficial do grupo – os alunos fazem pose em frente à rampa do Congresso. Eles estão bem animados e se vestiram especialmente para a ocasião. Apesar de ser cedo da manhã, as mulheres estão bastante maquiadas e todos, homens e mulheres, parecem prontos para uma festa. A coordenação tem certa dificuldade para mantê-los na pose recomendada pelo fotógrafo oficial, pois todos querem tirar fotos individuais ou em pequenos grupos aproveitando o cenário.	Talvez porque tenham se vestido com apuro, os alunos tratam a fotografia como a abertura de um evento festivo do qual são as estrelas. Esse comportamento se repete na visita que virá a seguir.
9h15 às 10h45	Visita Institucional – a visita é a mesma que faz qualquer visitante nas dependências do Congresso. Roteiro: túnel do tempo, Plenarinho (Senado antigo), maquete do Congresso, salão verde, salão negro, plenário Senado, plenário Câmara. O guia dá destaque a aspectos arquitetônicos dos prédios e o <i>design</i> do jardim. Os alunos parecem inicialmente atentos às explicações dadas pelo guia, mas não perguntam nada – alguns até mesmo parecem excitados pela visita. Quando chegam no túnel do tempo, no SF, os alunos se espalham. Alguns deles reclamam dos colegas que não obedecem à	Me surpreende que os alunos não perguntem nada, não tenham dúvidas, tudo o que querem é ver e tirar fotografias. Também é evidente que o guia não consegue controlar a visita conforme o roteiro tradicional. O interessante é que os visitantes comuns costumam ser mais

ESTÁGIO VISITA		
Dia 2 – 23/8/2011 (3ª feira) Manhã	Observação	Impressão
	regra de andar pela esquerda e não tirar fotografia antes da hora. Alguns tiram fotografias do ambiente, outros posam para fotografias no ambiente. Na apresentação da maquete, alguns alunos se desinteressam, querem apenas fotografar. Para chamar a atenção, o guia verifica informações básicas (número de senadores e deputados). Eles respondem em uníssono, como alunos de primário, e não têm dúvidas de nada. .....	atentos às explicações. Talvez porque sejam, normalmente, um grupo menor.
.....	.....	.....

Fonte: Elaboração do Autor.

Além das observações mais diretamente ligadas às atividades do cronograma oficial estabelecido, também registramos nossas impressões do contato que tivemos com os participantes em vários ambientes e momentos de socialização. Dessa forma, anotamos o que vimos e ouvimos nos almoços no restaurante da Câmara dos Deputados e nos traslados de ônibus entre o Palácio do Congresso Nacional e o prédio do Cefor, assim como nos intervalos para lanche. Foram, em geral, registros breves, pois aproveitamos igualmente esses momentos para entrevistar os participantes. Os dados obtidos foram anexados às entrevistas como contexto e também inseridos na Ficha de Registro de Observação na coluna das impressões, com destaque para o ambiente e/ou horário quando relevante.

### **b) Entrevista**

No planejamento inicial da pesquisa, consideramos que os informantes constituiriam dois grupos: os organizadores e participantes, sendo que todos seriam entrevistados antes e depois do evento. Os organizadores, como indica o termo, são as pessoas que se envolveram no planejamento e execução do programa. Os participantes, por sua vez, são os alunos que se inscreveram e foram selecionados para a edição observada do EV. Ao iniciarmos a coleta de dados, entretanto, verificamos que, mesmo constituindo uma população relativamente restrita de indivíduos, tal procedimento universalista, por um lado, simplificava e, por outro, demandaria tempo e logística



complexa para resultados pouco significativos frente ao objetivo de compreender o funcionamento do programa enquanto representativo do letramento político proposto pelo legislativo. Em primeiro lugar, nem o grupo dos organizadores, nem dos participantes eram suficientemente homogêneos como suposto *a priori*, havendo diferenças que deveriam ser contempladas conforme a posição ocupada. Depois, os tipos de entrevistas precisavam variar conforme essas posições, uma vez que elas respondiam pela qualidade e quantidade de informações dos informantes sobre o programa. Por fim, havia a limitação do tempo de contato com os participantes que provinham de diferentes localidades do País (todas as entrevistas deste estudo foram feitas presencialmente), além da alta probabilidade de redundância em boa parte das informações a serem obtidos, tendo em vista que os participantes haviam passado por um processo de seleção ou adesão ao programa seguindo um perfil predeterminado. Por força dessas razões e o escopo da pesquisa, decidimos selecionar os informantes e organizar os tipos de entrevista seguindo critérios diversificados.

Em relação aos informantes, mantivemos a divisão inicial entre promotores e participantes, mas estabelecemos três subgrupos para os promotores e dois subgrupos para o segundo. Temos, assim, no grupo dos promotores os subgrupos dos Organizadores, que são os responsáveis institucionais pelo programa, a exemplo da diretora da Coordenação de Educação para a Democracia; dos Executores, que respondem pelo andamento das atividades, como acontece com os responsáveis pela Oficina Juventude e Democracia; e dos Colaboradores, que são os palestrantes e demais convidados. Essas divisões se deveram, obviamente, às funções exercidas pelos promotores dentro de cada programa. No grupo dos participantes, entendemos que seria relevante distinguir entre os alunos que tivessem formação e atuação mais diretamente ligada ao legislativo, como alunos de Direito, e alunos de outras áreas ou disciplinas afins. O entendimento que sustentou essa divisão foi de que aqueles que possuíam formação e atuação direta possivelmente apresentariam uma relação diferenciada com o programa.

A quantidade de informantes para cada categoria não foi decidida previamente, antes deveu-se, por um lado, às características da categoria e, por outro, ao grau de informatividade a ser oferecida pelo entrevistado em um procedimento inspirado na amostragem e saturação teóricas da pesquisa de Teoria Fundamentada dos Dados (*Grounded Theory*), ou seja, deixamos de conduzir aquele tipo de entrevista no subgrupo quando percebíamos que os novos dados apenas enfatizavam o que já estava

estabelecido por outros informantes<sup>73</sup>. Dessa maneira, o subgrupo dos organizadores, por exemplo, teve todos os seus elementos entrevistados, até mais de uma vez, como aconteceu com os gerentes responsáveis pelo programa. Já o subgrupo dos alunos-participantes recebeu apenas cobertura parcial dos elementos, uma vez que as informações dadas tenderam a se sobrepor ao longo das entrevistas.

Seguindo o reconhecimento das idiosincrasias dos informantes e os princípios da avaliação iluminadora, adotamos dois tipos de entrevista: a aberta e a semiaberta, compreendendo que “a diferença entre *abertas* e *semiabertas* é que as primeiras são realizadas a partir de um tema central, uma entrevista sem itinerário, enquanto as semiabertas partem de um roteiro-base” (Duarte, 2005, p. 64, destaques do original). No caso das entrevistas abertas, ela foi empregada prioritariamente com os organizadores e executores do grupo dos promotores e alunos participantes, tendo como ponto de partida, para os informantes do primeiro grupo, como localizavam o programa em termos institucionais e letramento político, ou seja, como justificavam a existência e necessidade do programa, assim como avaliavam a sua função dentro do programa; e para os do segundo grupo, como avaliavam a oferta do programa tanto em termos gerais quanto específicos. As entrevistas semiabertas, por sua vez, foram utilizadas basicamente com os colaboradores e os alunos participantes com objetivo de identificar o quanto conheciam do programa, o envolvimento e as razões de atuar ou participar dele. Por exemplo, para os alunos-participantes do EV, o roteiro-guia previa perguntas como: “1. Como foi que ficou sabendo do programa?; 2. Por que decidiu se inscrever?; 3. Por que acha que foi selecionado?; 4. Como avalia o programa até agora (as entrevistas foram realizadas em diversos momentos durante a semana de atividades do programa)?; 5. O que manteria, acrescentaria ou mudaria no programa?”. Já aos colaboradores, o roteiro-guia previa que se indagasse: “1. Conhecia o programa antes do convite?; 2. Por que aceitou o convite de participação?; 3. Considera a sua participação necessária?; 4. 5. O que manteria, acrescentaria ou mudaria no programa?”. As entrevistas semiabertas também foram usadas com os organizadores após a realização do evento, neste caso o roteiro-guia teve como base a avaliação do programa em geral e daquela edição em particular, e as perguntas foram elaboradas para esclarecer dúvidas e

---

<sup>73</sup> Dizemos que é um procedimento inspirado na *Grounded Theory* porque embora próximos em termos de pressupostos, não seguimos, a rigor, os procedimentos da amostragem e saturação teórica tal como definidos nessa estratégia de pesquisa, ainda que essa seja uma discussão em aberto em várias áreas, como pode verificar na relação entre saturação teórica e psicanálise em estudos da Saúde (Cf. Fontanella e Magdaleno Jr., 2012).

questões levantadas durante a observação e as entrevistas realizadas com outros informantes.

Também o período em que as entrevistas foram realizadas seguiu as características dos informantes. Dessa forma, alguns dos organizadores por serem institucionalmente responsáveis pelo programa foram entrevistados antes do evento com o objetivo de esclarecer aspectos que os documentos deixavam em aberto assim como identificar a percepção deles em relação ao evento em termos de letramento político; e após a edição para esclarecer aspectos da realização do evento e a avaliação que faziam daquela edição em particular. Os colaboradores, por sua vez, por participarem episódica ou periféricamente do programa foram entrevistados apenas uma vez e logo após a palestra ou atividade que atuaram, com exceção de alguns colaboradores que foram entrevistados durante a atividade. Já os alunos participantes foram todos entrevistados apenas uma vez, embora com tipos de entrevista diferentes, durante todo o evento.

No quadro abaixo, procuramos sintetizar os procedimentos de coleta de dados ligados às entrevistas:

*Quadro 5 - Entrevistas Estágio-Visita*

Informantes					Entrevistas		
Grupo	Subgrupo	Atributo	N.	%	Tipo	N	Período
1 Coor de nação	Organizador	Coordenador	1	100	Aberta/Semi	2	Antes/Depois
		Membro Equipe	2	100	Aberta	1	Depois
		Equipe	3	100	Aberta	1	Depois
	Executor	Instrutor	2	50	Aberta	1	Depois
	Colaborador	Palestrante/outro *	5	50	Semi	1	Depois
2 Partici pantes	Aluno-PX	Curso de Direito	18	66	Aberta/Semi	1	Durante
	Aluno-DT	Outros cursos	13	68	Aberta/Semi	1	Durante

Fonte: Elaboração do autor

Total de alunos participantes: 46 geral - 27 alunos do curso de direito

\*Secretario parlamentar, servidores que fizeram a assessoria na simulação e acompanhante no Plenário.

Na transcrição das entrevistas, o nome dos informantes foi substituído pelo seu subgrupo seguido de um número e assim eles serão identificados nos capítulos

seguintes. O mesmo procedimento de nomeação foi adotado para todos os textos citados aqui cuja autoria está restrita ao programa, tal como questionários e palestras. Essa medida visa manter o anonimato e a confidencialidade assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme determinado na Resolução nº 196/96 – CNS. Esse TCLE, que se encontra em anexo, foi aprovado, assim como a realização da pesquisa, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), por meio Comitê de Ética em Pesquisa (Coep) da UFMG.

### c) Seleção documental

Os documentos para a descrição e análise do sistema instrucional foram coletados basicamente nos sítios eletrônicos da Câmara dos Deputados, e junto aos organizadores do programa. Paralelamente, também buscamos bibliografia a respeito do programa e atividades similares promovidas pela Câmara dos Deputados.

Uma vez coletados, os documentos foram organizados em três grupos, segundo a proximidade e a função deles em relação ao EV. Um primeiro grupo, mais distante, foi constituído pelos textos que trazem dados gerais sobre a casa legislativa e o sistema político, entre outras informações necessárias ao entendimento do contexto do programa. Em um segundo grupo, reunimos os documentos que se referem diretamente ao programa em termos de organização e funcionamento, tais como os projetos executivos, a legislação interna, fichas de inscrição, artigos publicados em periódicos e todo o material de divulgação do evento. O terceiro grupo corresponde ao material instrucional do programa, isto é, os textos que foram preparados e distribuídos aos participantes ao longo do evento como material de ensino e aprendizagem. Neste caso, como esse material pode também ser identificado como fonte primária, consideramos não apenas os documentos constituídos pelos textos escritos, mas também as palestras, os painéis, os debates realizados pelos colaboradores, assim como as instruções para atividades práticas e os textos que lhes acompanham como auxiliares ou produzidos pelos participantes como resultado das atividades. O quadro abaixo apresenta e sintetiza a organização dos documentos:

*Quadro 6 – Organização dos documentos*

Doc.	Tipo/local	Utilização	Exemplos
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sítio</li> </ul>	contextualizar o programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• panfletos distribuídos a</li> </ul>

Doc.	Tipo/local	Utilização	Exemplos
	eletrônico, <ul style="list-style-type: none"> <li>material de divulgação</li> <li>artigos e livros</li> </ul>		visitantes, <ul style="list-style-type: none"> <li>páginas na web,</li> <li>textos sobre o sistema político do país, etc.</li> </ul>
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>legislação</li> <li>planejamento</li> </ul>	explicitar a organização e funcionamento do programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>artigos em periódicos científicos,</li> <li>resoluções e portarias,</li> <li>projetos executivos, etc.</li> </ul>
Grupo 3	material instrucional	ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>biografias dos palestrantes,</li> <li>cadernos com instruções,</li> <li>programação,</li> <li>slides de palestras,</li> <li>textos produzidos pelos participantes,</li> <li>cadernos de registro de impressões, etc.</li> </ul>

Fonte: Elaboração do autor.

#### d) Questionário

Tal como preconiza a estratégia da avaliação iluminadora, utilizamos o questionário para suplementar os dados já obtidos na observação, entrevista e análise documental. Selecionamos como respondentes os alunos participantes e aplicamos o questionário, via e-mail e também via *Messenger* do Facebook, no mês de agosto de 2015. O objetivo não era verificar o impacto do programa em longo prazo<sup>74</sup>, mas sim compreender como o programa era percebido pelos participantes passados quatro anos de sua realização. O questionário consistiu de cinco perguntas abertas que buscavam

<sup>74</sup> A avaliação de impacto, propriamente dita, é, por definição, uma avaliação de longo prazo (Bauer, 2013). No nosso caso, porém, ao buscar a posição dos alunos sobre o programa não temos o objetivo de fazer uma avaliação de impacto, mas sim iluminar, com um terceiro instrumento, a análise do letramento político que por meio dele se efetiva.

identificar qual a atividade que havia sido mais significativa, qual atividade ou informação havia sido mais útil em sua vida pessoal ou profissional, como definiam o legislativo, se haviam efetivado o projeto desenhado na Oficina Juventude e Democracia e se desenvolviam alguma atividade específica de cunho social ou político.

#### **4.2.3. Os procedimentos de análise do material coletado**

Para realizar a análise do material coletado com os diferentes instrumentos, adotamos como critério-guia a focalização progressiva tal como recomendada pela avaliação iluminadora, ou seja, após registrar o sistema instrucional e observar o ambiente de aprendizagem, o pesquisador deve selecionar os elementos mais relevantes e buscar explicações para eles em análises sucessivas e progressivamente delimitadoras que resultarão na iluminação do programa.

##### **a) Categorias de análise**

Os elementos relevantes a que se refere a estratégia da avaliação iluminadora são, em nossa leitura, justamente as categorias de análise, as quais foram definidas em dois momentos. Inicialmente, como parte da preparação para a coleta de dados, havíamos estabelecido, com base na revisão de literatura feita sobre o conceito de letramento político e educação para a democracia, que as categorias orientadoras da pesquisa seriam os conteúdos, as práticas e os valores democráticos presentes no EV. Todavia, após a realização da pesquisa documental, da observação e das entrevistas, percebemos que essas categorias iniciais precisavam ser revistas para se adequarem aos dados coletados. Dessa forma, em um segundo momento, cotejamos os dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos com a revisão da literatura em busca dessa adequação, já aplicando o princípio da focalização progressiva.

O resultado foi a reelaboração das categorias iniciais em três novas categorias de análise que julgamos reveladoras da proposta de letramento político do legislativo tal como se apresenta no programa: a) a concepção de formação do cidadão democrático; b) os conteúdos da democracia; e c) as estratégias metodológicas propostas para o letramento político. A concepção de formação do cidadão democrático refere-se às qualidades ou competências que precisam ser desenvolvidas e quais as condições e espaços necessários para o desenvolvimento da cidadania democrática. Os conteúdos da democracia dizem respeito aos conhecimentos, práticas e valores democráticos a serem

ensinados e aprendidos tal como indicados pelo programa. Já as estratégias metodológicas proposta para o letramento político envolvem as diversas atividades desenvolvidas no programa ou por ele sugeridas e discutidas como pertinentes ao objetivo de letrar politicamente.

### **b) Procedimentos analíticos**

De posse dessas categorias, partimos para o trabalho de análise dos dados que consistiu em dois procedimentos de leitura: a leitura descritiva e a leitura interpretativa. Na primeira, fizemos uma leitura dos dados procurando compreender o que propõem e o que dizem sobre a realização do programa, conforme as categorias elencadas e as relações estabelecidas entre elas. Na segunda, buscamos analisar como o EV se apresenta em relação ao conceito de letramento político e à educação para a democracia enquanto uma forma determinada de letramento político, de acordo com a nossa definição do termo explicitada no segundo capítulo e a discussão realizada na primeira parte deste estudo.

Para registrar a leitura descritiva, organizamos os dados referentes às categorias em listas separadas por procedimentos de coleta. Sobre essas listas foi aplicado o critério da focalização progressiva em três passos sucessivos. O primeiro deles consistiu em separar os dados segundo as categorias, buscando preservar todas as características dos dados coletados, segundo o instrumento de coleta e a origem da informação, gerando três tabelas: lista 1 – Leitura descritiva - Entrevista/EV – Geral; lista 1 – Leitura descritiva – Observação/EV – Geral; lista 1 – Leitura descritiva – Documentos/EV – Geral, conforme exemplo abaixo.

*Quadro 7 – Fragmento de Lista 1 - Leitura descritiva - Entrevista/EV - Geral*

<b>Identificação</b>	<b>Formação</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>
Executor 1  Servidor, tem experiência em outros eventos semelhantes, trabalha há algum tempo no programa.	..... A primeira coisa que eu mudaria, eu não sei se seria possível mudar, é a própria indicação, poderia mudar, seria mais interessante, e no mais... .....	..... Acho que a gente tem um cuidado, né, com a instituição... porque, enfim, o desejo como instrutor é que a instituição cresça, que os processos fiquem cada vez mais... a gente melhora, então eu não fico focando nos aspectos negativos, mas de	..... Talvez a gente como instrutor vai ficando mais treinado e na hora de passar a proposta a gente consiga ter mais claro... (ele está hesitante) na proposta, acho que talvez no começo as pessoas viajassem um pouco na coisa da extensão, do tamanho da proposta... .....

<b>Identificação</b>	<b>Formação</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>
		forma alguma nego, ao contrário... .....	

Fonte: Elaboração do autor.

O segundo passo buscou reduzir a lista aos elementos mais significativos, seja pela repetição, seja pelo seu grau de informatividade, dentro de cada categoria ainda respeitando a origem da informação e o instrumento de coleta, gerando três novas tabelas: lista 2 – Leitura descritiva - Entrevista/EV – Medial, lista 2 – Leitura descritiva – Observação/EV– Medial, lista 2 – Leitura descritiva – Documentos/EV – Medial. Para ilustrar, repetimos a mesma entrevista, agora apenas com os dados significativos.

*Quadro 8 - Fragmento de Lista 2 - Leitura descritiva - Entrevista/EV - Medial*

<b>Identificação</b>	<b>Formação</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>
Executor 1	..... mudar o processo de seleção (indicação) .....	..... foco nos aspectos positivos, sem negar os negativos .....	..... busca limitar a extensão dos projetos de intervenção .....

Fonte: Elaboração do autor.

O terceiro passo em nossa focalização progressiva consistiu na elaboração de uma lista final dos dados por categoria de análise, agora sem a distinção da origem da informação, resultado em três outras tabelas: lista 3 – Leitura descritiva - Entrevista/EV – Síntese, lista 3 – Leitura descritiva – Observação/EV – Síntese, lista 3 – Leitura descritiva – Documentos/EV – Síntese. O fragmento abaixo mostra um excerto dessa terceira lista.

*Quadro 9 - Fragmento Lista 3 - Leitura descritiva - Observação/EV - Síntese*

<b>Formação</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>
..... Alunos conhecem bem a programação do evento, mas não tem igualmente claro o seu objetivo. .....	..... Funcionamento da SGM e Comissões — episódios ligados ao tema. .....	..... Informação privilegiada, de quem vive o processo; dinâmica de votação (eleição proporcional simulada). .....



A leitura interpretativa foi realizada em cada fase da elaboração das listas descritivas. O registro definitivo da leitura interpretativa, porém, teve como base a terceira lista a partir da qual foram elaboradas, após a aplicação do processo de triangulação de métodos, três novas listas, uma para cada categoria, com os dados referentes aos elementos dominantes em cada uma delas: lista 4 – Leitura Interpretativa – Categoria 1 (Formação), lista 5 – Leitura Interpretativa – Categoria 2 (Conteúdos), lista 6 – Leitura Interpretativa – Categoria 3 (Metodologia). Finalizada a identificação, esses elementos passaram a ser considerados como subcategorias de análise ora independentes, ora inseridos, ora fundidos com as subcategorias já listadas dentro das categorias principais. Abaixo fragmentos de cada uma dessas tabelas.

*Quadro 10 – Fragmento – lista 4 – Leitura Interpretativa – Categoria 1 (Formação)*

<b>FORMAÇÃO</b>			
<b>CONCEPÇÃO</b>	<b>SELEÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
..... oportunidade de observar a realidade vivida no Congresso Nacional, dentro dos gabinetes e comissões, unida a palestras para recordação e ampliação do conhecimento. .....	..... Informação: indicação de uma amiga; professora divulga na aula dela o programa; .....	..... criar multiplicadores da democracia, apelo à comunidade, à participação e à ação comunitária. .....	..... muda a visão do Congresso, mostra como ele funciona de fato. .....

Fonte: Elaboração do autor.

*Quadro 11 – Fragmento lista 5 – Leitura Interpretativa – Categoria 2 (Conteúdos)*

<b>CONTEÚDOS</b>			
<b>INSTITUCIONAL</b>	<b>INFORMAÇÃO</b>	<b>EXPERIÊNCIA</b>	<b>RECEPÇÃO</b>
..... Programa enfatiza, em todas as atividades, a elaboração de leis. .....	..... História da concepção arquitetônica de Brasília e seus edifícios. O palácio do congresso nacional, A expansão do complexo arquitetônico da CD. .....	..... O aluno tem uma experiência de primeira mão do legislativo favorecendo o papel futuro de multiplicador. .....	..... Conteúdo redundante para alunos de direito, detalhamento desnecessário do processo legislativo. .....

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 12 – Fragmento - lista 6 – Leitura Interpretativa – Categoria 3 (Metodologia)

METODOLOGIA				
SISTEMÁTICA	ATIVIDADES PRÁTICAS	PALESTRAS	VISITAS	COMPORTAMENTO
..... Não se faz nenhuma avaliação prévia para ver o que os alunos sabem. .....	..... Oficina da juventude: aluno assume uma responsabilidade, consolida entendimentos. .....	..... Palestrantes: grupo permanente, mas ainda não há um feedback. .....	..... A visita a outras instituições não é prioritário, nem mesmo STF. .....	..... Alunos: atenção no início e dispersão no final, sem preparação para assistir palestras. .....

Fonte: Elaboração do autor.

Os dados obtidos com o questionário foram tratados separadamente, mas seguindo critérios semelhantes. A razão para a separação se deveu ao fato de que, por terem sido coletados em um momento posterior à análise das entrevistas e documentos e observação do evento, eles se constituíram em uma espécie de validação, ainda que originalmente se destinassem apenas a reforçar os dados coletados durante a edição observada do EV.

### c) Instrumentos de validação da análise

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a validação da análise dos dados é sempre uma questão controversa porque envolve, juntamente com a confiabilidade e a generalização, os pontos de maior divergência com o paradigma experimental ou positivista largamente adotado na abordagem quantitativa. A discussão não é recente e parece acompanhar a pesquisa qualitativa em suas diversas fases, paradigmas, metodologias, estratégias, procedimentos e áreas de conhecimento (Tobin e Begley, 2004; Denzin e Lincoln, 2005; Fischman e Tefera, 2014). Do mesmo modo, as soluções ou modos de interpretar ou legitimar a validade e o rigor das pesquisas qualitativas são variadas, havendo aqueles que defendem a adoção dos mesmos critérios da abordagem quantitativa, aqueles que propõem critérios distintos e próprios para a abordagem qualitativa, e aqueles que recusam o estabelecimento de critérios prévios argumentando que cada pesquisa é única e deveria ser julgada segundo os padrões metodológicos que apresenta (Rolfe, 2006).

Embora relevante, foge ao escopo de nosso estudo uma análise mais aprofundada do debate em torno da veracidade e seus correlatos nas pesquisas qualitativas. Por essa razão, sem subscrever esta ou aquela posição, adotamos como

pertinentes à nossa pesquisa duas técnicas de validação que são constantemente referidas pela literatura da área: a triangulação e a consulta aos pesquisados (Patton, 1999; Cho e Trent, 2006; Oliveira e Piccinini, 2009; Carlson, 2010; Ollaik e Ziller, 2012).

A triangulação, que é também recomendada pela estratégia da avaliação iluminadora, consiste em usar mais de um método ou recurso metodológico para obter dados ou analisar o mesmo fenômeno. A lógica desse procedimento de validação, conforme explicita Patton, está baseada no fato de que “um único método, por mais adequado que seja, não soluciona o problema das explicações concorrentes”, dessa maneira, como “cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica, múltiplos métodos de coleta de dados e análise carregam mais água para o moinho da pesquisa” (Patton, 1999, p. 1192)<sup>75</sup>. A combinação de procedimentos pode ser feita de diversas maneiras o que leva à classificação da triangulação em tipos, conforme os elementos envolvidos. Essa classificação varia ligeiramente de autor para autor, mas já apresenta um certo consenso na área. Patton, por exemplo, distingue quatro tipos: (1) a triangulação de métodos, que “checa a consistência dos achados gerados por diferentes métodos de coleta dados”; (2) a triangulação de fontes, que “examina a consistência de diferentes fontes de dados dentro do mesmo método”; (3) a triangulação de analistas, que “usa múltiplos analistas para revisar os achados”; e (4) a triangulação teórica ou de perspectiva, que “usa múltiplas perspectivas ou teorias para interpretar os dados” (idem, p. 1192). Mais recentemente, em uma revisão da literatura, Villas et al. (2013), apoiados em proposta feita anteriormente por Denzin, acrescentam mais uma categoria: a triangulação múltipla, que seria aquela em que se combina dois ou mais dos tipos anteriores.

A consulta aos pesquisados, como bem diz o nome, consiste em levar os dados obtidos para verificação junto aos participantes da pesquisa, ou seja, “os participantes da pesquisa leem e confirmam ou ajustam os dados coletados pelo investigador, buscando dar credibilidade às interpretações deste” (Oliveira e Piccinini, 2009, p. 91). Essa técnica pode acontecer em vários momentos da pesquisa assim como de acordo com os informantes e os instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, a checagem pode ser feita por etapas à medida que os dados forem sendo consolidados para diferentes

---

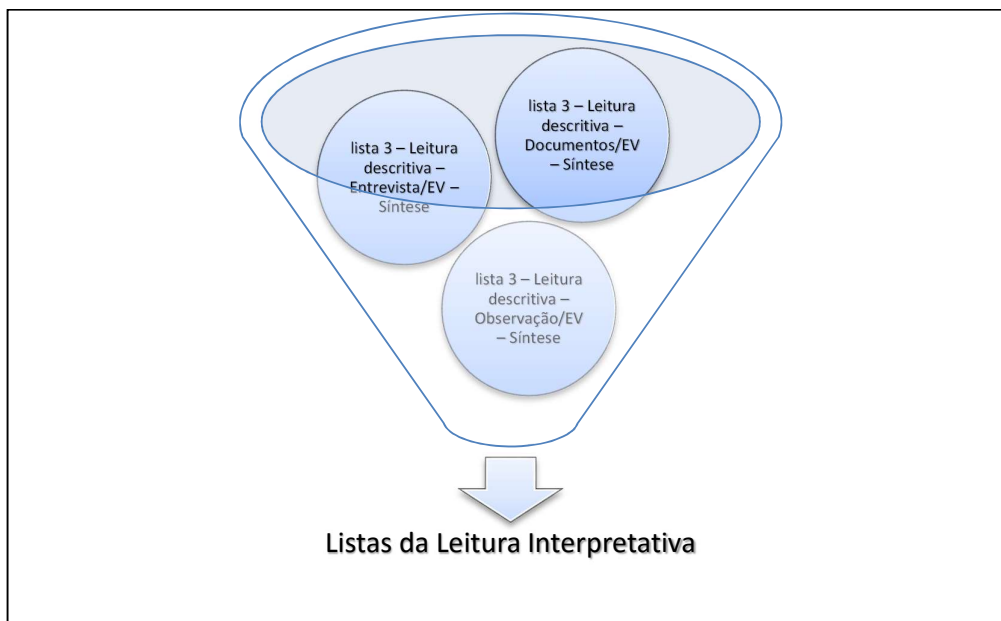
<sup>75</sup> O texto original diz: “Because each method reveals different aspects of empirical reality, multiple methods of data collection and analysis provide more grist for the research mill”. Na tradução, tentamos manter a fidelidade à imagem metafórica do final com uma expressão mais próxima do leitor brasileiro.

audiências. O pesquisador também pode apresentar o conjunto dos dados para informantes que ocupam uma posição-chave em relação ao fenômeno pesquisado ou para um grupo focal. Ao realizar entrevistas, o pesquisador pode submeter sua transcrição ao entrevistado para confirmação.

Muito valorizado por seu caráter reflexivo e pelo caráter político do compartilhamento das informações, o procedimento de consulta aos participantes não é, entretanto, feito sem riscos. É o que chama a atenção Carlson (2010) apontando para as dificuldades que podem surgir quando o participante recebe os dados para confirmação, tais como a recusa em continuar participando da pesquisa, alteração substancial dos dados a título de correção, embaraço social advindo da publicação literal da fala e presunção de universalidade do procedimento que ignora as limitações físicas ou intelectuais do informante. Para evitar tais armadilhas, a autora aconselha o pesquisador a predeterminar: (1) as alterações que o participante pode fazer nos dados colhidos; (2) a extensão da transcrição a ser feita, uma vez que nem sempre a transcrição literal é necessária e desejada; (3) a necessidade da precisão da linguagem; (4) os usos dos relatos no relatório final; assim como (5) informar aos participantes em que consiste exatamente o procedimento de consulta ao participante. Tais cautelas são necessárias não apenas para a validação adequada do estudo, mas também para que o pesquisador tenha sempre em mente que “a acurácia e a inteireza da consulta aos participantes e dos procedimentos de transcrição” não devem ser colocados “em um nível de importância maior do que a voz e a dignidade do participante” (Carlson, 2010, p. 1112).

Em nossa pesquisa, buscando assegurar uma descrição consistente do programa, cruzamos os dados obtidos na observação, com aqueles das entrevistas e da análise documental utilizando a triangulação de métodos. Os passos dessa triangulação, combinada com a focalização progressiva, seguiram aqueles já descritos nos procedimentos analíticos quanto à elaboração das listas da leitura descritiva. Após a elaboração de cada lista, em um procedimento inspirado em estudo feito por Meijer, Verloop e Beijaard (2002) que emprega a triangulação de métodos, realizamos uma leitura interpretativa dos dados buscando identificar e refletir sobre os conceitos e expressões dominantes dentro daquela lista. Ao final, os conceitos e expressões identificados conduziram à elaboração das três listas da leitura interpretativa segundo as categorias que sintetizaram os resultados das interpretações advindas da triangulação. O quadro abaixo procura apresentar graficamente o processo da triangulação da análise dos dados em nosso estudo:

*Quadro 13 – Processo da Triangulação*



Fonte: Elaboração do autor.

Também usamos a consulta aos participantes em três momentos. O primeiro deles aconteceu logo após a coleta dos dados, ou seja, depois da observação do evento e encerrado o ciclo das entrevistas, quando apresentamos oralmente as impressões iniciais sobre os resultados da pesquisa para todo o grupo dos organizadores em uma reunião específica. Tanto a apresentação quanto o diálogo que se seguiu com os participantes foram gravados para posterior utilização na análise e interpretação dos dados. O segundo momento aconteceu ao final da descrição e análise de todos os dados coletados durante o evento, quando os organizadores do EV aceitaram realizar um encontro com o pesquisador para confirmação e discussão dos dados, a qual foi efetivada nos moldes da primeira reunião, inclusive com a gravação dos diálogos. O terceiro momento, muito próximo cronologicamente do segundo, consistiu na apresentação da mesma síntese a um grupo de servidores da Escola do Legislativo de Minas Gerais. Neste caso, buscamos a validação não entre os participantes, mas sim entre os pares, pois a Escola do Legislativo de Minas Gerais, tal como destacado na introdução, é a mais antiga e mais bem estruturada escola do legislativo no Brasil, servindo de paradigma para as suas congêneres. O questionário aplicado aos alunos em agosto de 2015, como já apontamos, teve também um caráter de validação da análise, embora não tenha sido desenhado com esse propósito.

Finalmente, tal como registrado em outros estudos (cf. Meijer, Verloop e Beijaard, 2002; Tobin e Begley, 2004; Villas et al., 2013), buscamos na triangulação e nas consultas aos participantes, por um lado, confirmar a consistência dos dados coletados e das conclusões alcançadas; e, por outro, aproveitar o cruzamento dos dados, assim como os questionamentos e dúvidas colocadas pela audiência, para realizar ajustes e aprofundar a leitura do letramento político do programa.

#### 4.2.3 Apresentação dos resultados

Para relatar os resultados da pesquisa decidimos apresentar em capítulos distintos, ainda que com risco de repetição de informações, a descrição da edição observada do programa (capítulo 5), a discussão das categorias de análise (capítulo 6) e a posição dos alunos quatro anos depois (capítulo 7). Essa decisão de relatar a edição do programa separada e extensivamente em lugar de simplesmente anexar o cronograma e proceder à análise dos dados mais relevantes buscou atender à importância que a estratégia da avaliação iluminadora dá ao ambiente de aprendizagem. Diferentemente do que acontece em alguns estudos que usam essa abordagem metodológica, porém, nosso interesse não é mostrar as dissonâncias entre o ambiente de aprendizagem e o material instrucional (cf. Rensbur, 2007), nem em que aspectos o programa é mais bem-sucedido (Savin-Baden et al., 2011), mas sim mostrar como a leitura do ambiente de aprendizagem em consonância com o sistema instrucional permite uma visão mais aprofundada do EV enquanto efetivação de uma proposta de letramento político.

Em especial, decidimos quebrar a ortodoxia do discurso expositivo-argumentativo para apresentar em forma de narrativa os dados coletados no que chamamos de “narrativa dos acontecimentos”. A ideia é mostrar como funcionou a edição do programa, destacando-se o ambiente de aprendizagem, segundo a vivência do pesquisador e dos participantes. Adotamos essa estratégia textual porque acreditamos que introduzir a narrativa dos acontecimentos antes da discussão das categorias de análise proporcionará ao leitor uma melhor compreensão dos dados. Por essa razão, não pretendemos que a narrativa seja tomada como um relato autoetnográfico, nem que assuma o caráter de *testemunho*<sup>76</sup>, antes desejamos que seja lida como uma primeira aproximação da interpretação dos dados, até porque, como acontece em qualquer

---

<sup>76</sup> Sobre o relato autoetnográfico e o *testemunho* enquanto aportes metodológicos da pesquisa qualitativa ver Tedlock (2005) e Berveley (2005), respectivamente.

narrativa, fizemos uma seleção do que narrar e essa seleção foi determinada pelos procedimentos de análise que elencamos anteriormente<sup>77</sup>.

Por fim, assumimos deliberadamente na narrativa um tom autobiográfico porque defendemos que a experiência é privilégio dos sujeitos e não é o distanciamento construído com o mero uso de um registro gramaticalmente neutro que garante a autenticidade do relato. Em nossa perspectiva, toda aproximação da realidade é mediada pela linguagem com a qual organizamos o mundo e a nós mesmos. Usar a primeira pessoa do singular, neste caso específico, é um modo de reconhecer que a experiência vivida e interpretada do programa passa pelo ser de linguagem que eu sou.

#### **4.2.4 O lugar do pesquisador**

Assumindo o compromisso com a educação legislativa e a educação para a democracia como parte fundamental do letramento político em nossa sociedade e em especial pelo legislativo, entendemos que é pertinente tornar explícita nossa posição em relação ao horizonte temático no qual se localiza este estudo.

Enquanto servidor público atuando na Câmara dos Deputados e, especificamente, comprometido com a educação legislativa, acreditamos que o fortalecimento institucional do legislativo é a maior e melhor garantia para o funcionamento democrático do Estado. Por isso, defendemos a educação legislativa como uma ação legítima e necessária de toda casa parlamentar, respeitando as suas especificidades dentro do sistema de educação legislativa e as características de produção de saber, formação de recursos humanos, sistematização das atividades legislativas e educação para democracia.

Enquanto professor por formação e identidade profissional, acreditamos que a educação é uma poderosa ferramenta na construção de uma comunidade e se ela não é única, nem suficiente para determinar os seus caminhos, é por meio dela que os conhecimentos, as práticas e os valores que lhe são valiosos são ensinados, aprendidos e legitimados. Por isso, defendemos que as instituições devem assumir a responsabilidade

---

<sup>77</sup> A narrativa dos acontecimentos poderia também ser elencada entre os instrumentos de validação da análise, neste caso como uma forma de “descrição densa” ou “ensaio pessoal”, ambos assinalados por Cho e Trent (2006) como objetivos ou mecanismos gerais da pesquisa qualitativa contemporânea, mas não é esta a nossa intenção porque as razões que nos levaram a essa opção são de outra ordem como foi explicitado.

que também lhes cabe como instrumentos e espaços educativos em paralelo e para além da existência das escolas do sistema regular de ensino.

Enquanto cidadão, acreditamos que a democracia, mais que um regime político que organiza as relações de poder entre Estado e cidadãos, é também, tal como propõe Dewey, um modo de vida em comum em que os indivíduos são todos livres e iguais em seus direitos e deveres. Por isso, defendemos que a democracia seja uma construção diária e permanente que precisamos conscientemente assumir em nossos fazeres individuais e coletivos.

Tais compromissos, assumidos como norteadores de vida e exercício profissional e intelectual, não nos impedem de exercer ou limitam o senso crítico necessário para conduzir com isenção e seriedade o estudo aqui proposto<sup>78</sup>. Ao contrário, esses compromissos reforçam a necessidade de fidedignidade na exposição do programa e transparência na interpretação oferecida a eles, pois é pelo compartilhamento de resultados idôneos que se instala o debate e a possibilidade de aprimoramento do EV, da educação legislativa e, por extensão, do legislativo como instituição e da democracia que queremos viver e construir.

---

<sup>78</sup> Longe das idealizações positivistas do saber neutro e descompromissado, Martins alerta que “a nossa relação com o outro, que também é sujeito portador de um conhecimento, não deve ser marcada pela intenção de fornecer uma direção, segundo um projeto político que é o nosso”, até porque não é função dos estudos científicos elaborar ideologias. Concordando com a autora, defendemos aqui que “o papel dos cientistas deve ser, portanto, o de fornecer um conhecimento que ajude o outro a se fortalecer como sujeito autônomo capaz de elaborar seu próprio projeto político” (Martins, 2004, p. 296).



## Capítulo 5

### O Estágio-Visita: primeira aproximação

A participação cívica dos jovens adultos é importante tanto para o funcionamento de uma sociedade democrática como para o desenvolvimento individual. Como as teorias de substituição das gerações sugerem as democracias dependem da integração social de sucessivas gerações mais jovens no corpo político. Para os jovens, o engajamento cívico preenche uma necessidade de pertencer e fornece oportunidades para trabalhar em conjunto com outros cidadãos para efetivar objetivos compartilhados. Através de atividades cívicas, as gerações jovens passam a vivenciar suas identidades como membros do público. *Flanagan e Levine, 2010.*

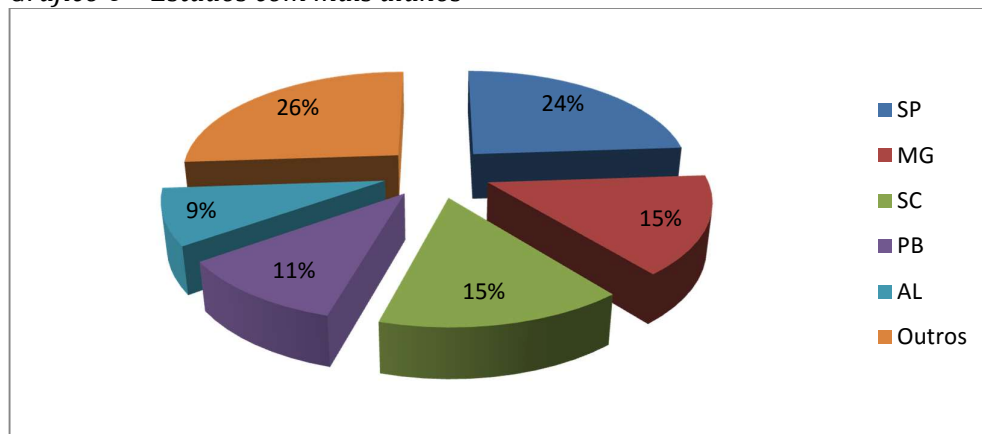
Neste capítulo, apresentaremos a edição observada do EV. O objetivo é fazer uma descrição detalhada e analítica dos participantes, do material instrucional e das atividades desenvolvidas, com informações conjuntas do sistema instrucional e do ambiente de aprendizagem, destacando elementos que são relevantes para o funcionamento do programa, conforme indicações recolhidas nas entrevistas e nos documentos de divulgação, assim como em relação ao letramento político que busca realizar. Em relação aos participantes, buscaremos identificar os dados sociométricos do grupo, com ênfase sobre os aspectos educacionais. No caso do material instrucional, focalizaremos os textos que são preparados e distribuídos aos participantes ao longo do evento como material de ensino e aprendizagem. Uma parte desse material é constituída por textos impressos, com informações ou para serem preenchidos pelos próprios participantes. Outra parte consiste em *slides*, falas em palestras e textos desenvolvidos pelos participantes. Por força dessas e outras características, nem todos os textos serão especificamente analisados, mas sempre serão referenciados em seu contexto de uso. As atividades desenvolvidas, por sua vez, serão apresentadas por meio da narrativa dos

acontecimentos, conforme explicitado no capítulo anterior. Em nossa perspectiva, esta estratégia de apresentação permitirá ao leitor uma compreensão mais afetiva e efetiva da edição observada, contribuindo também para o aprofundamento da discussão das categorias que se fará no capítulo seguinte, uma vez que os detalhes já estarão estabelecidos e parte dos dados dos programas analisados.

### 5.1 Os participantes

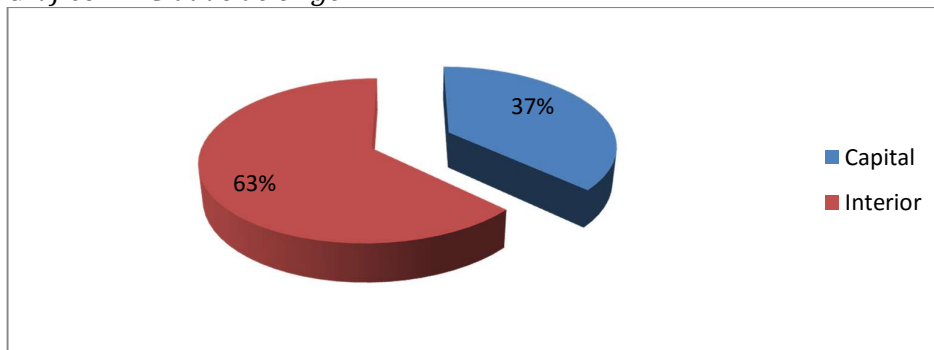
A edição de 22 a 26 de agosto do EV, a quarta do ano, uma vez que a primeira de março não foi realizada, contou com a participação de 46 universitários. A turma havia sido constituída com 50 alunos, mas dois deles cancelaram a inscrição pouco antes do evento e outros dois, apesar de confirmados, não compareceram. Os 46 restantes eram 27 homens e 19 mulheres, provenientes de 13 estados brasileiros e do Distrito Federal, com predominância de alunos de São Paulo (24%), Santa Catarina (15%) e Minas Gerais (15%), a maioria deles vindos de cidades do interior dos estados.

*Gráfico 6 – Estados com mais alunos*



Fonte: Elaboração do autor

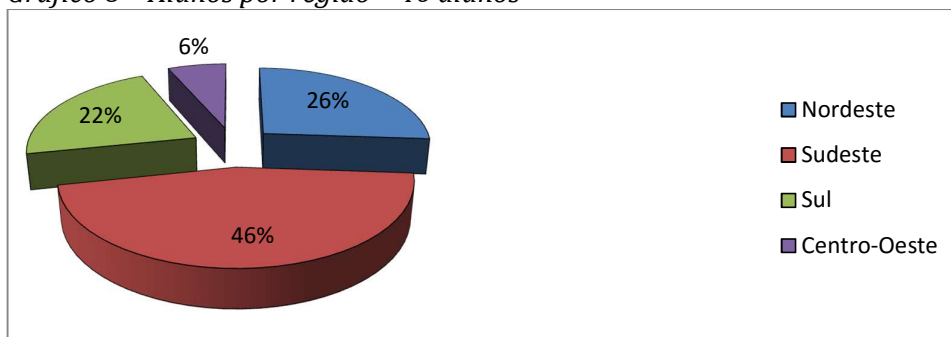
Gráfico 7 – Cidade de origem



Fonte: Elaboração do autor

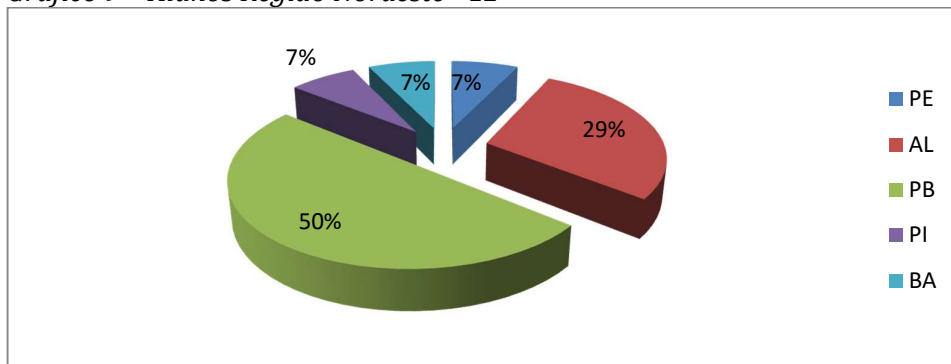
A distribuição por regiões, como se verifica nos gráficos abaixo, é irregular, com a região Norte sem um único representante e o Sudeste praticamente com a metade dos alunos. Também dentro das regiões há desequilíbrio, como mostra a clara predominância de Santa Catarina dentre os estados do Sul e da Paraíba entre os estados do Nordeste, a redução da região Centro-Oeste a dois únicos representantes: Distrito Federal e Goiás.

Gráfico 8 – Alunos por região – 46 alunos



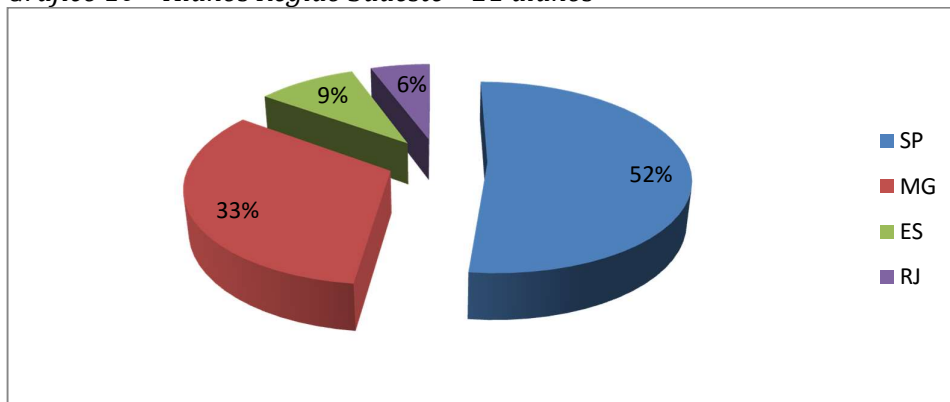
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 9 – Alunos Região Nordeste - 12



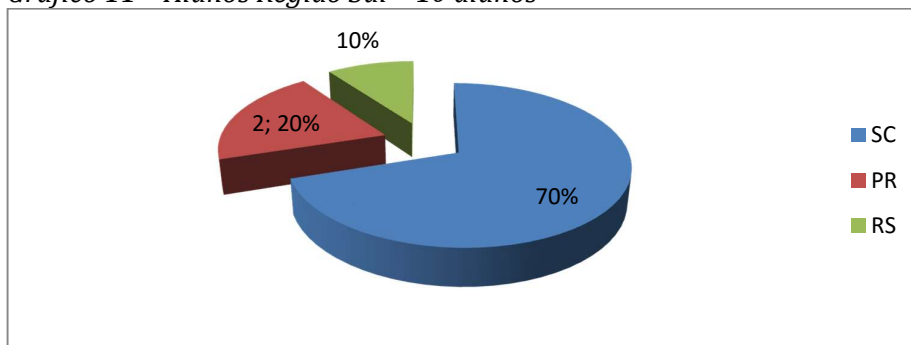
Fonte: Elaboração do autor

*Gráfico 10 – Alunos Região Sudeste – 21 alunos*



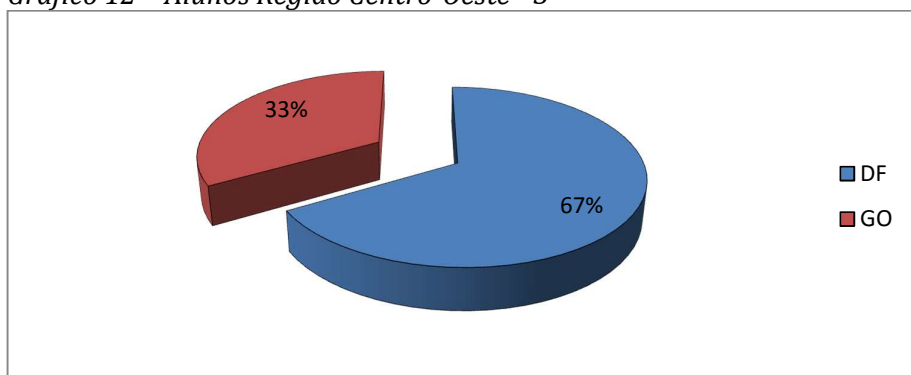
Fonte: Elaboração do autor

*Gráfico 11 – Alunos Região Sul – 10 alunos*



Fonte: Elaboração do autor

*Gráfico 12 – Alunos Região Centro-Oeste - 3*



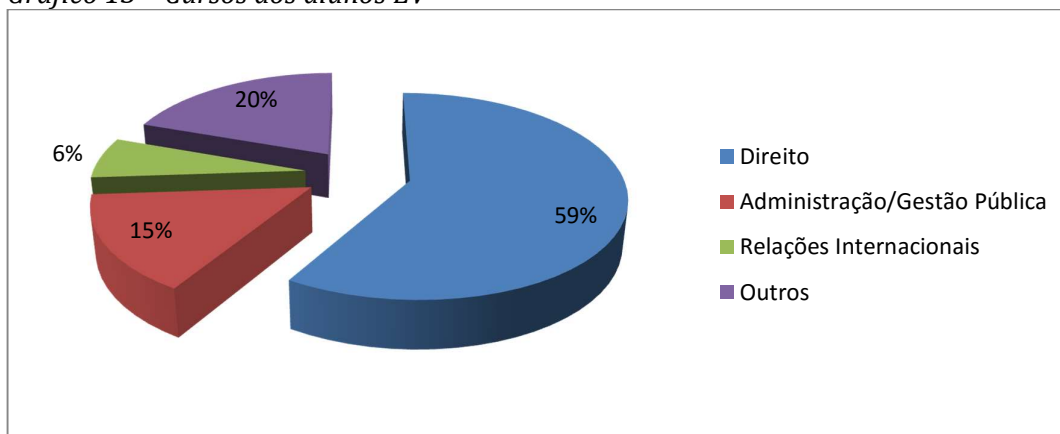
Fonte: Elaboração do autor

Assim como as regiões, a distribuição dos alunos por curso é igualmente desequilibrada, com mais da metade dos alunos cursando Direito. Tal fenômeno parece

estar ligado tanto ao processo de inscrição e seleção, quanto à programação, como veremos posteriormente. Além do curso de Direito, os alunos são provenientes dos cursos de Administração, Gestão Pública e Relações Internacionais, Pedagogia, História, Ciências Sociais, Engenharia de Produção e Educação Física.

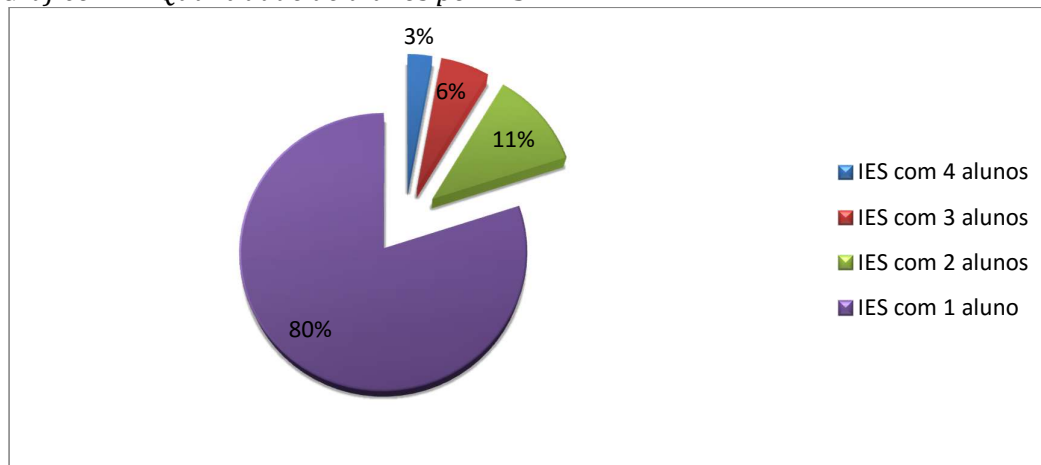
Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES), porém, a participação dos alunos encontra-se pulverizada, com 80% das 35 IES representadas no programa tendo apenas um único aluno. Esse parece ser a tendência geral desse índice, uma vez que a única IES que possui quatro alunos no programa, as Faculdades de Campinas (Facamp) parece ter essa predominância por uma questão localizada de divulgação e maior facilidade de acesso à indicação. Segundo um dos alunos entrevistados, uma professora da IES conhece bem o programa e incentiva seus alunos a participar. A participação desses alunos é também facilitada pelo fato de que o estado de São Paulo possui 70 deputados federais, a maior bancada dentre os estados brasileiros.

*Gráfico 13 – Cursos dos alunos EV*



Fonte: Elaboração do autor

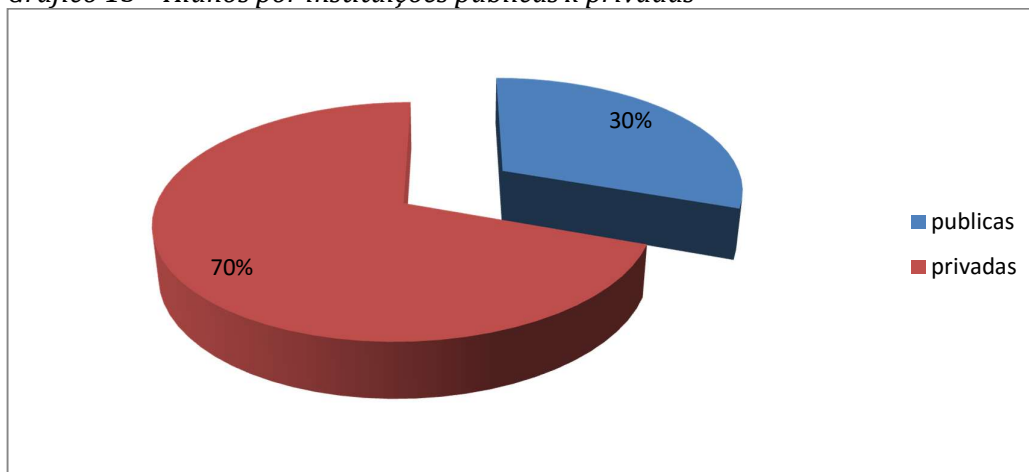
Gráfico 14 – Quantidade de alunos por IES



Fonte: Elaboração do autor

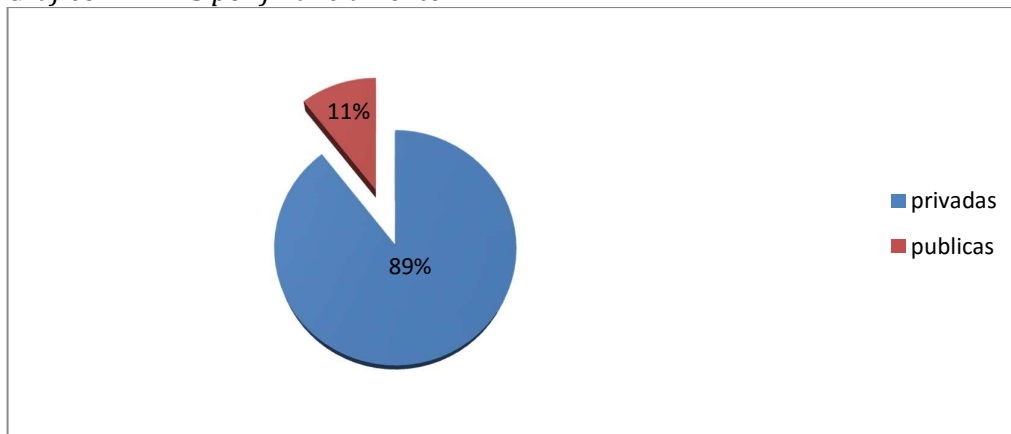
No caso do tipo de IES, predominam as instituições privadas, tanto quando se considera o número de alunos, com apenas 30% deles estudando em instituições públicas, quanto se verifica a lista simples das 35 instituições representadas no programa, com 89% delas sendo instituições privadas. Também é predominante a presença de centros universitários e faculdades isoladas, sendo apenas 19% das IES pertencentes à categoria de universidades.

Gráfico 15 – Alunos por instituições públicas x privadas



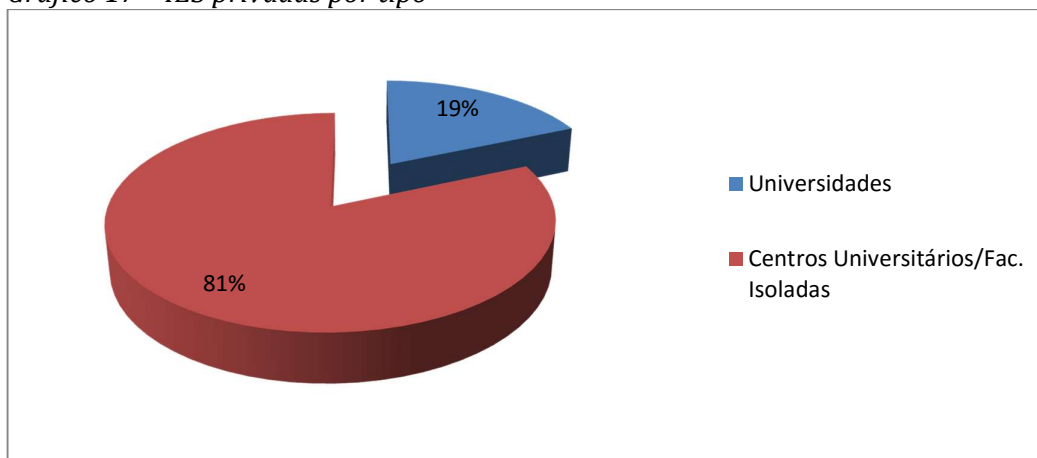
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 16 – IES por financiamento



Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 17 – IES privadas por tipo



Fonte: Elaboração do autor

Em suma, um perfil geral dos alunos participantes da edição de agosto de 2011 do EV informa que são predominantemente do Sudeste, com destaque para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Em sua maioria, moram em cidades do interior, estudam Direito ou Administração/Gestão Pública em instituições isoladas ou centros universitários privados e são os únicos representantes de suas IES no programa.

## 5.2 O material instrucional

Como qualquer programa educacional, o EV lança mão de uma série de textos instrucionais, normalmente impressos. Uma parte deles é apenas material de referência, como a Constituição e o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Outra parte é material de suporte, a exemplo de uma apostila que traz os slides e textos das palestras e

curso, cujo conteúdo será analisado no próximo capítulo. Dentre o material utilizado, destacam-se, em primeiro lugar, pela importância dada a eles pela coordenação e por seu caráter diferenciado, uma revista, entregue aos alunos logo na chegada a Brasília; e um diário de campo, que os alunos devem preencher durante a semana. Também são relevantes as questões da Oficina Juventude e Democracia tanto por encaminharem a elaboração dos projetos de intervenção que são o núcleo da oficina, quanto por revelarem como os alunos receberam os conteúdos que lhes foram ministrados ao longo do programa.

### 5.2.1 A Revista Estágio-Visita

A Revista Estágio-Visita era uma publicação que se destinava a divulgar o programa e informar os alunos participantes sobre a programação e outros dados considerados relevantes para a participação. A primeira edição foi lançada em maio de 2010 e foram publicadas dezesseis edições até abril de 2014, quando a publicação da revista foi interrompida<sup>79</sup>. Nesse período, a Revista sofreu algumas modificações em seu conteúdo, mas em geral as edições seguem o estabelecido no primeiro número que trazia três seções: Manual, com dados sobre a programação, como as visitas e as palestras, e informações sobre condições de participação, como traje e transporte; Perfil, que é um perfil biográfico de um dos universitários participantes da edição anterior do EV; e uma espécie de reportagem que trata de um tema considerado relevante para o programa, no caso o aumento do número de democracias na África. Em números posteriores, a Revista passou a incluir entrevistas com as mais diversas pessoas, normalmente ligadas ao tema da reportagem, e também os resultados de uma enquête feita com turmas anteriores do EV, além de uma seção Saiba Mais, que busca ampliar os dados das seções de conteúdo temático.

O exemplar da Revista Estágio-Visita distribuído aos alunos nesta edição do EV é o número 7, ano 2, junho/julho de 2011, com 29 páginas (Anexo III). O número seguinte se refere aos meses setembro/outubro, não havendo uma edição específica para o mês de agosto. A capa traz centralizada sobre a moldura de um retrato sem imagem a manchete “Ontem, participante do Estágio-Visita, hoje, deputado federal”, destacando a

---

<sup>79</sup> As edições da revista ainda constam na página do programa no Portal da Câmara dos Deputados (<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/estagio-visita-curta-duracao/revista-estagio-visita>) podendo ser consultada livremente pelos participantes.



entrevista com o Dep. Luiz Fernando Arantes Machado, do estado de São Paulo, ex-participante do programa. Nas chamadas ao pé da página, as seções Saiba Mais e Enquete tratam da reforma política. Na parte interna da revista, além da entrevista na p. 6, há dois perfis de participantes de abril e maio de 2011, nas p. 8 e 9. Em seguida, na seção Saiba Mais, p. 10, uma apresentação das principais propostas de reforma política. Na seção Enquete, p. 16, encontra-se o resultado, com depoimentos destacados, da pergunta feita aos participantes do Estágio-Visita dos meses de maio e junho de 2011: “Em sua opinião, qual dos sistemas seria o mais adequado para ser adotado por uma Reforma Política nas eleições para a Câmara dos Deputados?”. Na seção seguinte, Educação e Democracia, p. 20, é feita a apresentação do novo programa do Cefor A Escola na Câmara, que trata da visitação de escolas à Câmara dos Deputados. A próxima seção, Juventude e Democracia, p. 24, relata a experiência de seleção de alunos para o Estágio-Visita conduzida pelo Centro Acadêmico de Administração Pública da Universidade do Estado de Santa Catarina, Campus de Balneário Camboriú. Na última seção, p. 28, vem o Manual, com as informações básicas sobre o programa.

Não foi possível identificar a razão inicial da confecção da Revista. Segundo um membro da coordenação responsável pela sua edição, a ideia de realizar a comunicação por meio de uma revista estava posta há bastante tempo, faltando os meios para implementá-la, o que aconteceu finalmente em 2010. Para a coordenação, além de veículo de informações para os participantes daquela edição, a Revista tem por objetivo ser um canal permanente entre o programa e os participantes, pois tanto trazem os perfis dos universitários de edições anteriores, dando um rosto ao participante, como também é enviada para todos os ex-participantes a edição eletrônica da Revista. Além disso, na seção Juventude e Democracia, são divulgadas as ações que os universitários se envolvem ou passaram a se envolver após a participação no programa, com destaque para o projeto que é elaborado nessa oficina. É verdade, reconhece a coordenação, que os alunos nem sempre efetivam o projeto elaborado na oficina, mas há sempre uma contribuição a relatar dentre os 50 universitários de cada edição. É por força dessas características que a coordenação considera que a Revista, tal como está expresso na 16ª edição, enriquece a experiência do EV uma vez que nela “temas importantes para a formação cidadã são tratados de maneira reflexiva e interessante” e “a Revista tem sido também um espaço para os participantes expressarem suas opiniões sobre diversas questões e suas experiências em participação social” (Revista Estágio-Visita, 2014, p. 5).

### 5.2.2 O Diário de campo reflexivo

O Diário de Campo Reflexivo (Anexo IV) é um caderno de tamanho A4, 22 folhas, composto de três seções: 1. Textos Problematizadores, que contém trechos de textos cujos temas são ligados ao legislativo, como democracia, cidadania, política; 2. O Que Mais me Chamou a Atenção no Dia de Hoje, que se destina à descrição de eventos relevantes do dia; 3. Reflexões sobre o Dia, que requer uma análise do vivido na forma que seja mais conveniente ao aluno, ou seja, pode ser uma sugestão, dúvida, questionamento, etc. Na abertura do Diário, há uma apresentação que orienta o preenchimento, explicita o objetivo que é “ajudar na organização das percepções e experiências de forma que, através da escrita, se possa construir reflexões personalizadas sobre a realidade” (Diário, p. 5); informa o conteúdo de cada seção; e enfatiza que o certificado de participação no EV só será emitido com a entrega do Diário à coordenação. No verso da página de rosto, há quadros nos quais o aluno deve identificar-se e registrar sua cidade e estado. Também é oferecida a possibilidade de ter o material de volta, após analisado pela coordenação do programa, bastando para isso que se coloque o endereço completo em espaço próprio. O envio do material, entretanto, não é uma prática usual do programa. As três seções se repetem para todos os cinco dias, sendo que no quinto e último dia, sexta-feira, as duas seções de escrita se fundem em uma só: Deixe aqui suas Reflexões Finais. Os textos da primeira seção variam em quantidade e tamanho, alguns deles ocupando mais de uma página. Os autores também são diversificados: Maria Victoria Benevides, Edgar Morin, Rubens Alves, Gabriel, o pensador, entre outros. O espaço de escrita das duas outras seções é sempre de uma página pautada.

A despeito das recomendações feitas no momento da entrega do Diário de Campo Reflexivo, o preenchimento não parece ter seguido o curso pretendido pela coordenação. Dos 42 volumes que analisamos<sup>80</sup>, 21% não foram integralmente preenchidos, sendo a seção Reflexão sobre o Dia aquela que normalmente ficou em branco. Talvez por não ter havido um tempo específico para a atividade ou por falta de familiaridade dos alunos com esse gênero textual. Também o preenchimento nem sempre foi feito paulatinamente como pressuposto, haja vista a presença de referências a atividades não realizadas no dia do registro e de textos padronizados e repetidos. Além

---

<sup>80</sup> Com a anuência dos alunos, a coordenação nos permitiu a análise dos exemplares preenchidos.

disso, observamos no último dia alguns alunos preenchendo as páginas iniciais do Diário. Os fragmentos de textos problematizadores, por sua vez, não parecem ter causado impacto no registro feito pelos alunos. Apenas três alunos mencionaram os textos em seus comentários, levando a supor que não foram lidos ou a leitura foi pouco estimuladora.

Não obstante esses aspectos, o Diário contém informações valiosas, sobretudo sobre o modo como os alunos receberam o programa. Em resposta à questão do que mais chamou a atenção no dia, os alunos (94<sup>81</sup>) responderam majoritariamente registrando, com mais ou menos detalhes, todas as atividades realizadas no dia, praticamente repetindo o que está no programa com comentários, como se fosse um relatório de viagem. Um dos alunos, por exemplo, escreveu:

Chegamos na Câmara e tomamos um delicioso café, depois nos dirigimos a um dos plenários para o Deputado Mauro Benevides dar-nos as boas vindas (sic). Depois tivemos uma palestra sobre o levantamento da imagem institucional e depois outra palestra sobre o Papel Institucional da Câmara no Estado Brasileiro. Almoçamos e fomos ao Cefor. Tivemos uma palestra sobre o Processo Legislativo e em seguida duas palestras: Funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa e Comissões e Eleições Proporcionais. Depois voltamos para a Enap. (Aluno 21. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

A despeito de alguns equívocos quanto ao ocorrido - o levantamento da imagem institucional, por exemplo, não foi uma palestra, mas sim uma dinâmica de grupo -, o registro do aluno segue literalmente o programa do dia do EV. Nessa mesma linha, mas com um pouco mais detalhes pessoais e supressão de uma ou outra atividade, outro aluno escreveu:

Hoje, logo que cheguei para o café da manhã, já me surpreendi com a dimensão e com a infraestrutura do Congresso Nacional. Posteriormente, a dinâmica do grupo possibilitou a expressão de diversos pontos de vista a respeito da Câmara dos Deputados, sendo a concepção predominante, de certo modo, bem negativa. // A primeira palestra do dia nos fez observar e refletir a respeito do papel institucional da Câmara no Estado Brasileiro (sic), ou seja, do que ela realmente significa, bem como algumas de suas funções.// O minicurso e as outras palestras serviram para entender o funcionamento da Câmara, que na minha visão demonstrou uma maior complexidade do que a forma que eu imaginava.// Questões como funções do poder legislativo, composição do congresso nacional, atribuições, bem como

---

<sup>81</sup> O número entre parênteses se refere à quantidade de respostas dadas para o item ao longo do Diário, ou seja, os quatro dias, por essa razão ultrapassa o número total de diários. O mesmo procedimento se aplica aos outros dados retirados desse documento. Para identificação individual dos respondentes, os diários foram numerados de 1 a 42, recebendo cada aluno um número correspondente. Quando possível e relevante para a análise se fez um pareamento entre a nomeação dos alunos entrevistados (31) e esta adotada nos cadernos.

toda a estrutura que envolvem reuniões, eleições, o processo legislativo, foram levantadas e serviram para esclarecer o funcionamento de parte da instituição. (Aluno 35. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

Mais dentro do espírito da questão, outros alunos (74) destacaram uma ou duas atividades, normalmente com um comentário elogioso. É o que se pode observar no registro do aluno que escreveu:

Neste dia o que mais me prendeu a atenção foi a postura do deputado federal Mauro Benevides que com sua memorável vivência na vida política do Brasil, nos mostrou sobre um aspecto muito peculiar a evolução histórica das nossas constituições. // Além disso, a palestra sobre a concepção de Brasília também foi interessante, pois esclareceu dúvidas, bem como nos mostrou aspectos da cidade não antes percebidos, sendo que esta se realizou na terça. (Aluno 32. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

Apenas a palestra Portal da Câmara – Mecanismos de Participação do Cidadão não segue esse padrão porque os alunos (3) fazem restrições quanto ao desempenho da palestrante. Um aluno, por exemplo, registra que: “Bem, eu gostei de quase todas as palestras, com uma consideração (sic) à palestra sobre o portal da Câmara. O assunto não era lááá essas coisas e a palestrante parecia ser insegura e um tanto irritada. De resto tivemos um bom dia”. (Aluno 30. Diário de Campo Reflexivo, dia 23/08/2011, terça-feira).

As atividades que mais se destacaram, conforme se pode verificar no quadro abaixo, foram a Simulação do Trabalho das Comissões (17), a Visita ao STF (12) e a palestra História Arquitetônica de Brasília e seus Edifícios (10). Tais destaques podem ser relacionados, por um lado, a questões didático-pedagógicas, com os alunos enfatizando os ganhos obtidos em uma atividade experiencial como a simulação e o desempenho do palestrante, a exemplo dos dois registros a seguir:

Sem explicação! A simulação foi a parte mais marcante do dia. Apesar de já termos assistido às comissões, não há nada comparado à experiência de poder vivenciá-la. // Quando nos vimos sentados nas cadeiras dos deputados, começamos a forçar o pensamento no sentido de ‘o que eu faria se realmente ocupasse esse lugar? // Os casos escolhidos, a princípio não eram tão polêmicos, porém as discussões tornaram-se intensas. Os atos dos deputados que antes eram alvo de nosso julgamento, por vezes, passaram a ser nossos próprios atos. (Aluno 19. Diário de Campo Reflexivo, dia 25/08/2011, quinta-feira).

Neste segundo momento de encontro o que mais me admirou foi conhecer a história bem como o contexto histórico da aprovação do projeto arquitetônico da capital brasileira em uma palestra muito bem proferida. Brasília é, nos dizeres de um de seus mais ilustres filhos, Renato Russo, ‘uma cidade linda!’ Bem estruturada com largas

rodovias, Brasília é um local encantador tanto durante o dia quanto ao anoitecer. (Aluno 20. Diário de Campo Reflexivo, dia 23/08/2011, terça-feira).

Já o destaque da Visita ao STF certamente se deve à predominância de alunos do curso de Direito entre os participantes, como fica evidente no registro do aluno que diz:

Como os dias passados/vividos aqui em Brasília, hoje foi mais um dia de grande crescimento/renovação/reciclagem ficando até então como o melhor dia de todo Estágio-Visita, pois foi nossa visita ao Supremo Tribunal Federal (STF). Consegui acompanhar uma sessão plenária. Posso dizer que foram 3 horas que valeu (sic) por 3 anos do curso de Direito. // A proximidade dos ministros, o monumento do prédio, a simpatia de alguns ministros dentro outras coisas minuciosas. Mas o resumo do dia fica nisso: emoção ao assistir uma sessão plenária. (Aluno 11. Diário de Campo Reflexivo, dia 24/08/2011, quarta-feira).

*Quadro 14 – Atividades destacadas no Diário de Campo Reflexivo*

<b>Dia</b>	<b>Atividade</b>	<b>N.</b>
<b>Dia 1 – 22</b>	Boas-vindas Dep. Mauro Benevides	3
	Levantamento Imagem Institucional	3
	O papel institucional da CD no Estado brasileiro (palestra)	0
	Processo Legislativo (Minicurso)	4
	Funcionamento da SGM e Comissões (palestra)	3
	Eleições Proporcionais (palestra)	2
<b>Dia 2 – 23</b>	Foto Oficial	0
	Visita Institucional	8
	Encontro com Deputado – (não realizada)	0
	Iniciação ao Orçamento Público (palestra)	1
	Portal da Câmara – Mecanismos de Participação do Cidadão (palestra)	3
	História Arquitetônica de Brasília e seus Edifícios	10
<b>Dia 3 - 24</b>	Visita ao Gabinete Parlamentar	3
	Visita às Comissões	4
	Visita ao STF	12
	Acompanhamento Plenário	0
<b>Dia 4 – 25</b>	Simulação do Trabalho das Comissões	17
	Educação Fiscal (palestra)	0
	Oficina Juventude e Democracia	1

Fonte: Elaboração do autor

Cabe salientar que uma atividade ou palestra não ser destacada ou receber poucas indicações em separado não significa que tenha sido ignorada ou má avaliada pelos alunos, mas que as observações sobre ela foram feitas junto com a de outras atividades. A palestra *O Papel Institucional da Câmara dos Deputados no Estado*

*Brasileiro*, por exemplo, foi comentada por vários alunos nos registros que adotaram a feição de um relatório e teve impacto nas reflexões; também a palestra *Funcionamento da SGM e Comissões* foi bastante mencionada positivamente por muitos alunos.

Ainda em relação à questão sobre o que mais chamou a atenção do dia, um grupo pequeno de alunos (12) adotou a estratégia de não destacar nenhuma atividade, mas sim fazer uma reflexão ou breve comentário geral sobre o conjunto delas, como se observa nos seguintes registros:

O que mais me impressionou foi a mudança da visão que eu tenho sobre a Câmara dos Deputados. Eu enxergava a Câmara como algo inacessível à população, embora ciente de que o órgão legislativo está lá para representar os anseios da população.// Em apenas um dia de Estágio-Visita já reformulei todas as concepções (ou preconceitos) que tinha sobre a Câmara e sobre os deputados federais.// O Estágio me fez refletir que ainda há bons deputados, interessados no bem social. (Aluno 6. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

Hoje foi o nosso primeiro dia, e como ainda estamos no início de tudo, as coisas foram apresentadas a nós e as recebemos com muito entusiasmo e surpresa. // As nossas atividades foram bem dinâmicas e bastante proveitosas. (Aluno 30. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

Os registros feitos na parte dedicada às Reflexões sobre o Dia mostram que, em geral, os alunos tiveram dificuldade de efetivar a tarefa tal como recomendada, ou seja, uma análise daquilo que vivenciaram naquele dia. Uma parte daqueles que escreveram alguma coisa nas páginas destinadas à reflexão ocupou-se em registrar informações das palestras ou atividades (49), outra adotou para si conceitos das palestras ou atividades realizando alguma reflexão sobre eles (43) e uma terceira preferiu tecer considerações pessoais sem relação direta com as atividades ou reclamação (33), como se pode verificar nos três registros abaixo:

Percebi a importância do orçamento público no exercício da gestão pública.// A base da gestão de qualquer organização ou entidade é o orçamento, portanto, a elaboração do orçamento público exige atenção e eficiência buscando a excelência administrativa e financeira da organização ou entidade.// A atualização constante do Portal da Câmara aproxima os cidadãos e os mantém atualizados do funcionamento parlamentar.// A visita institucional proporciona a todos os cidadãos o conhecimento a fundo da história existente em toda estrutura do Congresso. (Aluno 8. Diário de Campo Reflexivo, dia 23/08/2011, terça-feira).

Hoje, primeiro dia do Estágio e eu consigo perceber o quanto posso aprender no decorrer da semana.// A palestra da Alexandra Zanan Bittencourt foi a que eu mais me identifiquei, pois foi através dela que eu consegui ter outra visão sobre os deputados, eleitorado, tudo

relacionado à Câmara. Absorvi todas as informações e acredito ter me tornado mais consciente. Consegui me informar que a cidadania possibilita ao povo com o governo e é ela a principal questão da vida social. (Aluno 43. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

É inegável que tudo o que fazemos na vida devemos fazer com amor. Por isso, depois de ver nas pessoas que encontrei hoje na Câmara dos Deputados o semblante de satisfação pelo que fazem, percebi que não se trata de uma obrigação funcional, mas sim de atos de amor pelo que fazem.// Posso dizer que, a partir de hoje, buscarei ainda mais ser perseverante nos meus objetivos e, sobretudo, fazer o que faço não só pela remuneração, mas com uma boa dose de amor. (Aluno 10. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

Finalmente, a última seção, que demandava as reflexões finais, teve como conteúdo dominante nos registros dos alunos (37) a mudança de perspectiva em relação ao legislativo, e à Câmara dos Deputados em particular, compondo uma visão positiva e complexa de seu funcionamento, assim como assumindo o compromisso de levar para outros essa visão renovada. É verdade que tal reflexão revela a influência da Oficina Juventude e Democracia, sobretudo no que tange à necessidade de multiplicar os conhecimentos adquiridos no EV, mas não deixa de trazer uma avaliação geral do programa, aparentemente demonstrando que seu objetivo principal de levar os universitários a conhecer e se interessar pelo legislativo foi atingido. É isso que se pode depreender de registros como:

Após essa semana de estágio, posso afirmar que mudei totalmente a minha visão sobre a Câmara dos Deputados e sobre os deputados federais. Eu saí do estágio com uma visão muito melhor do que eu tinha.// Ademais, o estágio despertou em mim uma maior consciência de cidadania que levarei comigo para o resto da vida. (Aluno 6. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Todo conhecimento adquirido nas palestras, oficinas, minicursos e nas observações diretas serão levados para o resto da vida.// Pretendo disseminar todo o conhecimento junto a minha comunidade e a minha universidade, além de convencer aos meus familiares que o Congresso não é exatamente o que a imprensa joga na mídia.// Pretendo atrair jovens à vida política e tentar mudar a imagem que as pessoas têm da carreira política. (Aluno 7. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Em paralelo ou destacado da mudança de perspectiva quanto ao legislativo, há vários alunos (19) que se preocupam em agradecer e elogiar o programa, visto como uma experiência enriquecedora e uma grande oportunidade de aprendizagem:

Parabenizo os organizadores do estágio pelo empenho e pela ótima programação proporcionada.// Desejo longa vida ao programa Estágio-

Visita para que muitos e muitos jovens participem e se conscientizem da importância do exercício da cidadania. // Estou muito feliz, realizada e me sinto privilegiada pela participação. Obrigada! (Aluno 26. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Quero parabenizar o curso, os profissionais que atuaram de uma forma espetacular.// Não imaginava que este curso fosse agregar tanto valor, que sairíamos com tanta bagagem cultural.//Saio deste curso muito mais cidadão, mais crítico e me preocupo, pois agora tenho muito mais responsabilidade com minha sociedade, pois todo esse conhecimento precisa ser propagado e agora depende de mim. (Aluno 32. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira)

Um número menor de alunos (7) aproveita as reflexões finais para fazer recomendações e críticas ao programa. Desse modo, sugere-se que a divulgação seja melhorada e o programa ampliado:

Infelizmente, entretanto, o programa Estágio-Visita à Câmara dos Deputados é muito pouco divulgado, bem como limitado a um privilegiado grupo que pode acessar diretamente os parlamentares. Faz-se necessário, portanto, ampliar os mecanismos de divulgação do programa e formas de acesso ao Poder Legislativo, visando garantir ao projeto maior abrangência. (Aluno 42. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

e que a programação das palestras seja revista:

Alguns ajustes podem tornar o estágio mais eficiente, tal como a inversão da programação no decorrer do dia, priorizando o ciclo de palestras na parte da manhã, momento em que os participantes estão mais concentrados e menos cansados, e as atividades mais dinâmicas no período da tarde. Tal mudança evitaria o constrangimento que ocorre ao ver alguém ‘cochilando’ durante as palestras, já que no período da manhã, antes do almoço, os participantes estão mais alertas. Com isso se diminuiria o entra-e-sai durante as palestras, aumentaria a participação e os palestrantes seriam, ou se sentiriam, mais prestigiados. Não obstante, permitiria aos estudantes estar no Congresso no período de maior movimento. (Aluno 10. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Também se reclama da qualidade de algumas palestras e da visita ao STF, neste último caso tanto por privilegiar os alunos do Direito – “O foco do Estágio-Visita, ao meu ver (sic), parece ser os estudantes de Direito, uma sugestão é além da visita ao STF, é possibilitar o acesso a outras instituições como o MRE/Itamaraty, pois no caso da minha formação (analista de relações internacionais) é bem mais interessante”. (Aluno 35. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira) –, quanto por não destinar um tempo maior para a visita:

Eu, como estudante de Direito, não posso finalizar minhas reflexões sobre o estágio sem mencionar a visita ao STF. Embora (sic) tenha me decepcionado com a falha que tivemos na programação, já que iríamos



assistir uma sessão e tirar foto com os ministros, porém não conseguimos fazer nenhum (sic), nem outro por completo. Sei que o foco do curso (estágio) não é para estudantes de Direito, mas de qualquer curso, mas penso que poderiam ter deixado mais livre para quem tivesse interesse. (Aluno 34. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Por fim, certamente seguindo a lógica do preenchimento das reflexões feitas para cada dia, uns poucos alunos (5) fazem um comentário direto sobre a oficina Juventude e Democracia à moda de uma reflexão sobre o último dia e não sobre o programa como um todo:

A Oficina foi bastante produtiva e enriquecedora, elaborar o projeto de lei nos permitiu a troca de experiências, visão de mundo, e a oportunidade de discutir políticas públicas em prol da cidadania. // Nosso projeto teve um foco educacional, buscando capacitar voluntários (universitários, professores, alunos do ensino médio) que sejam capacitados e se tornem multiplicadores de temáticas sobre educação política, cívica, social, fiscal para os alunos do Ensino Fundamental público, privado. (Aluno 33. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

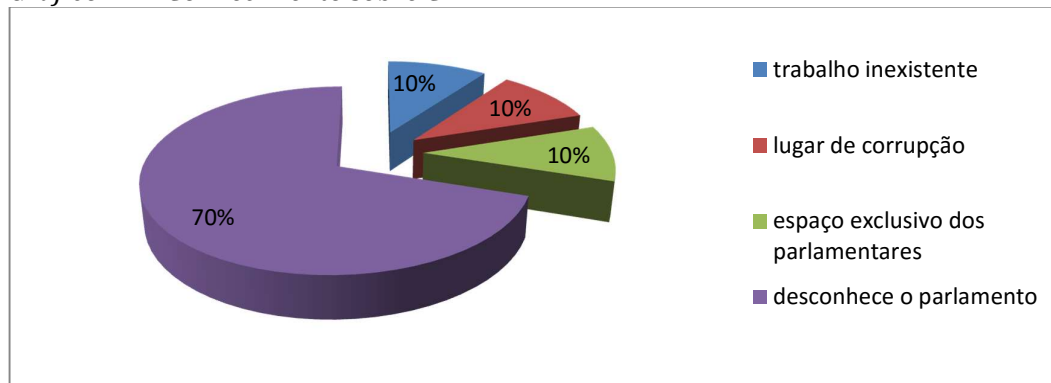
Em suma, o conjunto dos registros presentes nos diários de campo reflexivo mostra que o EV, apesar de algumas pequenas restrições, é amplamente considerado pelos participantes como uma atividade relevante de letramento político, parecendo cumprir com eficácia seu objetivo de aproximar e desvelar a Câmara dos Deputados para os universitários que fazem essa visitação estendida, além de incentivá-los a assumir uma posição mais ativa em relação à participação democrática e o exercício da cidadania. É isso que se percebe na reflexão final abaixo, um exemplo entre tantos outros registros similares nos diários de campo reflexivo:

Em minha visão geral, creio que todos tiveram alteração em vários pensamentos e opiniões da vida parlamentar. O Estágio-Visita foi de extrema importância para a construção de uma visão clara da realidade política brasileira. Através desse, conhecemos as maneiras de atuar nas atividades políticas de nosso país, que antes eram/pareciam impossíveis ou restritas. // Dessa maneira, o Estágio-Visita demonstrou e nos aconselhou a ver com mais clareza os meios para nos aproximar com (sic) nossos parlamentares e que o Senado Federal e a Câmara dos Deputados são acessíveis para toda a população brasileira, podendo todos visitarem e acompanharem o cotidiano destes.// Por isso, agradeço a oportunidade que o pessoal do grupo Estágio-Vista nos proporcionou e que ele um dia possa ter uma maior amplitude de atuação para que todos possam passar por essa experiência e formar uma maior conscientização de toda a sociedade brasileira da necessidade de acompanhar e se informar da (sic) vida política. (Aluno 9. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

### 5.2.3 As questões da Oficina Juventude e Democracia

A Oficina Juventude e Democracia teve duas questões preparatórias e uma questão de encerramento. A primeira delas foi: “1) O que, na sua opinião, deve ser do conhecimento da população sobre a Câmara dos Deputados e o que não é atualmente? Baseie-se na sua percepção e no aprendizado que teve durante esta semana”. A pergunta é um tanto confusa, porque redundante, mas parece focar sobre a imagem que a população tem da Câmara dos Deputados e o que deveria ser alterado nessa percepção a partir do EV. Aparentemente, a intenção é que o aluno olhe para fora de si e pense na população como um todo, verificando quão relevante foi sua experiência no programa. O resultado é que as respostas variam de ênfase sobre a imagem anterior e posterior da Câmara, com soluções pragmáticas, como divulgar melhor o portal e abrir a TV Câmara para sinal aberto, e registro da imagem negativa geral em contraposição a uma imagem positiva construída com ajuda das palestras e atividades, como a acessibilidade, o trabalho intenso e o desconhecimento da complexidade do trabalho desenvolvido no parlamento. Os gráficos abaixo<sup>82</sup> ilustram sinteticamente as respostas dadas pelos alunos:

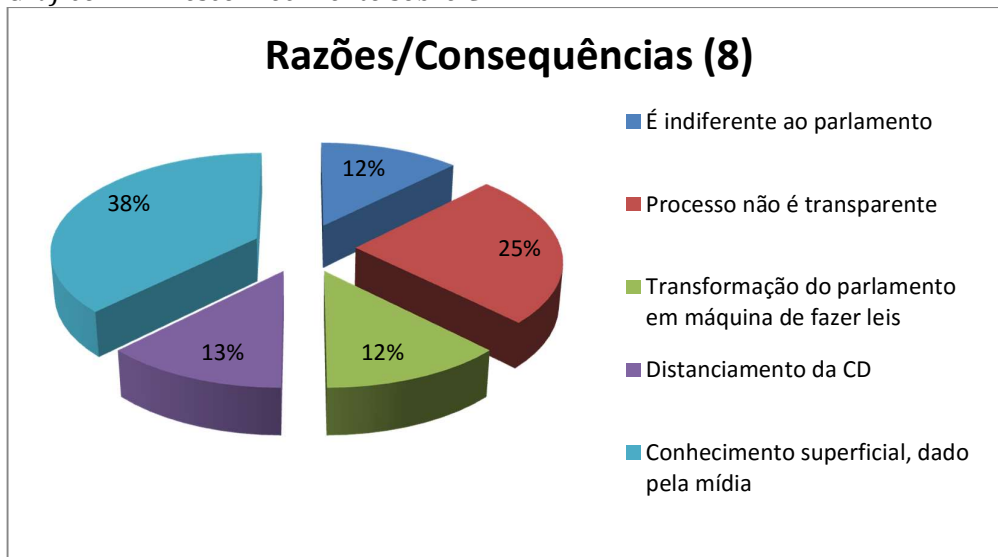
*Gráfico 18 – Conhecimento sobre CD*



Fonte: Elaboração do autor.

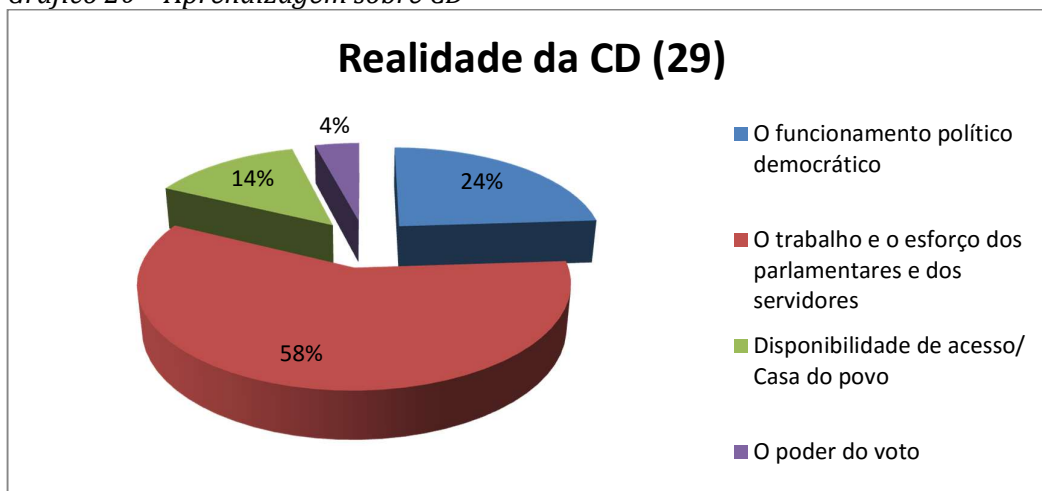
<sup>82</sup> Para tabular as respostas, primeiro geramos uma tabela com duas colunas de dados, onde anotamos, seguindo a pergunta, o (des)conhecimento da população sobre a CD e o que precisa ser revisto pelo povo. Depois, retomamos esses dados e os organizamos em quatro tópicos conforme as respostas recebidas. Por fim, sintetizamos essas respostas identificando as ideias repetidas que são indicadas pelos números. Não há correspondência entre o número de alunos presentes e essas respostas porque nem todos os alunos conseguiram atender aos quatro aspectos observados, alguns deles se detendo apenas na primeira ou na segunda parte da pergunta. Dessa forma, a porcentagem se refere ao total das respostas para o tópico e não para o total de alunos respondentes que é cardinalmente indicado junto ao descritor. O mesmo procedimento foi adotado para as respostas da segunda questão.

Gráfico 19 – Desconhecimento sobre CD



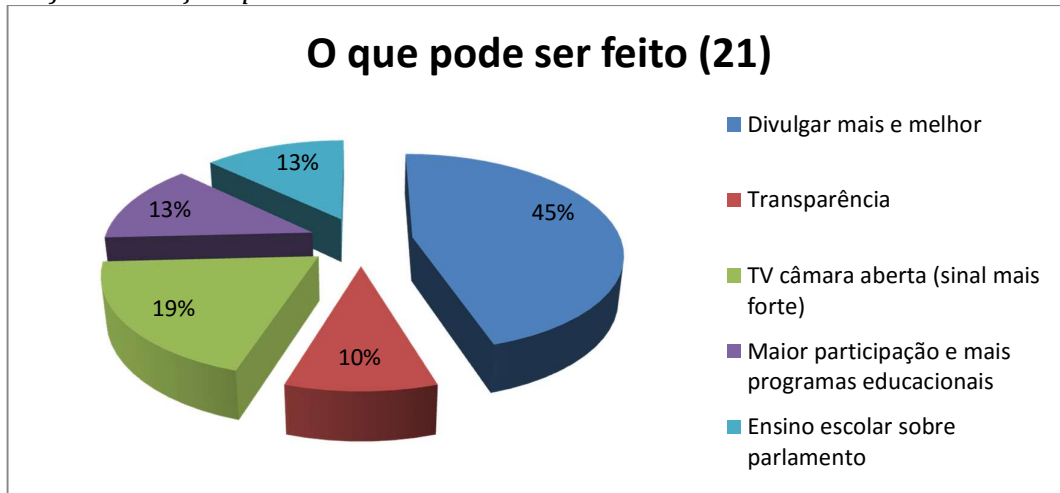
Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 20 – Aprendizagem sobre CD



Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 21 – Ações para o conhecimento



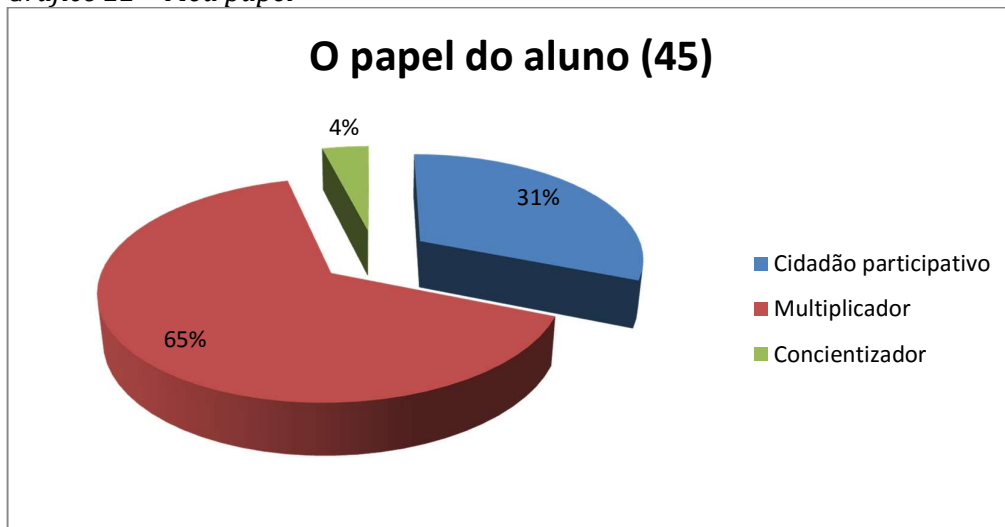
Fonte: Elaboração do autor.

Tomadas em conjunto, as repostas poderiam compor, à moda do discurso do sujeito coletivo (Figueiredo, Chiari e Goulart, 2013), o seguinte argumento: *Por não conhecer o parlamento, o trabalho do legislativo não ser transparente e a mídia oferecer informações superficiais, a população acredita que ninguém trabalha no parlamento, que é um lugar de corrupção e exclusivo dos parlamentares. Em consequência, faz críticas indevidas, pressiona (juntamente com a mídia) para transformar o legislativo em máquina de fazer leis ou lhe é indiferente, distanciando-se da vida política. A realidade, entretanto, é que o parlamento garante o funcionamento político democrático do País, conta com o trabalho dedicado dos servidores e o esforço dos parlamentares para assegurar, como uma verdadeira Casa do Povo, amplo acesso ao cidadão, o qual não pode esquecer que tudo depende do exercício de seu poder de voto. Para resolver esse estado de desconhecimento, o parlamento deve buscar ser mais transparente, divulgar mais e melhor suas ações, abrindo, por exemplo, o canal da TV Câmara para toda a população; assim como explicitar as condições de seu funcionamento, promovendo o ensino do parlamento nas escolas, maior participação do cidadão em suas atividades e mais programas educacionais próprios, como o EV.*

A segunda questão foi: “Qual é o meu papel para difundir o conhecimento sobre a Câmara dos Deputados a outras pessoas? Como posso exercê-lo?”. A pergunta está intrinsecamente ligada à primeira questão, uma vez que supõe que o aluno encontrou alguma coisa que a população não conhece e que deveria conhecer. Dadas as respostas à primeira questão, não surpreende que os alunos tenham lido a pergunta como um chamado e respondido ora assumindo uma posição pessoal que corresponde ao “meu

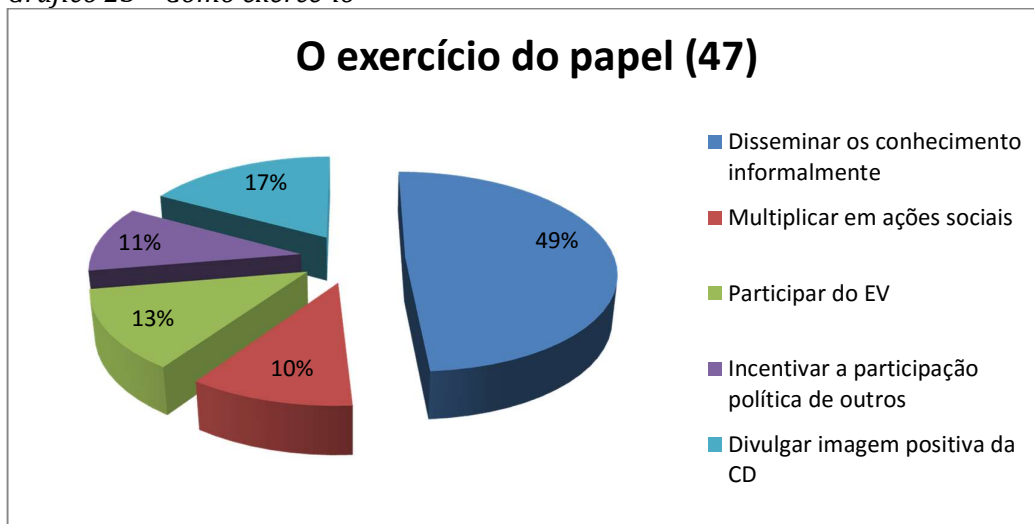
papel”, ora se propondo divulgar e compartilhar as informações em um efeito multiplicador. Embora todas as propostas sejam no mesmo sentido de promover a divulgação e compartilhamento de informações, há modulações que valem a pena ser registradas, conforme revelam os gráficos abaixo:

Gráfico 22 – Meu papel



Fonte: elaboração do autor

Gráfico 23 – Como exercê-lo



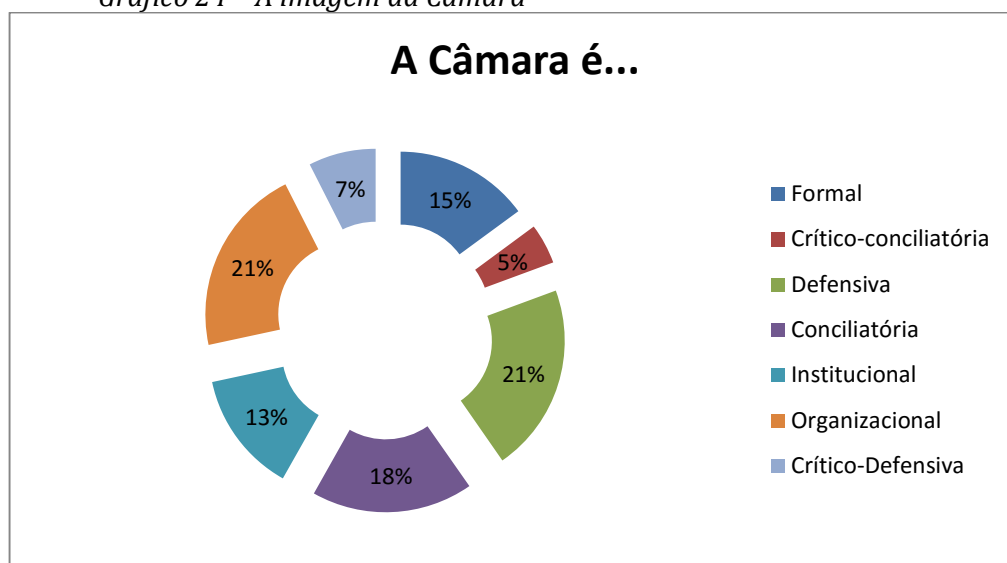
Fonte: Elaboração do autor

Em uma versão sintética, o discurso dos alunos nessa segunda questão é: *Meu papel como cidadão participativo é ser mais atuante na cidade em que vivo, multiplicando os conhecimentos recebidos e conscientizando as pessoas sobre a*

*realidade da Câmara dos Deputados. Para tanto, pretendo disseminar meus conhecimentos em conversas informais na família e em rodas de amigos, divulgar a Câmara dos Deputados em projetos sociais, incentivar os amigos a participar do EV, incentivar as pessoas a se informarem no Portal da Câmara dos Deputados e manter contato com os candidatos eleitos e divulgar a imagem positiva da Câmara dos Deputados, destacando sua acessibilidade.*

A terceira questão, que é respondida na conclusão da oficina, após a elaboração dos projetos de intervenção, conforme veremos abaixo no relato dos acontecimentos, é, na verdade, uma retomada da atividade feita na manhã do primeiro dia do EV. Trata-se de um fechamento simbólico do EV que funciona como um dos seus mecanismos de avaliação: o aluno chega com uma imagem sobre a Câmara dos Deputados e ao final registra a modificação dessa imagem respondendo: “A Câmara é...”

Gráfico 24 – A imagem da Câmara



Fonte: Elaboração do autor

As respostas, organizadas em sete categorias<sup>83</sup>, conforme gráfico, mostram que a imagem da Câmara busca conciliar diferentes perspectivas, predominando uma visão positiva bem diversa daquela mostrada nos esquetes teatrais do primeiro dia do evento, ainda que essa positividade não dispense aspectos críticos. Dessa maneira, temos

<sup>83</sup> Para tabular os dados, fizemos a leitura de todas as respostas para encontrar as declarações dominantes. Em seguida, elencamos sete categorias segundo a posição dos alunos, classificando as respostas dentro das sete categorias. Como as respostas se enquadravam em mais de uma categoria, o número total (67) é superior ao número de alunos (40) que preencheram/deram a resposta. A porcentagem se refere às respostas e não ao total de alunos.

empatado no primeiro lugar, um destaque para o caráter organizacional da Câmara dos Deputados, com os alunos revelando-se surpresos com a dedicação e o trabalho intenso de servidores e parlamentares, contrário à imagem mais usual do funcionamento dos órgãos públicos, e com os mecanismos de acesso à Casa que eram desconhecidos pela maioria deles, ao lado de uma imagem defensiva, na qual o povo, mal informado pela mídia que distorce a missão da Casa, desconhece ou não tem consciência da importância e do valor do trabalho que ali se realiza. Em segundo lugar, vem uma imagem que consideramos conciliatória ou ideal, ou seja, os alunos veem a Câmara dos Deputados como um espaço de pacificação social, no qual os parlamentares configuram a diversidade e os interesses da população, um ambiente de fomento às políticas públicas, debate de questões sociais e assuntos pertinentes a toda a sociedade, porque traz as demandas de todos. Em terceiro, encontra-se uma imagem formal, certamente influenciada pelo grande número de alunos do curso Direito, que toma a Câmara dos Deputados como lugar de exercício das funções representativa, legiferante e fiscalizadora, com prevalência da segunda, um órgão composto por representantes do povo que emanam as regras e normas que regem a vida em sociedade. Na quarta posição, a visão é do legislativo como instituição, isto é, um espaço de disputa de interesses e demandas diversas dentro dos princípios da democracia, da qual, aliás, é simbolicamente o coração. As duas próximas posições são modulações de imagens anteriores que julgamos importante distinguir. Temos, assim, na quinta posição uma imagem crítico-defensiva que toma a Câmara dos Deputados como reflexo fiel ou espelho da sociedade, logo se há parlamentares despreparados ou desqualificados para a função é porque assim também é a realidade do povo brasileiro; e na sexta, uma imagem crítico-conciliatória, na qual os alunos se valem de metáforas, como brigas de família, ovelha negra, uma partida de futebol, para registrar a existência de problemas em uma configuração em que o conjunto é positivo, afinal somos todos irmãos ou o juiz do jogo é o povo.

Nem a Revista Estágio-Visita, nem o Diário de Campo Reflexivo são mencionados, direta e espontaneamente, por nenhum aluno durante as entrevistas. Quando provocados a se pronunciar sobre o material instrucional, eles o fazem de maneira geral e elogiosa. É possível, entretanto, rastrear a influência desses textos nas falas dos alunos. Durante uma entrevista, por exemplo, um aluno reclama da focalização

do tema da palestra dizendo: “mas o que eu achei errado, o que eu achei errado mesmo foi ter falado de eleições proporcionais com a reforma política que está acontecendo, devia falar de todos os sistemas eleitorais...” (Aluno 15 – Entrevista). A ligação entre reforma política e sistemas eleitorais está claramente colocada na edição da Revista recebida pelo aluno, mas não foi o objetivo da palestra Eleições Proporcionais, tal como proferida no evento, levando à hipótese de que a fala do aluno possa ser, para além de uma avaliação do caráter restrito ou pouco abrangente da abordagem feita, resultado da frustração de uma expectativa criada a partir da leitura do texto da Revista. Também parte das falas dos alunos nas entrevistas ressurge nos registros do Diário de uma forma mais elaborada, como se observa na fala de um aluno que diz:

a questão é a responsabilidade, porque aqui você está dirigindo uma nação inteira, quase ou mais de 200 milhões de brasileiros, então, de todo o País, a diversidade cultural é muito grande, são ideias totalmente diferentes, então aquilo, não sei se foi ela que falou ontem mesmo, o que parece que está de acordo pra um, pra uma certa cultura, pra outra não está, então é muito difícil você trabalhar com essa diversidade... (Aluno 22 – Entrevista)

e a reflexão que esse mesmo aluno faz no seu diário de campo reflexivo:

Tomar decisões e representar uma nação é algo extremamente relevante e complexo. São várias culturas e diversas as posições perante um mesmo tema. As decisões têm que ser tomadas com muita cautela, pois vincularão todo sistema brasileiro e conduzirão as posições de uma nação. (Aluno 22. Diário de campo reflexivo, dia 25/08/2011, quinta-feira).

Dessa forma, parece ter a razão a coordenação em considerá-los como instrumentos pedagógicos de grande relevância no programa. De fato, a Revista parece cumprir com efetividade o papel de contexto para a edição do programa, estabelecendo uma ligação ou um caminho entre o que o universitário imagina ser o EV e o que ele pode esperar da vivência em Brasília, atuando ainda como elo entre os participantes de edições anteriores e os atuais. O Diário, por sua vez, como mostrado no exemplo, parece ajudar o aluno a refletir, a organizar seu pensamento, sobretudo na avaliação do programa, tal como suposto pela coordenação, para quem o diário de campo reflexivo, como diz o nome, além de espaço de avaliação, “tem o objetivo de promover essas reflexões [sobre o legislativo] acho que em vários momentos” (Organizador 2 – Entrevista).

Já as questões da Oficina Juventude e Democracia são igualmente bem-sucedidas em seus dois objetivos. Como veremos no relato dos acontecimentos, os



projetos elaborados pelos alunos buscam concretizar em ações as respostas que deram para essas questões. Também se verifica que os alunos saem do EV com uma visão modificada, mais ampla e positivada do funcionamento da Câmara dos Deputados, aparentemente comprovando que o objetivo do programa foi cumprido, tal como é expresso tanto por um instrutor, que diz “a ideia não é mudar, mas construir uma visão mais completa... em momento algum eu falo que eles devem abandonar a visão que eles trazem... (Executor 1 – Entrevista), quanto pela coordenação que diz:

e aí existe essa questão se eles devem sair com uma imagem positiva ao final da semana e a minha percepção é... o que eu defendo é que eles não devem necessariamente sair com uma imagem positiva ou negativa, mas que é nosso dever que eles saiam com uma imagem... não com uma imagem, mas com uma concepção mais complexa (Organizador 2 – Entrevista).

### 5.3 A programação

*Quadro 18 – Grade de Programação*

Estágio-Visita de Curta Duração - Agosto		
Horário	Atividades	Local
SEGUNDA-FEIRA –22/08/11		
Às 7h30	Saída do ônibus da ENAP	
8h às 8h50	Café da Manhã	
9h às 9h20	Boas-vindas	Decom - Plenário 5
9h20 às 9h30	Boas-vindas e apresentação do Cefor	Decom - Plenário 5
9h30 às 11h30	Levantamento da imagem institucional	Decom - Plenário 5/6
11h30 às 12h30	"O Papel Institucional da Câmara no Estado Brasileiro"	Decom - Plenário 5
12h30 às 14h	Almoço	
14h	Traslado para o Cefor	
14h15 às 16h15	Minicurso: “O Processo Legislativo” - Parte 1	Auditório do Cefor
16h15 às 16h45	Intervalo	
16h45 às 17h45	Palestra: “Funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa e Comissões”	Auditório do Cefor
17h45 às 19h	Palestra “Eleições Proporcionais”	Auditório Cefor
19h	Traslado para o restaurante	
19h15 às 20h	Jantar	
19h45	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II	

Horário	Atividades	Local
TERÇA-FEIRA –23/08/11		
7h30	Saída do ônibus da ENAP	

8h às 8h50	Café da Manhã	
9h	Foto oficial do grupo	Ponto de Encontro: Salão Negro
9h15 às 10h45	Visita Institucional	Ponto de Encontro: Restaurante do Anexo III
10h45 às 11h45	Encontro com o Deputado	Plenário 5
11h45 às 13h15	Almoço	
13h15	Traslado para o Cefor	
13h30 às 15h30	Iniciação ao Orçamento Público	Auditório do Cefor
15h30 às 16h	Intervalo	
16h às 17h	Palestra: “Portal da Câmara – Mecanismos de Participação do Cidadão”	Auditório Cefor
17h às 18h30	Palestra: "História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios"	Auditório do Cefor
18h30	Traslado para o restaurante	
18h45 às 19h30	Jantar	
19h30	Saída do ônibus para a ENAP - Anexo II	

Horário	Atividades	Local
QUARTA-FEIRA –24/08/11		
Às 7h30	Saída do ônibus da ENAP	
8h às 8h50	Café da Manhã	
9h às 10h	Visita ao gabinete parlamentar responsável pela indicação	Gabinete do Deputado
10h às 12h	Visitas livres às Comissões	
12h às 14h	Almoço	
14h30 às 15h	Traslado para o STF	Restaurante do Anexo 3
15h às 16h	Visita ao STF	Espaço Mario Covas
16h às 16h30	Traslado à Câmara	
16h30 às 18h30	Acompanhamento Plenário	Salão Negro
As 18h30	Traslado	
18h45 às 19h30	Jantar	
Às 19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II	

Horário	Atividades	Local
QUINTA-FEIRA –25/08/11		
7h30	Saída do ônibus da ENAP	
8h às 8h45	Café da Manhã	
8h45	Traslado para o Cefor	
9h às 12h	Simulação Trabalho das Comissões	Plenário Decom
12h às 13h15	Almoço	
13h15	Traslado para o Cefor	
13h30 às 15h	Minicurso: “O Processo Legislativo” - Parte 2	Auditório Cefor
15h às 15h30	Intervalo	
15h30 às 17h	Educação Fiscal	Auditório Cefor

17h às 18h30	Oficina Juventude e Democracia	Auditório Cefor
18h30	Traslado para o restaurante	
18h45 às 19h30	Jantar	
19h30	Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II	

Horário	Atividades	Local
SEXTA-FEIRA – 26/08/11		
7h30	Saída do ônibus da ENAP	
8h às 8h45	Café da Manhã	
8h45	Traslado para o Cefor	
9h às 12h30	Avaliação do Programa	Auditório Cefor
12h30	Traslado para o restaurante	
12h45 às 14h	Almoço	
A partir de 14h	Tour Cívico-Administrativo	Ponto de Encontro: Espaço Mário Covas

#### 5.4 A narrativa dos acontecimentos

##### Antes

Em 2003, como servidor do Cefor, participei do planejamento pedagógico da primeira edição do Estágio-Visita. A execução, porém, coube a uma equipe diferente daquela que eu trabalhava e apenas acompanhei à distância o evento. Agora, nove anos depois, voltava ao programa na condição de observador.

Os alunos, que na maioria chegaram a Brasília na noite anterior, foram recebidos no aeroporto e transportados para os alojamentos da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), onde ficarão hospedados por toda a semana em quartos triplos. Nessa chegada, eles receberam uma carta de acolhimento, a programação e um exemplar da Revista Estágio-Visita. Antes cada um deles havia recebido uma mensagem eletrônica com informações gerais sobre o programa e orientações sobre o modo de participação. As refeições – café da manhã, almoço e jantar – serão todas realizadas no restaurante do Anexo III da Câmara dos Deputados, que é destinado a servidores e visitantes em geral. É nesse restaurante que aguardo a chegada deles para o primeiro dia de atividades.

##### **Dia 1 – 22/8/2011 (2ª feira)**

8h-8h50 – Café da manhã no restaurante da CD

Eles chegam por volta das 8h10, o restaurante mal abriu as portas. Estão todos muito sérios, vestidos em roupas formais, seguindo a orientação da coordenação de que os homens devem usar paletó e gravata e as mulheres um traje compatível com a formalidade do ambiente, não sendo permitido o uso de shorts, camisetas e blusas sem mangas ou alças.

Como são provenientes em sua maioria de diferentes instituições (80% das 35 IES presentes nesta edição são representadas por um único aluno), eles ainda não estão enturmados e agem com pouca desenvoltura, como se estivessem descobrindo o local (e, na verdade, estão). Nas mesas coletivas onde o café é servido, eles conversam pouco entre si, ora se apresentando pela cidade e o curso, ora falando das expectativas em relação ao programa. Como ainda não fui apresentado, fico apenas observando a conversa.

9h – 9h20 – Boas-vindas da 2ª secretaria

Um pouco antes das 9h, os alunos são conduzidos para o Plenário 5, no Anexo II, que fica próximo ao restaurante. A programação começa às 9h, com as boas-vindas da Segunda Secretaria, representada pelo Dep. Mauro Benevides. Eleito vereador em 1955, deputado estadual em 1959, senador em 1974 e deputado federal em 2007, o parlamentar tem larga experiência na vida política, com vários mandatos e cargos significativos, sendo inclusive vice-presidente da Constituinte de 1988. É por esse perfil, além da disposição para colaborar com o programa, que ele tem representado a Segunda Secretaria em várias edições do EV, como me revelou a coordenação em entrevista.

O Dep. Benevides faz uma retrospectiva histórica do parlamento brasileiro desde sua instituição em 1822, enfatizando as várias constituições, com ênfase para a de 1988, relatando os acontecimentos históricos recentes, como a transição democrática, o movimento das Diretas Já e o *impeachment* do presidente Collor, a partir da própria experiência.

Ele fala como se discursasse da tribuna, ora mais sereno, ora mais inflamado. Inicialmente, os alunos tentam ouvir com atenção a preleção do deputado, ainda que se observe que alguns estão mais atentos que outros. A impressão é que não parecem entender direito a razão das digressões feitas pelo palestrante. Quase nenhum deles faz anotações, uns poucos gravam no celular a fala do deputado. Ao longo do discurso de 40 minutos, porém, alguns começam a se distrair. Um deles usa um tablete eletrônico.

Outro brinca com o telefone celular. Dois que aparentemente já se conheciam previamente trocam impressões de vez em quando. Há alguns que bocejam discretamente. Todavia, no geral, a fala do deputado causa boa impressão aos alunos, como se pode verificar no registro feito por um deles em seu diário de campo reflexivo:

Estava muito ansiosa e cheia de expectativas em relação ao Estágio-Visita. Achei que iríamos chegar e logo assistir uma grande quantidade de palestras. Contudo, gostei bastante de escutar as sábias e cheias de experiências palavras do Dep. Mauro Benevides. Fiquei muito encantada ao escutar grande parte da história da política brasileira. (Aluno 25. Diário de Campo Reflexivo, dia 22/08/2011, segunda-feira).

9h20 às 9h30 – Boas-vindas e apresentação do Cefor

A atividade começa com atraso, às 9h50, tão logo termina a anterior que usou o dobro do tempo previsto. As boas-vindas consistem em um breve histórico do programa e orientações quanto aos procedimentos dessa quarta edição. Em contraste com a fala solene do deputado, a fala da diretora da Coordenação de Educação para a Democracia do Cefor é algo informal e breve. Ao final, ela pede atenção ao preenchimento dos formulários, observação quanto aos trajés e explicita a parte “burocrática” do evento, convidando os alunos a ficar mais à vontade. Apesar da sugestão, os jovens não tiram o paletó, nem afrouxam a gravata. Depois de apresentar a equipe e conferir a programação, ela me apresenta como pesquisador. Estou sentado no fundo e me levanto para que todos me vejam. Procuro ser discreto.

Enquanto ela faz as apresentações, um membro da equipe distribui aos alunos pastas com o seguinte material: livros (um exemplar da Constituição e do Regimento Interno da Câmara dos Deputados); uma síntese-guia das palestras e curso em forma de apostila; a programação completa; um questionário sobre práticas de cidadania da Diretoria de Recursos Humanos para ser respondido ainda naquele dia<sup>84</sup>; bloco de papel, caneta e lápis.

9h30 às 11h30 - Levantamento da Imagem institucional

A atividade começa às 10h, comandada por dois instrutores. O primeiro passo é a apresentação das expectativas dos alunos em relação ao programa. Os 46 alunos são divididos em três grupos por região, sendo que as regiões Centro-Oeste e Sul ficam juntas por conta do número pequeno de alunos. Em entrevista, perguntei à coordenação

<sup>84</sup> O questionário, intitulado Pesquisa sobre Práticas de Cidadania – Estágio-Visita, buscava, por meio 14 de perguntas de sim ou não, com espaço para comentários, informações sobre o engajamento político do aluno na sociedade. Ao final, havia mais sete questões sobre a pesquisa e dados sociográficos e escolares.

a causa da sub-representação de algumas regiões em relação às outras no programa, uma vez que nesta edição, por exemplo, não há representantes da região Norte. A resposta é que não há uma razão única, pois são vários os fatores que afetam a participação dos alunos. A começar pela forma de inscrição e seleção via indicação; a distância e o custo das passagens aéreas; e a divulgação. Neste último caso, a coordenação, reconhecendo o déficit permanente dos estados do Norte, pretende promover uma divulgação específica para os gabinetes dos deputados da região.

Após rápida deliberação, os grupos começam a apresentação, com cada membro dizendo o nome e o curso e um deles sintetizando as expectativas do grupo em relação ao programa. Os alunos do grupo das regiões Sul/Centro-Oeste desejam conhecer o funcionamento das atividades legislativas e a estrutura organizacional do governo, ter contato pessoal com os deputados, trocar experiências culturais e profissionais com os colegas de outras regiões participantes do Estágio-Visita, assistir a uma sessão no STF e aperfeiçoar a formação profissional. Os alunos do grupo do Nordeste, por sua vez, buscam a compreensão do processo legislativo, do processo orçamentário, da estrutura da Câmara dos Deputados, o sistema eleitoral e as comissões; também querem entender como é elaborada uma lei e seu caminho até a aprovação, além de considerarem que o EV é uma oportunidade única para o estudante universitário porque proporciona uma interação do aluno com o processo legislativo. Os alunos do grupo Sudeste, por fim, registram tanto expectativas formais, como ver na prática o processo legislativo, entender os critérios determinadores de pauta (porque alguns ficam parados e outros mais novos são votados primeiro), conhecer o regimento interno e como se dá a conscientização da população referente às atividades da Casa; como expectativas informais, tal como conhecer e ter contato com outras culturas que propiciem intensa troca de informações, ou mesmo algo travessas, a exemplo de conhecer o Dep. Tiririca e a Presidente Dilma e serem entrevistados pelo CQC. No conjunto, os grupos demonstram que conhecem bem a programação do evento, de certa forma limitando suas expectativas aos tópicos nela anunciados. Talvez a rapidez com que a atividade foi realizada e o número grande de membros nos grupos não permitiram um maior aprofundamento dessas expectativas, levando alguns alunos a não participar como poderiam. Além disso, como as relações ainda estão se formando, eles parecem não se sentirem seguros para emitir posições pessoais e preferem se resguardar, fazendo coincidir suas expectativas aos itens da programação.

O segundo passo é o levantamento da imagem institucional propriamente dito. Os instrutores dividem os alunos em quatro grupos e determinam o período de 15min para a apresentação dos resultados de cada grupo. Para agilizar a realização da atividade, o instrutor pede que registrem primeiro, individualmente e por escrito, as impressões que possuem sobre a Câmara dos Deputados para posteriormente discutirem e apresentarem uma imagem comum a todos os membros do grupo. Tomadas em conjunto, essas impressões variam entre uma percepção francamente negativa da atividade parlamentar e a reafirmação do papel constitucional da Câmara dos Deputados enquanto órgão do Poder Legislativo. Por um lado, os alunos denunciam a prevalência do interesse particular ou partidário sobre o interesse público, a morosidade na tramitação de projetos relevantes para a sociedade, a falta de comunicação entre os cidadãos e os deputados, entre outros aspectos, como se pode verificar no registro de um dos alunos que escreveu:

Acredito que tem muita gente séria, mas também vejo, por influência da mídia ou não, a ganância, muitas pessoas que entram na política pela força popular, por serem famosos e a única coisa que conseguem apoiar com segurança e certeza são projetos de aumento de salário e quando questionados sobre outros assuntos não sabem sequer opinar (Aluno 5 – Registro individual da impressão da Câmara dos Deputados).

Por outro lado, eles fazem constatações bem evidentes de que a Câmara dos Deputados é um órgão de elaboração legislativa, uma casa que preserva e garante que a democracia brasileira esteja em vigor, casa em que estão presentes os representantes do povo, tal como o registro que diz “tenho uma imagem um tanto quanto boa, pois estudo Direito e sei o papel dela em nossa sociedade e também na nossa legislação” (Aluno 13 – Registro individual da impressão da Câmara dos Deputados).

Quando os alunos discutem essas impressões em grupo, o quadro se altera e prevalece a percepção negativa da atividade parlamentar, da Câmara dos Deputados e do Poder Legislativo, sem muitos matizes. O primeiro grupo, por exemplo, apresentou uma listagem que supostamente traria pontos positivos e negativos, mas com claro predomínio dos últimos, com itens como distanciamento dos parlamentares de suas bases, privilégios dos deputados e TV Câmara restrita aos canais fechados. O segundo grupo apresentou dois esquetes satíricos centrados na atividade parlamentar. Um deles trata do salário dos deputados, enfatizando que trabalham pouco e quando o fazem é apenas em interesse próprio. O outro esquete aborda o pedido de emprego “fantasma” para o filho de um correligionário em que se contrasta a “generosidade” do deputado

que fala de um salário de \$15 mil reais e a “modéstia” do pai que desejava apenas mil reais. O terceiro grupo também apresenta dois esquetes humorísticos. Um em que critica a distribuição do tempo destinado à propaganda eleitoral gratuita, com dois candidatos a deputado federal: um candidato sem voz e outro deputado com voz. Outro esquete mostra quatro deputados conversando sobre a aprovação de uma lei: um manifesta o interesse social da lei, outro pede para não votar por conta do prejuízo que causará ao seu financiador de campanha, outro considera que pode ser perigoso para o partido, outro está perdido na discussão, não sabendo do que se trata. O quarto e último grupo encena uma sessão de votação na Câmara dos Deputados, com os deputados agindo de maneira desinteressada e a sessão ocorrendo de maneira lenta e obstrutiva por conta desse comportamento.

Na preparação para a apresentação do grupo, nem todos os alunos participam, ainda que no fechamento todos contribuam com alguma coisa. Em geral, em cada grupo, talvez até pelo grande número de participantes e as condições do local que, por ser um auditório com cadeiras fixas, dificulta uma relação mais igualitária, há um grupinho central que organiza a atividade e os demais ficam observando em silêncio, com um ou outro palpite. As apresentações, apesar de explorarem situações humorísticas, não prendem a atenção de todos os alunos, havendo alguns que tiram fotografia com o colega enquanto um ou outro faz consulta de suas mensagens em um tablete eletrônico.

De um modo geral, os alunos parecem conhecer vários aspectos da vida política, sabem dos partidos, sobretudo em termos eleitorais. As apresentações foram todas marcadas por uma visão pouco lisonjeira dos parlamentares, ainda que algumas delas não fossem tão contundentes. O riso que se seguia à apresentação, no entanto, mostrou bem que o tema e a forma como foi abordado recebia concordância implícita de todos.

Ao final, os alunos em conjunto elaboraram, com ajuda do instrutor, uma imagem síntese da Câmara dos Deputados que resultou em cinco itens caracterizadores um tanto mais equilibrados em relação a pontos positivos e negativos: elaboração de leis, trabalho demorado, área de conflito de opiniões, distanciamento do povo, troca de favores. Encerrando o Levantamento da Imagem institucional, os instrutores conduzem a eleição de dois representantes dos alunos. A função deles, como é informado a todos, consiste principalmente em atuar como interlocutores dos alunos junto à coordenação do evento e controlar as assinaturas durante as atividades. Apresentam-se cinco candidatos, um da região Nordeste, dois da região Sudeste e dois da região Sul. A



eleição transcorre rápida e tranquilamente com voto nominal, embora a separação por região na primeira atividade pareça exercer certo bairrismo, levando alguns alunos a pressionarem os colegas em nome de sua região/estado. São eleitos um aluno da região Sul e outro da região Sudeste.

De 11h30 às 12h30 - O Papel Institucional da Câmara no Estado Brasileiro – Palestra

A última atividade da manhã é uma palestra que começa com ligeiro atraso às 11h45. O professor fala acompanhado da projeção de slides sobre a estrutura do estado brasileiro e a importância do legislativo para a democracia, destacando as atribuições do Congresso, as diferenças entre Câmara dos Deputados e Senado Federal, a estrutura da Câmara – administrativa e política, as relações entre maioria e minoria, a natureza política do processo legislativo e a relevância da participação do cidadão nos regimes democráticos. Os alunos demonstram sinais de cansaço, mas ouvem com atenção, ainda que praticamente não haja perguntas ao final. Depois da palestra, os alunos são levados ao restaurante da Câmara dos Deputados para almoço às 12h45.

Nas entrevistas e nos registros do Diário Reflexivo, vários alunos do curso de Direito comentam que o grau de informatividade da palestra era pequeno porque haviam estudado conteúdo semelhante em disciplinas do curso. O resultado é que ficam com a sensação de revisão de matéria, conforme destaca um dos participantes: “foi bastante resumido... tudo o que ele falou eu já havia estudado... pra quem é de Direito tem pouco a acrescentar, a aproveitar... agrega pouco... é mais uma oportunidade de rever...” (Aluno 12 – Entrevista) e outro escreve que “de um modo geral, hoje foi um dia recordações das aulas de Direito Constitucional que tive na faculdade” (Aluno 32. Diário de Campo Reflexivo, 22/08/2011, segunda-feira). Não obstante tais comentários, a ênfase que o palestrante dá sobre a importância do legislativo para a democracia, até porque repetida ao longo do evento, vai ser retomada implícita ou explicitamente nas falas, registros e avaliações dos alunos. É isso que se percebe, por exemplo, em um dos registros do Diário Reflexivo, ainda que essa palestra não tenha sido destacada pelos alunos:

As atividades serviram para repensar e reafirmar nosso papel como cidadãos, para que dessa forma possamos compreender como as decisões de importância nacional são tomadas, o que exige o trabalho de muitas pessoas (...). Entender o Congresso Nacional é entender a democracia brasileira, nos tornando cidadãos mais conscientes de nossos papéis. (Aluno 33. Diário de Campo Reflexivo, 22/08/2011, segunda-feira).

#### 14h Traslado ao Cefor

Os alunos são transportados de ônibus do Anexo III, onde funciona o restaurante, para o complexo avançado onde funciona o Cefor.

#### De 14h15 às 16h15 - O Processo Legislativo - Minicurso - Parte 1

Na retomada das atividades, o diário de campo reflexivo é distribuído aos alunos e um membro da equipe de coordenação explica como deve ser preenchido e a importância dele tanto para os participantes como instrumento de reflexão quanto para o aperfeiçoamento do evento enquanto instrumento de avaliação. Avisa que a entrega é um requisito para a emissão do certificado, ou seja, se o aluno não entregar preenchido no final não receberá certificado. Os alunos olham com curiosidade o material, folheando suas páginas.

O minicurso começa com um vídeo institucional sobre a Câmara dos Deputados. O conteúdo do curso é basicamente a apresentação de itens considerados relevantes do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, com uma breve introdução sobre a constituição do estado brasileiro e a tripartição dos poderes. Depois disso, são vistos, com detalhes, tópicos como composição do Congresso Nacional, atribuições do Congresso Nacional, atribuições da Câmara dos Deputados, atribuições do Senado Federal, Reuniões do Congresso Nacional, processo legislativo: definição, classificação, fases, espécies normativas, o processo legislativo ordinário, o sistema de comissões, o fluxo de tramitação ordinária, projetos de lei de iniciativa do Presidente da República, o processo legislativo especial, pedido de informação e convocação de ministros de Estado.

Talvez por seu caráter de enumeração de procedimentos, como é típico dos textos regimentais, o horário pós-almoço, as luzes diminuídas para a projeção de slides e o interesse limitado na matéria, seja porque pareça árida em termos acadêmicos ou assuma um caráter de revisão para estudantes de Direito, alguns alunos terminam cochilando durante a aula. Nas entrevistas, porém, a maioria deles elogia o curso. Um dos alunos reconhece “ah, eu dormi, mas não foi por falta de interesse... todo o tempo que eu me mantive acordado eu entendi... um por um, foi incapacidade física de me manter acordado...” (Aluno 30 – Entrevista).

De 16h15 às 16h45 - Intervalo

Durante o intervalo, os alunos vão até a cantina do Cefor para lanchar. Aproveito a oportunidade para conversar com alguns deles sobre as palestras e as impressões do dia até ali.

De 16h45 às 17h45 - Palestra: Funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa (SGM) e Comissões

A palestra não teve o material divulgado previamente no caderno que foi entregue aos alunos. A palestrante, sem usar outro recurso além da voz, apresenta a estrutura das comissões e da SGM, assim como suas funções. Talvez por ser servidora da SGM, a palestrante enfatiza esta última, relatando, à medida que expõe os dados, episódios algo pitorescos ligados ao tema, dando à palestra um tom de informação privilegiada ou pelo menos de quem vive o processo. Os universitários recebem com entusiasmo essa forma de apresentação, como se verifica na declaração de um dos alunos:

a moça da Secretaria-Geral foi muito boa... a palestra dela foi dinâmica, ela não usou nada, nem uma lâmina de *PowerPoint*, nada... (...) ela falou sobre a movimentação da Secretaria, como os funcionários são, né, e o modo como ela expôs foi muito prático e muito resumido, né, e aí deu pra todo mundo fixar, pelo menos pra mim, eu fixei muito bem as coisas que ela falou, ela não ficou presa em nenhum material, ela falou da experiência dela... (Aluno 9 – Entrevista)

Ou ainda um outro que faz uma comparação com a atividade anterior e posterior:

eu gostei mais do funcionamento da Secretaria porque eu não sabia até então, não tinha conhecimento, agora... processo legislativo e processo eleitoral, eu já tinha conhecimento, mas também foi uma forma de rever, de ver com outros olhos, porque você ter contato com outro professor é sempre uma forma de ver a matéria de uma outra forma... mas o funcionamento da Secretaria foi fantástico pra mim. (Aluno 10 – Entrevista)

17h45 às 19h – Palestra: Eleições Proporcionais

Já bastante despertos, os alunos ouvem com atenção a palestra que trata do sistema eleitoral brasileiro. O palestrante inicia fazendo uma contextualização sobre o poder público no Brasil, esclarecendo quem são os representantes e como são eleitos. Depois passa à legislação e às regras da representação proporcional, mencionando

outros sistemas eleitorais e proposições apresentadas à Câmara dos Deputados para alterar o sistema eleitoral. A apresentação é feita com slides, tal como a primeira anterior, mas tem como diferencial a rápida realização de uma eleição proporcional simulada com os alunos que os agita e parece favorecer o entendimento das informações. Um dos alunos comentaria posteriormente que “houve uma palestra sobre as eleições proporcionais também que foi didática também... eu esqueci o nome dele... depois ele fez uma dinâmica simulando uma eleição... achei bem legal...” (Aluno 9 – Entrevista). Outro aluno, destaca a atividade de simulação dizendo que “teve uma parte prática, cada um pegou um papelzinho e aí lá dentro colocou os votos... (...) a gente formou coalizões, entendeu, para ver pela legenda que iria ganhar (...) eu era quase 60 mil e a outra por causa da legenda de 6 mil foi eleita.” (Aluno 4 – Entrevista).

19h Traslado para restaurante / 19h - 20h15 – Jantar / 20h15 - Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II.

## **Dia 2 – 23/8/2011 (3ª feira)**

8h-8h50 – Café da manhã no restaurante da Câmara dos Deputados

9h - Foto oficial do grupo

A atividade começa um pouco antes das 9h. Os alunos, todos vestidos formalmente, estão bastante animados e fazem pose em frente à rampa do Congresso. Deveria ser apenas a foto oficial do grupo, mas eles não resistem e decidem tirar suas próprias fotografias de si mesmo e de alguns colegas nos mais diversos arranjos de enquadramento e poses. Por conta disso, a atividade vai além do previsto, terminando por volta das 9h30.

9h15 às 10h45 - Visita Institucional

Ao contrário do que os alunos poderiam esperar, a Visita Institucional é a mesma que faz qualquer visitante nas dependências do Congresso Nacional. Eles entram pelo Salão Negro, que é o espaço de recepção do Palácio do Congresso e começam a visita pelo Senado Federal. Os alunos são conduzidos, em primeiro lugar, ao Salão Azul, onde estão as bandeiras de cada estado e do distrito federal. Depois, eles são

levados ao “túnel do tempo”, uma galeria entre o prédio principal, onde fica o plenário, e o Anexo II do Senado, onde estão os gabinetes dos senadores, que traz painéis sobre a história do Congresso Nacional em exposição permanente. Já no Anexo II, são apontadas as alas dos gabinetes e das comissões e há uma parada em frente ao “Plenarinho”, uma exposição dos móveis do plenário do Senado de sua antiga sede no Rio de Janeiro, e da maquete do Congresso. A visita ao Senado se encerra no plenário. Um percurso semelhante é feito na Câmara dos Deputados, começando no salão verde, a galeria que liga o prédio principal ao Anexo II, terminando no plenário. Durante a visita, o guia destaca aspectos arquitetônicos dos prédios, o projeto paisagístico dos jardins e alguma outra informação sobre esculturas ou quadros que se encontram no caminho. Os alunos parecem inicialmente atentos às explicações dadas pelo guia, mas não perguntam nada – a maioria parece encantada com a visita. Logo, alguns começam a fotografar os ambientes e outros tantos posam para fotografias. O movimento em torno das fotografias leva à dispersão dos alunos que mal parecem ouvir as explicações dadas pelo guia. Percebendo que está falando para poucos, o guia para em lugares estratégicos, como em frente à maquete do Congresso, e procura checar informações básicas, a exemplo do número de senadores e deputados, que os universitários respondem em uníssono, como se fossem alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Quando o guia pergunta se há alguma dúvida, só recebe de volta o barulho dos flashes dos celulares e das máquinas fotográficas. O interesse pelas fotografias é tanto que alguns alunos se atrasam e ficam para trás, fazendo o guia parar a marcha para recuperá-los. Alguns alunos reclamam dos colegas que não obedecem à regra de andar pela esquerda e não tirar fotografia antes da hora, mas assim como as admoestações do guia, essas observações feitas em voz alta são ignoradas pela maioria que continua a fotografar e ser fotografada freneticamente. A situação muda um pouco nos plenários, quando surgem algumas tímidas questões sobre votações secretas, um detalhe como a presença de duas bandeiras, se os deputados podem faltar e se é permitido assistir a uma sessão dentro do plenário. O guia responde todas as perguntas, alongando a resposta com outros dados. Na questão das faltas, por exemplo, ele explicita também como se dá o registro da frequência e os casos de licença dos deputados.

Posteriormente, em entrevista, o guia me revela que o padrão dos alunos que fazem a visitação no EV é exatamente este: baixo interesse pelas informações e muitas fotografias. Para ele, a turma de agosto até que manteve o interesse e atenção acima dos visitantes de outras edições do ano. Não havendo nesse grupo, por exemplo, alunos que,

por possuírem laços de parentesco com parlamentares, requerem tratamento diferenciado e tentam ignorar ou burlar as regras da visitação.

Nessa visitação do EV, chamou-me a atenção o fato de que o roteiro não incluiu o museu do Senado Federal, um espaço que usualmente fica disponível para os visitantes do Congresso enquanto esperam o horário da próxima visitação ou depois dela. A razão dada pelo guia foi a agenda dos alunos que não permitia alongar a visita, daí o privilégio dados aos outros espaços, como galerias e plenários. Também me chamou a atenção a preocupação acentuada com as questões arquitetônicas das duas Casas em detrimento de dados institucionais ou históricos. Quando indaguei à coordenação sobre o funcionamento da visita institucional, a resposta foi que não havia o propósito de diferenciá-la do padrão de visitas ao Congresso. Anteriormente, havia sido feita uma tentativa de torná-la mais operacional com a divisão da turma em grupos menores e assim facilitar uma maior interação com o guia e menor dispersão dos alunos. A experiência, porém, foi abandonada sem que se tivesse uma posição definitiva sobre como conduzir a atividade.

10h45 às 11h45 - Encontro com o Deputado

A atividade não foi realizada. O deputado que deveria falar com os alunos não pode comparecer por conta de outro compromisso. Como alternativa, a coordenação entregou aos alunos a programação das comissões e sugeriu que assistissem a uma sessão conforme o interesse de cada um. Sem uma atividade determinada, os alunos se dispersam pelos corredores da Casa. Alguns saem efetivamente em busca de uma comissão temática, conforme seus interesses naquele assunto. Outros resolvem passear pela Praça dos Três Poderes e arriscar uma visita ao Palácio do Planalto, que não consta na programação. Há, ainda, aqueles que vão para o Senado, observar uma audiência pública que lhes parece interessante. Outros, por fim, resolvem antecipar a visita ao gabinete do parlamentar que os indicaram prevista para o próximo dia.

Em entrevista com a coordenação, fiquei sabendo que essa atividade com o deputado busca atender a uma demanda dos alunos por um contato maior com os parlamentares, embora vez por outra haja desencontro de agendas, como ocorreu nesta ocasião. Além disso, a coordenação acredita que é relevante para os fins do EV ter na programação um momento em que um parlamentar fala sobre seu trabalho diretamente aos alunos. Quanto à possibilidade sempre presente de não comparecimento do

parlamentar, a coordenação prepara uma atividade extra, que nesta edição não foi possível realizar, restando a alternativa de acompanhamento às comissões.

11h45 às 13h15 - Almoço e traslado ao Cefor

13h30 às 15h30 – Palestra: Iniciação ao Orçamento Público

A palestra ocorre dentro do horário previsto. O palestrante usa slides e as luzes são diminuídas, o que leva, assim como o período pós-almoço e a temática, alguns alunos a cochilarem durante o evento. No final da exposição, praticamente não há perguntas. De acordo com a coordenação, o objetivo da palestra é dizer: “‘olha, o Orçamento da União também nos diz respeito’... entendendo um pouquinho... então o intuito era esse. Não na fiscalização... assim... o papel fiscalizatório do Congresso, mas de fiscalização da população de como o orçamento é aplicado” (Organizador 1 – Entrevista). A fala de um dos alunos, feita no dia seguinte, parece confirmar que o objetivo foi cumprido pelo menos para aqueles que conseguiram manter a atenção:

Achei [a palestra do orçamento] muito boa, pra quem gosta... alguns jovens ficaram meio assim, mas eu que gosto e fiquei, né... pra ver como funciona, porque a gente não sabe, né? Até ontem ele [o palestrante] falou na mesa que o povo não tem esse interesse e deveria ter... ele falou o povo deveria ter esse interesse porque as coisas seriam bem mais claras do que... já estão colocando, seriam muito mais claras, então... (Aluno 16 – Entrevista).

Nessa mesma direção, outro aluno registra em seu Diário: “A palestra sobre iniciação ao orçamento público foi cansativa, mas permitiu um conhecimento básico sobre o tema, posto que (sic) eu não tinha nenhuma noção” (Aluno 38. Diário de Campo Reflexivo, 23/08/2011, terça-feira).

15h30 às 16h – Intervalo

16h às 17h – Palestra: Portal da Câmara – Mecanismos de Participação do Cidadão.

Bem despertados após o intervalo, os alunos prestam muita atenção aos vários mecanismos de interação a distância que a Câmara dispõe para os cidadãos. A maioria fica positivamente surpresa com a quantidade e qualidade desses recursos, em especial o sítio eletrônico Plenarinho destinado a crianças, como se pode observar pela avaliação de um aluno:

Tem um grupo da Faculdade lá [no Facebook], ontem eu postei o *site* da Câmara, o Portal, falei bom pra quem não conhece e se interessa, porque eu, por exemplo, me interesso e não conhecia, não sabia que era tão... porque tem muita coisa pra acessar, muita coisa e muita gente não sabe, por isso eu gostei daquela palestra sobre o portal da Câmara dos Deputados, achei bem... Aquelas brincadeirinhas com o Plenarinho, achei bem legal... Se eu tivesse parentes mais novos com certeza eu falaria... (Aluna 16 – Entrevista)

De um modo geral, a percepção é de que a Câmara oferece uma grande quantidade de informações sobre o mundo político, com vários alunos lamentando que a população ignore essa disponibilidade e apontado a necessidade de divulgação mais ampla e eficiente. Um deles vai mais longe e sugere que o Portal seja divulgado nas escolas como uma medida de letramento político: “Se fosse possível chegar nas (sic) escolas do Brasil para divulgar, com certeza as crianças cresciam (sic) com outro pensamento do que é a política” (Aluno 34. Diário de Campo Reflexivo, 23/08/2011, terça-feira). E isso apesar do desempenho da palestrante, que é avaliado negativamente por alguns alunos, como se viu anteriormente nos registros do Diário, um deles chegando a dizer que “a palestrante não sabia oratória e ainda agiu com desrespeito” (Aluno 21. Diário de Campo Reflexivo, 23/08/2011, terça-feira).

17h às 18h30 - Palestra: História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios

“Adorei a palestra sobre a arquitetura de Brasília” (Aluno 35 – Entrevista). Essa frase simples e dita espontaneamente por um dos alunos durante a entrevista sintetiza o sucesso dessa palestra entre os alunos. Sucesso que também é amplamente reconhecido pela coordenação.

Para os alunos, contam não apenas a profusão de imagens e depoimentos apresentados em slides e vídeo, como também o alto grau de informatividade e a abertura para discussão que o palestrante traz ao relacionar diversas perspectivas, incluindo estrangeiras, ao lado de análises de cunho arquitetônico e simbólico sobre a construção da cidade. É isso que se pode observar em depoimentos que registram tanto o conhecimento – “Aliado a isso tivemos uma incrível exposição sobre a arquitetura de Brasília. Afinal, tudo aqui tem um significado como a Câmara e o Senado que são dois órgãos representados por duas construções, mas que se unem através das torres. Outro exemplo...” - Aluno 31. Diário de Campo Reflexivo, 23/08/2011, terça-feira) – quanto a técnica do palestrante – “A palestra sobre a concepção de Brasília foi bem



surpreendente. O palestrante conseguiu segurar a atenção de todos falando tudo isso”. (Aluno 1. Diário de Campo Reflexivo, 23/08/2011, terça-feira).

Para a coordenação, a palestra cumpre um duplo papel. De um lado, confere ao programa uma dimensão cívico-patriótica ou como diz um organizador: “um sentimento cívico... assim porque talvez se eles fossem todos de Brasília teria um outro efeito, mas como a maioria vem de fora, estão conhecendo a capital pela primeira vez, acho que ela traz esse sentimento... assim.. poxa... de orgulho, de reconhecimento de um aspecto da nossa história, que é importante” (Organizador 2 – Entrevista). De outro, funciona como uma espécie de intervalo recreativo ou menos comprometido com o objetivo de informar formal e diretamente sobre o legislativo como acontece com as outras palestras e atividades, conforme se depreende da explicação feita pela coordenação de que a palestra “traz um ingrediente de encantamento (...) e compõe junto com o todo esse momento de acolhimento deles [os alunos] no programa (...) [um] quadro mais amplo de um prazer de conhecer...” (idem). Em suma, como me diz outro organizador, “A palestra sobre Brasília dá liga ao programa, ela explica porque a cidade existe e a Câmara dentro de Brasília por isso os alunos gostam tanto dela” (Organizador 3 – Entrevista).

18h30 – Traslado para restaurante / 18h45 - 19h30 – Jantar/ 19h30 Saída do ônibus para a ENAP – Anexo II.

Antes de serem encaminhados ao restaurante, um dos membros da equipe de coordenação faz uma breve avaliação dos dois primeiros dias com os alunos, checando se está tudo funcionando a contento. Frente a resposta positiva em uníssono e nenhuma reclamação, os alunos partem para o restaurante de onde irão para o alojamento na Enap.

### **Dia 3 – 24/8/2011 (4ª feira)**

8h-8h50 – Café da manhã no restaurante da Câmara dos Deputados

9h às 10h - Visita ao gabinete parlamentar responsável pela indicação

Para realizar a visita, os alunos se dispersam pelos Anexos III e IV onde estão localizados os gabinetes dos deputados. Na impossibilidade de acompanhar todos,

escolhi um grupo de quatro alunos que iria visitar o mesmo deputado. A primeira pergunta que lhes fiz foi como justificavam a indicação de quatro quando a regra do EV só permitia dois universitários por deputado. A explicação é que o deputado havia conseguido duas outras vagas com outro parlamentar para acomodar a demanda desses alunos. Segundo entrevista com um colaborador do programa, essa prática é relativamente comum, pois nem todos os deputados indicam alunos, assim como não é raro que a vaga seja preenchida com estudantes de outro estado ou fora da base eleitoral do deputado por conta de relações familiares ou de outra ordem, como me relatou, por exemplo, um aluno que é de São Paulo e foi indicado por um deputado do Ceará, com quem sua família mantém laços de amizade.

A visita dos quatro alunos foi, na verdade, uma continuação, pois eles haviam sido recebidos em um jantar na noite anterior pelo deputado. Também já haviam visitado o gabinete no dia anterior, quando ficaram com o horário livre, e conversado com a chefe de gabinete e outros funcionários. Ao chegarem ao gabinete, foram recebidos com cafezinho e logo o deputado os atendeu para cumprimentos, encaminhando-os em seguida para uma reunião na comissão temática em que atuava. Os alunos ficaram assistindo a reunião daquela comissão, sendo inclusive citados em uma das falas do deputado como visitantes, até o final dos trabalhos pouco antes da hora do almoço.

A prática de levar os universitários para assistir à reunião da comissão é aparentemente comum entre os deputados que se encontram na Casa no momento da visita, como relataram vários alunos. Em alguns casos, o aluno teve uma breve entrevista com o deputado no qual este apresentou seus projetos e ouviu demandas do visitante antes de ir para a reunião da comissão; em outros, o tempo curto fez com que houvesse apenas cumprimentos antes da saída para a Comissão. Houve casos de o deputado não se encontrar em Brasília e o universitário, após passar rapidamente pelo gabinete, ficar sem atividade definida pelo resto da manhã.

Para os quatro alunos que acompanhei, a visita ao gabinete foi uma formalidade necessária para o programa. Eles comentaram que a conversa com o deputado no jantar abriu novos horizontes sobre a política, sendo o tópico principal da conversa os projetos encaminhados ou a encaminhar pelo deputado para aprovação. Esse parece ser o tópico escolhido pelos deputados para tratar com os alunos, tal como relata um universitário: “aí ele [o deputado] falou de alguns projetos, a gente perguntou como estavam o andamento de alguns, ele falou de alguns que estavam em votação, outros não seriam

votados este ano... nossa abriu muito o leque, né, porque ele tem uma visão” (Aluno 10 – Entrevista).

Também há a apresentação do espaço de trabalho e da rotina do gabinete e isso acontece mesmo para aqueles que não se encontram com o deputado, tal como revela um aluno: “Achei [a visita] bem tranquila, o pessoal foi supersimpático, ele [o deputado] não estava lá, eu não pude conhecê-lo, mas eles me deram cartãozinho e me pediram para voltar e que horas que ele voltaria. Achei bem legal a conversa, conheci um pouquinho da rotina deles, eles explicaram o que faziam, essas coisas...” (Aluno 17 – Entrevista). Essa rotina é confirmada por um secretário parlamentar que me relata: “quando eles chegam aqui, eu mostro, eu sempre falo não deixem de visitar o gabinete, eles vêm, eu mostro a sala do deputado, separo livros, livros da nossa cota que pegamos no Cedi, códigos legais e coisas assim, algum material do deputado”, assim como revela a dificuldade do encontro com deputado que só acontece “quando tem tempo, porque o dia de visita ao gabinete, quarta-feira, é o dia que tem as comissões, e é bem no horário que o deputado já vai para as comissões ou está no gabinete, mas está saindo”. Em seu caso específico, “acho que teve pouquíssimos encontros dos meninos do Estágio com o meu deputado por conta dele não estar mesmo” (Colaborador 1 – Entrevista).

Em geral, a visita ao gabinete pode ser sintetizada como faz um dos alunos: “Ele (o deputado) foi muito simpático conosco. Ele recebeu a gente, conversou sobre projetos e deu um livro” (Aluno 13 – Entrevista). Cumpre destacar que conhecer o gabinete e entender como funciona parece causar impacto na percepção que os alunos têm do local de trabalho dos parlamentares e do que fazem seus assessores diretos. É o que se pode ler nas seguintes falas:

Fui recebido pela chefe de gabinete, o gabinete é pequenininho, mas achei legal, o deputado não estava lá, achei legal porque todo mundo tem aquela impressão de que é tudo muito luxuoso e suntuoso, ‘aí metidos, aposto que os gabinetes deles...’ né, todo mundo pensa um pouco assim, mas você vem aqui e ver um espaço bem simples, de madeirinha, uma bagunça, um monte de papel jogado, todo mundo correndo que nem doido porque os assessores trabalham pra caramba pelo visto, é bem legal saber que é assim também... (Aluno 16 – Entrevista)

... a gente é muito contaminado(sic) pela mídia e você que está de longe... assim... você não percebe a coisa como ela verdadeiramente é... agora quanto você está de perto, você ver movimentação e tudo assim... pessoal trabalhando de verdade e levando a sério, aí é diferente... então eu acho que está sendo importante esse estágio por esse ângulo, por poder ver que a coisa realmente funciona, o pessoal no gabinete e ver todo mundo trabalhando, todo mundo tranquilo e tal, tranquilo de

trabalhando efetivamente, não tranquilo de estar folgado... eles estão efetivamente trabalhando, você ver que a movimentação é grande (...), eles não estão aqui passeando igual a gente, eles estão verdadeiramente trabalhando. (Aluno 11 – Entrevista).

#### 10h às 12h - Visitas livres às Comissões

A visita livre às comissões significa que cada aluno deve procurar uma comissão de seu interesse para assistir aos trabalhos, tendo o adjetivo livre tanto o sentido de sem restrição como sem orientação ou supervisão. O primeiro sentido coube perfeitamente para uma boa parte dos estudantes de Direito que se dirigiram, sem hesitar, para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e de lá para outras comissões temáticas. O segundo serviu para aqueles alunos que, sem uma preferência definida, passeiam pelo corredor das comissões algo perdidos, esperando encontrar alguma coisa que lhes chame a atenção. Daí que se tenha entre os alunos, avaliações bem diversas da atividade. Um aluno, por exemplo, comenta entusiasmado: “fomos a CCJ, depois à Comissão do Trabalho, a gente passou em três ou quatro comissões... eu já havia visto pela televisão, mas o calor do debate ao vivo é mais intenso, você vê a pressão ali... havia manifestação do pessoal da saúde, a coisa não é fácil não... foi bom” (Aluno 20 – Entrevista); enquanto outro revela seu desapontamento:

a gente foi na CCJ, havia muita gente, achei bem diferente do que eu imaginava... eu imaginava todo mundo quietinho, debatendo civilizadamente, mas é gente entrando, gente saindo, gente falando e um não está prestando atenção, outro está olhando pro lado, outro está fazendo outra coisa, não dava pra entender bem o que estava acontecendo... então a gente ficou passeando por aqui. (Aluno 22 – Entrevista).

Quando indagamos a razão dos alunos não serem acompanhados nessa atividade, a coordenação explicou que já havia sido feita uma tentativa de acompanhamento com um instrutor, mas os resultados não foram satisfatórios. Em primeiro lugar, porque são várias comissões e o grupo se dispersa entre elas. Depois, não há um momento específico para a interação entre o instrutor e os alunos porque eles entram na sala de uma comissão em funcionamento, não podendo falar, apenas assistir aos trabalhos.

#### 12h às 14h – Almoço

#### 14h30 às 15h - Traslado ao STF

Caminhada até o STF

### 15h às 16h - Visita ao Supremo Tribunal Federal

A visita ao STF era muito aguardada pelos alunos de Direito. Já no primeiro dia um aluno me confidenciou: “Minha expectativa para a visita ao STF é grande, o que eu mais quero conhecer aqui é o STF porque parece tão distante e é o órgão máximo do Judiciário, espero ver uma sessão, quem sabe um dia eu não estarei lá também” (Aluno 17 – Entrevista). No final da manhã, um aluno me reclama que está cansado de andar pelas comissões e completa: “mas estou louco pra ir ver o STF”. Pergunto o que espera ver no STF e a resposta é que: “sendo a maioria estudantes de Direito, a gente quer ver a coisa acontecer, eles lá trabalhando, mesmo que não tenha sessão, vale a pena a visita.” (Aluno 16 – Entrevista).

Durante a visita, fica clara a divisão entre os alunos de Direito e os dos outros cursos. Os primeiros tendem a ouvir tudo com muita atenção, tiram fotografia de tudo o que é permitido e reclamam do pouco tempo dedicado à atividade: “a visita ao STF foi muito interessante, pena que a gente não pode ficar muito tempo, né, pois a gente sequer ouviu os outros ministros... só o Dias Tófolli, e o voto proferido no relatório dele...” (Aluno 20 – Entrevista). Alguns chegam até mesmo a ignorar o restante da programação do dia, como relata um aluno:

Ontem eu não fui ao Plenário porque eu estava apaixonada pelo STF e não conseguia sair de lá. Na hora de vir... ‘ah eu quero ficar’. Três ficaram também. A gente estava como num sonho, se isso aqui é a casa do povo, lá é a casa de deus, ninguém pode falar, ninguém pode dormir, ninguém pode se olhar, aquela roupa deles, parece que são um deus (sic) vindo do céu, né, demais, demais... eu pesquiso jurisprudência do Fux, o Fux estava ali, véio... tirei uma foto com ele, meu deus ...o ministro... tiramos várias fotos com eles... muito legal... Dá vontade de estar ali um dia pra fazer parte disso também sabe... (Aluno 29 – Entrevista).

Já para os segundos o interesse é bem menor, como constata outro aluno de Direito: “não, conhecia mas achei legal, interessante, pra mim que faço Direito... agora eu vi pessoas que não fazem Direito que não gostaram, dormiram, não acharam interessante, pra quem não gosta é monótono, né, aquele silêncio, a fala mansa, o pessoal estava pensando... mas teve gente que gostou bastante” (Aluno 42 – Entrevista). O contraste fica ainda mais evidente na fala de um outro aluno: “a visita ao STF foi a realização de um sonho, para um estudante de Direito é maravilhoso... tinha um pessoal

dormindo<sup>85</sup> porque nem todos são da área, mas pra mim foi muito prazeroso...” (Aluno 22 – Entrevista).

A coordenação não tem um motivo especial para a visita ao STF, que se manteve na programação vinda da edição original do programa. Nesse sentido, para os organizadores poderia ser qualquer outra instituição, como o Palácio do Planalto, pois compreendem que essa visita faz parte do interesse natural dos alunos que, vindo de outras cidades, não conhecem Brasília. No caso específico dos alunos de Direito, reconhecem a importância da visita para eles, mas não confirmam como relevante o impacto dela no interesse desses alunos pelo EV:

Ir a outras instituições até chegou a ser cogitado, mas hoje a programação que está estabelecida é uma programação que não dá muito espaço pra gente incluir coisas como ir a outra instituição, isso não seria prioritário... o STF se mantém eu acho que por conta dessa ligação com os estudantes de Direito que pra eles é uma experiência muito interessante... mas eu não sei se o fato de a gente atender a essa demanda gera uma maior procura pelos estudantes do curso de Direito ou se essa procura seria independente da visita. (Organizador 2 – Entrevista).

16h às 16h30 - Retorno à Câmara dos Deputados

Caminhada de retorno do STF à Câmara dos Deputados

16h30 às 18h30 - Acompanhamento Plenário

Tão logo chegam do STF, os alunos são encaminhados às galerias do Plenário. A sessão começou há pouco e são pouquíssimos os deputados presentes. O guia explica as regras de comportamento da galeria e se coloca à disposição para dirimir dúvidas sobre o funcionamento do plenário, mas os alunos não fazem nenhuma pergunta. O guia me diz que esse é o comportamento padrão dos alunos e das pessoas que visitam as galerias durante as sessões, a não ser que sejam convidados especiais ou aqueles que vêm protestar. Os alunos parecem desapontados com o baixo quórum da sessão e um grupo logo se retira. Posteriormente, eles me explicam que foram para o Senado onde ocupariam uma tribuna de honra oferecida por um senador do estado deles. Aqueles que permanecem tentam prestar atenção aos pronunciamentos, mas logo desistem e vão saindo aos pouquinhos.

---

<sup>85</sup> A referência ao dormir que aparece em várias falas dos alunos nas entrevistas se deve não apenas ao fato de que alguns colegas cochilavam como parecia ser de praxe após o almoço, mas também porque um dos alunos foi chamado a atenção porque ressonava durante a sessão.

A coordenação entende que este é um dia em que os alunos têm mais autonomia para se movimentar pela Casa e que o esvaziamento da visita ao Plenário é parte das circunstâncias de uma visita ao parlamento, não afetando particularmente a programação do EV. É o que explica um dos organizadores:

A atividade legislativa é muito dinâmica... vamos imaginar o seguinte: o grupo chega ao Plenário e está tendo uma discussão muito desinteressante ou está um momento que... sabe, eu acho que se ele não quer continuar vendo, okay, ele vai fazer uma outra atividade, acho que a quarta-feira é um dia que a gente... eles são adultos... a gente também tem que dar um espaço para eles buscarem o que os (sic) interessa dentro do parlamento. Acho que a gente não pode ser tão... tem uns momentos em que é muito dirigido, mas a quarta-feira é um momento menos dirigido, né? Eu acho que cumpre esse papel, então às vezes eles têm um horário de voltar pra Enap, mas a gente teve relatos de meninos que acharam que a votação ou discussão estava muito boa e resolveu ficar e outros não sei quem... ‘o futuro ministro está sendo sabatinado no Senado, a gente quer ir por Senado, que a gente quer ver a sabatina’. Então, assim, eu acho que é tranquilo isso... (Organizador 2 – Entrevista).

18h30 – Encontro no Salão Negro/ 19h30 - Jantar / 20h15 Saída do ônibus para a Enap Anexo II.

#### **Dia 4 – 25/8/2011 (5ª feira)**

8h-8h45 – café da manhã no restaurante da Câmara dos Deputados

9h às 12 – Simulação dos Trabalhos das Comissões

A simulação de uma sessão de comissão foi a atividade mais valorizada pelos estudantes, independentemente de curso ou estado ou qualquer outra variável. O sentimento geral, como se observa no registro de um dos alunos em seu diário de campo reflexivo, é que: “a simulação do trabalho das comissões foi DEMAIS! Já tinha tido a oportunidade de conhecer as comissões, mas sendo um deles foi a melhor experiência até agora. Consegui compreender na prática muito mais e até as dúvidas que eu tinha, não tenho mais. Essa experiência foi realmente incrível!” (Aluno 40 – Diário de Campo Reflexivo, 25/08/2011, quinta-feira).

A atividade começou com uma breve preleção da coordenação sobre os procedimentos, a exemplo da forma de se dirigir aos colegas e os apartes; a apresentação de três assessores que ajudariam a cumprir os ritos; a distribuição de pareceres; e a instalação da mesa com a eleição dos membros diretores pelos presentes.

Os trabalhos são iniciados em meio a um clima de excitação dos alunos frente ao funcionamento da comissão. Eles parecem hesitantes em seguir os trâmites. Riem um pouco nervosos com as formalidades, mas buscam seguir os conselhos dos assessores. Os projetos de resolução foram preparados anteriormente pela coordenação. São projetos de resolução reais, de parlamentares reais. Ao todo são oito proposições que precisam ser relatadas e votadas. Alguns alunos foram designados relatores dos projetos e membros da mesa diretora da comissão, isto é, um presidente e três vice-presidentes, os demais passaram automaticamente à função de membro da comissão. Os alunos relatores foram identificados por partido, conforme a indicação feita pelo deputado, ou seja, se o aluno foi indicado por um deputado do Partido dos Trabalhadores, então ele seria, na comissão simulada, do Partido dos Trabalhadores. Dada a forma como a maioria dos alunos consegue a indicação, entretanto, tal identificação não tem relação com o modo de votar ou atuar na comissão.

Os trabalhos seguem o rito padrão de uma sessão, com a leitura da pauta, identificação dos pareceres e dois requerimentos. O presidente concede a palavra a um deputado para que ele explicita a razão do primeiro requerimento. O aluno fala em tom formal assumindo a voz de um deputado. O presidente põe em votação e aprova por unanimidade, segundo a regra de que quem não se manifesta concorda automaticamente. A rapidez com que acontece surpreende alguns alunos. Um deles, por exemplo, levantou a mão para se manifestar em contrário, mas o presidente não viu. Um colega protesta informalmente, como se estivesse em sala de aula, em favor do aluno que levantou a mão. O ambiente se distende um pouco com risos e desvelamento do caráter teatral da atividade. Mas logo o presidente retoma a fala formal e pede “decoro” dos parlamentares e passa para o segundo requerimento. A deputada tem dificuldade em explicar o porquê do requerimento que não é seu, mas sim preparado pela coordenação, e apenas diz que é importante mudar a pauta. Há vários risos e três votos contrários, devidamente registrados.

Neste início, os alunos parecem se sentir pouco confortáveis em reproduzir o rito ou não conseguem entrar totalmente na pele das personagens, à exceção do presidente que, já de partida, assume seu papel com muita presença. Não é sem razão, portanto, que entre as sugestões de mudança da programação feita pelos participantes esteja justamente uma maior preparação para essa atividade, como propõe um dos alunos:

Também dos estudantes poderem dar sua opinião e não ficar vinculado ao voto do relator... porque ficando vinculado ao voto do relator...



porque ali a gente está vinculada ao voto do relator, a gente já recebeu o parecer pronto, então o estudante... à noite ele prepararia o parecer... o pessoal tem tempo, internet lá na Enap, tem todos os recursos disponíveis, se não fizer é falta de interesse mesmo. E eu acho que quem veio pra cá tem que ter muito interesse... então não está aqui pra brincar não... e aí a gente iria se comportar mais como um deputado mesmo, principalmente nessa questão do relatório... (Aluno 25 – Entrevista)

Passa-se à votação dos pareceres. Os alunos conversam bastante paralelamente, com um burburinho que aumenta durante os intervalos e diminui quando alguém fala ao microfone. O primeiro relator pede ajuda ao assessor porque não sabe bem como fazer, mostrando a dificuldade de atuar dentro do papel que lhe foi atribuído. Depois de alguns minutos, o relator começa a ler seu parecer, como quem ler um texto pela primeira vez. Depois, passa-se à discussão. Um deputado se posiciona a favor. Como é uma fala sem texto prévio escrito, os colegas ouvem mais atentamente do que a simples leitura. Um segundo também é a favor. O terceiro também se posiciona a favor, assim como o quarto. O quinto é favorável, mas sugere mudança. O sexto também é favorável. O burburinho retoma, indicando dispersão dos alunos. O presidente encerra a discussão e passa a palavra à relatora para as considerações finais. Ela fala de uma maneira mais livre, sem texto, respondendo à sugestão de mudança feita ao projeto. O presidente passa à votação e o parecer é aprovado com um voto contrário. Há algumas questões de ordem. Um aluno tenta argumentar, porém, seguindo o rito que impede argumentação na hora da votação, o presidente corta sua palavra. Ele se senta conformado e todos riem quebrando, mais uma vez, a encenação, que é logo retomada na votação nominal demandada por um dos requerimentos. Agora o burburinho não cede, mesmo com os alunos tendo que se posicionar individualmente. Alguns alunos estão desatentos e demoram ou hesitam a responder. A contagem é feita e o projeto é aprovado, com aplausos.

Passam para o novo projeto de lei. Na leitura, novamente, o burburinho se instala. Na discussão da matéria, há mais burburinho, mas não supera o habitual. O primeiro aluno a se manifestar é favorável. O segundo é favorável também, assim como o terceiro, o quarto e o quinto. O sexto e o sétimo são favoráveis, mas propõem alterações na redação. O oitavo é contra. O nono e décimo são favoráveis, com modificações. É pedido e concedido o primeiro aparte. Há um pequeno debate entre os que são favoráveis e os que são contrários, o que parece atrair um pouco a atenção dos alunos, com outras manifestações, aplausos. Um requerimento pede adiamento da

votação. Há nova discussão e os ânimos parecem se alterar. O requerimento é votado com alguma confusão e aprovado. O presidente passa, sob protestos, para um novo projeto. Aconselhado pelos assessores, o presidente explica o procedimento da discussão e passa para o novo projeto. Os projetos seguem sendo votados, mas cada vez com menor participação dos alunos e, aos poucos, há um certo relaxamento do tratamento formal, havendo até mesmo um momento em que o presidente é vaiado pelos colegas por seguir muito rigidamente o protocolo. No final, quando o presidente coloca mais uma proposição em votação, um aluno protesta em relação ao tempo e o presidente é aconselhado pela assessoria a deixar para a “próxima” reunião, encerrando a sessão por conta do tempo. Todos aplaudem. Antes da retirada para o almoço, um membro da coordenação pede atenção e pergunta se alguém quer comentar a atividade ou dizer alguma coisa, dar uma opinião, alguma manifestação, mas todos querem mesmo é encerrar a atividade.

Aparentemente foram muitos projetos e nem todos polêmicos o suficiente para segurar a atenção dos alunos. Além disso, os universitários parecem extenuados com a simulação, mesmo aqueles que tiveram pouca participação. O desgaste maior parece ser daqueles que tinham algum papel ativo. Esses, no início, demandam muito dos assessores, mas depois se tranquilizam e começam a participar da atividade de maneira mais descontraída. De um modo geral, os que participam ativamente se imbuem do papel de parlamentar e assumem certa formalidade na fala. Um dos alunos, por exemplo, chega a fazer “polêmica” inútil porque acredita que é assim que um deputado age. Nos momentos de votação, todos ficam mais ou menos tensos e vários chamam os assessores porque querem se preparar para os próximos passos. Normalmente, os alunos que chamam os assessores são aqueles que são os relatores ou aqueles que querem fazer uma intervenção. Daí que os colaboradores que atuaram como assessores nessa simulação confessarem, em entrevista, que é mais fácil assessorar um deputado, tamanha é a demanda dos alunos.

Um dado relevante nessa atividade é que as mulheres participam bem menos que os homens, que dominam a cena. Também os alunos que mais participam são aqueles da área de Direito, que parecem mais à vontade com a linguagem formal, inclusive usando a linguagem formal do Direito que certamente julgam mais adequada à situação, tal como *data venia*. Outro aspecto digno de nota é que os momentos que mais atraem a atenção dos alunos é a votação, quando parece haver certa tensão entre eles. Depois, eles se distraem e aqueles que estão na plateia começam a conversar, entrar e sair da

sala, brincar no celular, ler o jornal da Câmara, alguns até aproveitam para preencher o diário de campo.

O resultado da atividade, porém, é altamente positivo entre os alunos e organizadores. Os primeiros, como se pode ler em vários registros do diário de campo reflexivo, não só elogiam unanimemente a atividade, como também demandam maior tempo para ela, a exemplo do aluno que diz: “sugiro que essa atividade não ocorra apenas no período da manhã, mas que se estenda até o meio da tarde” (Aluno 24 - Diário de Campo Reflexivo, 25/08/2011, quinta-feira). Outro vai mais longe e sugere que

Eu acho que deveria haver mais atividade prática, do que tipo que a gente discute, participa, vai ali e faz... do que só ouvir palestras... como no caso das comissões eu acho que só uma manhã foi muito pouco... entendeu? Acho que se fosse um dia... um dia inteiro, por exemplo, se fosse de manhã até a noite, por exemplo, aí teria tempo pra discutir, entendeu? São oito projetos de lei, olha vocês vão ficar o dia todo só fazendo isso aí...discutindo, elaborando, ratificando ideias... é isso aí... (Aluno 31 – Entrevista)

Para a coordenação, a simulação dos trabalhos de uma comissão apresenta “uma experiência diferente de aprendizagem”, que é mais completa porque foca no cognitivo, na atitude e no sentimento e não apenas nos conhecimentos teóricos. Como diz um dos organizadores:

Na verdade, as comissões... a ideia era pra falar um pouco do trabalho das comissões e do plenário, então acredito nisso, acredito que há possibilidade de, por algum momento, eles se colocarem no papel de deputados traz esse ganho de perceber de como esse debate é um debate rico, como esse debate é um debate importante, mas também é muito desafiado (sic), eu acho que a gente já chegou nesse ponto... com esse trabalho de eles poderem fazer a simulação a gente quer um pouco isso... que eles sintam um pouquinho o gostinho de como é esse debate, embora ela reproduza um rito de votação, mas assim... tem um debate e a gente acha que isso é importante para eles entenderem a função do parlamento... então é isso (Organizador 2 – Entrevista).

E os alunos confirmam que esse objetivo é plenamente atingido, quando dizem que:

Nossa... a gente entende porque eles ficam olhando jornal, ficam no celular... nossa a gente acaba fazendo exatamente a mesma coisa... meu Deus... eu não conseguia me concentrar porque todo mundo começa a falar a mesma coisa de novo e de novo e de novo, começa a elogiar e elogiar pra cá, elogiar pra lá, que coisas dispensáveis, discutem e discutem e no fim alguém pede vistas e nada vai ser votado... Dá uma frustração... Como assim? Por isso é que não vai pra frente... Mas é muito legal... a gente teve a sensação de estar vivendo o processo de

verdade... (...) eu não quero ser deputado, nem [seguir] uma carreira política assim, mas saber como é, como funciona, pelo o que eles passam assim estar ali na sessão, me colocando no lugar deles... meu Deus se eu votar que sim, se eu votar que não, vou estar mudando a história do País todo, quem sou eu pra decidir uma coisa dessas... (Aluno 29 – Entrevista).

Outro aluno também registra em seu diário de campo reflexivo:

A simulação foi emocionante, divertida e, ao mesmo tempo, séria. A simulação nos fez viver o que passa um deputado. A divergência de opiniões foi enriquecedora e mostrou o quanto é complexa e séria a decisão que ali será tomada. Ainda, foi possível entender porque muitas discussões levam tanto tempo para chegarem a um denominado comum. (Aluno 19 - Diário de Campo Reflexivo, 25/08/2011, quinta-feira).

12h às 13h15 - Almoço e traslado para o Cefor

13h30 às 15h - Minicurso: O Processo Legislativo - Parte 2

A continuação do minicurso se dá nos mesmos moldes da primeira parte. Uma parte dos alunos cochila enquanto outra procura ouvir com atenção. Ao final, um único aluno faz perguntas. Não obstante, quando indagados sobre a atividade, os alunos elogiam a atividade: “A conclusão do minicurso fez com que os meus conhecimentos se aprimorassem e meu aprendizado se fortalecesse” (Aluno 40 - Diário de Campo Reflexivo, 25/08/2011, quinta-feira); e até ressaltam a metodologia usada pelo instrutor: “A parte II do minicurso Processo Legislativo foi excelente. Toda a didática utilizada pelo palestrante foi muito bem aplicada e muito bem absorvida por todos.” (Aluno 8 - Diário de Campo Reflexivo, 25/08/2011, quinta-feira).

15h às 15h30 – Intervalo

15h30 às 17h – Palestra: Educação fiscal

Essa palestra faz parte do Programa Nacional de Educação Fiscal gerenciado pela Escola de Administração Fazendária (Esaf) do Ministério da Fazenda. O programa tem por objetivo “disseminar informações e conceitos sobre a gestão fiscal, favorecendo a compreensão e a intensificação da participação social nos processos de geração, aplicação e fiscalização de recursos públicos” (PNFF, 2011). Como material didático, os alunos receberam um panfleto que explicita os objetivos do programa e duas cartilhas: uma dirigida ao público infantil – *Um por todos e todos por um!* (Turma da

Mônica) – e outra para jovens – *Olho vivo no dinheiro público*, ambas contendo informações sobre impostos e a necessidade de fiscalização do cidadão, confeccionadas pela Controladoria Geral da União. Os universitários ouviram com alguma atenção toda a fala, mas não participaram efetivamente, pelo menos não no nível desejado pelo palestrante que se ressentiu um tanto da apatia dos alunos, dizendo: “Eu fiz de tudo para chamar a atenção deles e eles não se mexiam, achei muito difícil, acho que eles estavam muito cansados porque já chega na quinta-feira... eu achei difícil... assim... eu até fiz mais coisas para sensibilizar do que eu faço normalmente e não adiantava, não tinha jeito...” (Colaborador 3 – Entrevista).

Embora a palestra seja considerada temática e metodologicamente relevante pelos alunos, alguns deles não parecem entender a ligação com as outras atividades do EV: “Acontece que foi uma palestra sem nenhuma funcionalidade prática pra mim. Embora, repito, tenha sido muito bem ministrada” (Aluno 34 - Diário de Campo Reflexivo, 25/08/2011, quinta-feira). Outros assimilam a palestra como mais uma atividade de conscientização da necessidade de participação cidadã, como conclui um dos alunos quando instado a avaliar a palestra: “Acho que essa palestra... nas outras também... é um conjunto todo tem levado para esse segmento da participação, de incentivo a ser mais ativo socialmente... a participar, a ser um sujeito político, da pessoa participar de projetos, deixar a alienação” (Aluno 30 – Entrevista). Essa percepção é confirmada pelo palestrante ao reconhecer que a palestra “estimula a participação social, estimula o controle social, o que a gente quer estimular? Que o cidadão exerça sua cidadania através do quê? Do controle das políticas públicas, dos gastos públicos, da ideia de que... qual é a política que a tua cidade está precisando?” (Colaborador 3 – Entrevista).

A coordenação, por sua vez, encontra na palestra uma forma de colaboração entre instituições que têm políticas comuns. No caso específico, a abertura para um programa da Esaf tem ainda um valor estratégico, pois outros programas do Cefor estão utilizando o espaço de acomodação daquela escola e há a perspectiva futura dos próprios participantes do EV serem ali alocados.

17h às 18h30 - Oficina Juventude e Democracia

Última atividade do dia, a oficina é desenvolvida em três etapas: uma primeira em que se busca sensibilizar os alunos para a questão da democracia e da participação política em vários níveis; uma segunda em que os alunos respondem duas questões

ligadas ao tema da participação; e uma terceira em que os alunos elaboram um projeto de ação democrática.

A primeira etapa começa com um vídeo motivacional. É um menino que, vendo a incapacidade dos adultos de afastarem do caminho uma árvore caída, resolve agir e começa sozinho a empurrar o tronco tombado. Logo, outros meninos se juntam a ele, depois outras pessoas e assim, sucessivamente, até todos se envolverem e conseguirem mover a árvore. O instrutor toma a lição de solidariedade expressa no vídeo como um apelo à participação e enfatiza que o caminho para a democracia passa necessariamente pela participação e que falta aos brasileiros a mobilização social em torno do bem comum, a participação política, daí que um dos objetivos do EV seja criar multiplicadores da democracia por meio da ação comunitária.

A fala do instrutor recebe adesões entusiasmadas de vários alunos que intervêm concordando com a necessidade de participação política e exercício pleno da cidadania para o fortalecimento da democracia e da justiça social no País. Aqui é importante registrar que as posições assumidas nessas intervenções não foram aparentemente construídas ao longo da semana do EV, antes os alunos já as trouxeram consigo, pois nas entrevistas dos primeiros dias vários deles já expressavam esse entendimento sobre o assunto, como se pode verificar nessa entrevista realizada na manhã do primeiro dia, quando o aluno responde por que se interessou pelo EV:

Eu me interessei por vir porque eu já tenho envolvimento em política... assim de formação de mãe... e eu gosto, trabalho e sou muito curiosa. Eu soube do programa assim, fui fuçando na página... Eu sempre mando e-mail para os deputados, eles respondem, participo, o que é de benéfico eu elogio e digo também do que precisa ser feito... então sempre me envolvo, é um exercício de cidadania que tenho de exercer... as pessoas são acomodadas... às vezes até na hora do voto... já peguei pessoas assim em dias de votação dizendo que vou voltar em qualquer um, tem esse papelzinho no chão, então eu explicava pra pessoa a importância... que não é bem assim, aquele negócio, trabalho numa ONG que tem atuação social, não é política, é mais pro lado social... (Aluna 24 – Entrevista).

Após essa primeira etapa, que funciona como uma espécie de introdução à oficina, o instrutor explica como serão realizadas as duas etapas posteriores: a resposta de duas perguntas para reflexão e a elaboração de um projeto de intervenção social. Em seguida, são distribuídas aos alunos as duas perguntas, cada uma delas na metade de uma folha A4 sem pauta, para resposta imediata por escrito e apresentação oral. O instrutor orienta que respondam primeiro a questão 1 para que seja discutida oralmente

e depois a questão 2. O tempo dado para as respostas escritas é de apenas cinco minutos para cada pergunta, o que não é suficiente para vários alunos, levando os instrutores a mudar o plano inicial e permitir que respondam as duas perguntas de uma só vez, adotando o mesmo procedimento para a leitura. Toda a atividade acontece em um tempo relativamente curto, pouco menos de uma hora, considerando a quantidade de 46 alunos presentes e que todos leram as respostas dadas para as duas questões. Certamente para agilizar a atividade, os dois instrutores presentes não fazem, nem estimulam comentários, apenas coordenam a ordem das apresentações indicado a vez de cada aluno se pronunciar.

A terceira etapa é a elaboração de um projeto de ação democrática. Por conta do tempo, porém, os alunos são apenas divididos em grupos e instruídos sobre os elementos estruturais da composição de um projeto de intervenção (público-alvo, descrição, requisitos e autoria) para que retomem os trabalhos no próximo dia.

18h30 – Traslado para restaurante / 18h45 - 19h30 – Jantar/ 19h30 Saída do ônibus para a Enap – Anexo II.

#### **Dia 5 – 26/8/2011 (6ª feira)**

8h-8h45 – café da manhã no restaurante da Câmara dos Deputados

8h45 – 9h - Traslado para o Cefor

9h - 12h30 – Avaliação do Programa

A avaliação do programa ficou inserida na Oficina Juventude e Democracia que teve continuidade nesta manhã. Os alunos se agrupam conforme a designação do dia anterior, mas o auditório do Cefor, onde eles estão reunidos, não é uma sala propícia para esse tipo de atividade porque as cadeiras são fixas e dispostas em fileiras. Talvez também por isso, alguns alunos terminem se alijando do processo, ainda que em geral o engajamento seja maior do que um tradicional trabalho em grupo em sala de aula. Passei por vários grupos enquanto eles elaboravam o projeto e verifiquei que os projetos, em boa parte, reproduziam atividades ou se apropriavam de material do próprio EV e a maioria eram pouco práticos em sua execução, alguns mesmos inexecutáveis, sobretudo por demandar a participação de terceiros. Todos os grupos, entretanto, estavam entusiasmados com a perspectiva de ter uma atuação concreta após

o evento ou serem multiplicadores como os instrutores e eles mesmos se referiam aos projetos.

No conjunto, foram constituídos seis grupos, com um número variado entre sete e nove alunos por grupo, sendo o padrão sete alunos. O projeto do Grupo 1 consiste na criação de um blog para divulgar programas educacionais da CD, como EV, Parlamento Jovem e Plenarinho, além de palestras motivacionais, tendo como alvo universitários e secundaristas. O Grupo 2, voltado para alunos do ensino fundamental, propõe a criação de cartilhas sobre questões fundamentais da democracia e acredita poder contar com a ajuda do MEC para realizar o projeto. O Grupo 3 pretende buscar patrocínio de empresas para aplicar questionários e orientar crianças de 8 a 12 anos sobre política. O Grupo 4 pretende ministrar palestras a respeito do poder público, simular atividades parlamentares, divulgar os canais de comunicação da Câmara dos Deputados e promover visitas a órgãos públicos tendo como público-alvo alunos do ensino fundamental e médio. O Grupo 5 pretende divulgar o EV e temas correlatos à democracia em redes sociais para estudantes ensino médio e universitários. O Grupo 6 objetiva realizar, com alunos do ensino fundamental e médio, visitas a câmaras de vereadores nos moldes do EV.

Ao final, com os projetos anotados em uma cartolina grande, cada grupo apresenta seu projeto. Na apresentação, após a fala de cada grupo, o instrutor faz um pequeno comentário encorajador e pergunta se alguém quer fazer alguma consideração, mas os demais alunos ainda estão fechando a própria tarefa e não indagam ou questionam nada, apesar das semelhanças óbvias entre os vários projetos. Há apenas aplausos e fotografias. A partir do terceiro projeto, eles começam a dispersar a atenção, conversam, riem e falam entre si sobre outros assuntos. Para encerrar, o instrutor parabeniza a todos os alunos pela participação e enfatiza a necessidade de a educação para a democracia começar desde a infância.

Após encerrar as apresentações, o instrutor passa imediatamente para a avaliação final que é a pergunta sobre a imagem que levam da Câmara dos Deputados, conforme já apresentamos. À medida que vão respondendo, os alunos vão saindo do auditório e formando pequenos grupos enquanto esperam a hora do almoço. Uma parte deles irá voltar para casa nessa tarde e não farão a última atividade que a coordenação deixou livre para quem quisesse participar. Há, assim, um clima de despedida entre eles, com promessas de manter contato e a certeza de que viveram uma experiência memorável, como registra em seu diário de campo reflexivo um dos alunos: “O Estágio-Visita foi



uma experiência muito positiva e preencheu as minhas expectativas. Além de conhecimento teórico, através das palestras, ganhei novos amigos e lembranças de momentos que nunca vou esquecer” (Aluno 46 - Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

12h30 às 14h – Almoço

A partir de 14h - Tour Cívico-Administrativo

O tour cívico administrativo é um passeio por vários pontos turísticos da cidade, sem ligação direta com o EV, oferecido pela Coordenação de Relações Públicas aos alunos visitantes. O passeio tem seu ponto de partida na Câmara dos Deputados. Depois segue para a Torre de TV, o Memorial JK, o Museu da República, a Catedral, a Esplanada dos Ministérios, a Praça dos Três Poderes, a Ponte JK e Palácio da Alvorada, retornando à Câmara dos Deputados, agora ponto final.

### **Depois**

Após uma semana intensa de observação e entrevistas com os participantes do EV, a primeira e maior impressão é de admiração pelo trabalho intenso da coordenação. O reconhecimento que os alunos manifestam ao final agradecendo à equipe é bem justo diante do esforço dos servidores em fazer de cada edição do programa um evento significativo. É verdade que a programação precisa de ajustes, como apontam os alunos e reconhece a coordenação ao destacar que a cada edição são feitas modificações, seguindo os resultados das avaliações de todos os envolvidos. Para a coordenação, como diz um de seus membros, “o EV é um organismo vivo, estamos sempre mudando alguma coisa na programação” (Organizador 3 – Entrevista). Mas é verdade também que o conjunto das atividades realizadas parece conseguir cumprir com sucesso o objetivo do programa de apresentar vivencialmente a Câmara dos Deputados, e por meio dela o legislativo, aos participantes. Com efeito, os alunos retornam para suas escolas com uma visão positiva do parlamento e com uma preocupação de participação política, manifestada principalmente nos projetos de intervenção cívica elaborados na Oficina Juventude e Democracia, ainda que vários desses projetos tenham problemas de exequibilidade.

Nessa primeira aproximação, verificamos que os participantes do EV são universitários vindos predominantemente de cidades do interior, com predomínio da região Sudeste e, dentro dessa, dos estados de Minas Gerais e São Paulo. Na sua maioria são alunos do curso de Direito e estudam em instituições isoladas ou centros universitários privados. A participação no programa, afora exceções, resulta de uma busca pessoal, como mostra o fato de que a maioria dos alunos representa apenas uma instituição.

O material instrucional mais relevante do EV é constituído pela Revista Estágio-Visita, o Diário de Campo Reflexivo e as questões da Oficina Juventude e Democracia. Os três materiais colaboram para a realização de atividades, influenciam o discurso dos alunos e favorecem o cumprimento dos objetivos do programa. A Revista contextualiza o EV para os alunos, oferecendo um panorama sobre o parlamento, além de conter questões relevantes e orientações diretas e indiretas a respeito de como agir na semana que virá a seguir. O Diário, apesar de algumas falhas de preenchimento, ajuda o aluno a registrar e refletir sobre o evento, organizando seu pensamento, sobretudo na avaliação do programa, constituindo-se, por isso, em um instrumento de grande valia para a coordenação. As questões da Oficina Juventude e Democracia preparam a elaboração do projeto de intervenção e funcionam também como instrumentos de avaliação do EV ao revelarem a visão que os alunos compuseram sobre a Câmara dos Deputados no final do programa.

A observação registrada na narrativa dos acontecimentos mostrou que o programa enfrenta desafios em sua programação, sobretudo no que tange à realização das atividades, em geral carentes de uma melhor sistematização. Os exemplos mais evidentes disso são as visitas em que os alunos se dispersam com facilidade e os projetos de intervenção da Oficina Juventude e Democracia que possuem baixa exequibilidade. No entanto, o trabalho da coordenação é reconhecido pelos participantes que parece atingir o objetivo de proporcionar uma vivência da Câmara dos Deputados e fazê-los retornar para seus estados com uma visão positivada do legislativo.

## Capítulo 6

### O Estágio-Visita: segunda aproximação

Democracia não funciona no piloto automático. Felizmente, nós já sabemos como fazer muita coisa que precisa ser feita. O que nós não temos atualmente é um compromisso educacional adequado com a democracia. O que precisamos fazer para a democracia funcionar é ter educadores comprometidos com o desenvolvimento de compromissos cívicos dos alunos, competências e conexões democráticas, e formuladores de políticas educacionais que irão apoiar os seus esforços. *Kahne e Westheimer, 2003.*

Neste capítulo, em continuidade à leitura do EV, vamos discutir os dados em relação às categorias de análise. O objetivo é verificar como o programa pode ser posicionado em relação ao contínuo de formação do cidadão democrático, conteúdos e estratégias metodológicas da educação para a democracia enquanto letramento político. Não se trata, porém, de uma simples classificação do programa em relação aos polos tradicional e contemporâneo, tal como definimos no capítulo 3 da primeira parte, mas sim de uma leitura analítica que busca localizar o EV dentro do contínuo, estabelecendo um diálogo entre aquilo que é proposto e executado neste programa do legislativo e o horizonte conceitual do letramento político delineado anteriormente.

#### 6.1. A formação do cidadão democrático: conhecer para participar

Não se pode abordar a formação do cidadão democrático, isto é, as qualidades ou competências desejadas e as condições e espaços necessários para o desenvolvimento da cidadania democrática, sem que se indique, minimamente, o que se entende por democracia. Na edição de agosto de 2011 do EV, o conceito de democracia

pode ser verificado tanto nos documentos quanto entre os diferentes atores do programa que foram instados a explicitar como concebiam a democracia.

Nos documentos do EV, o conceito de democracia é essencialmente voltado para o regime de governo e a estrutura formal de funcionamento do Estado como evidência do *status* democrático do Brasil. É o que se observa, por exemplo, na palestra *O Papel Institucional da Câmara no Estado Brasileiro*, ministrada na manhã do primeiro dia do evento, que trata da importância do legislativo para a democracia em termos formais. Em especial, nesta edição do EV, a tematização do processo eleitoral e a reforma política tanto na Revista do EV (Principais propostas de reforma política, Saiba Mais, p. 10), quanto em uma das palestras (*Eleições Proporcionais*), enfatizou o caráter formal da participação do cidadão dentro do sistema representativo por meio do voto como um elemento central do processo democrático.

Nas falas dos participantes e organizadores, está clara a presença dessa concepção formal, a exemplo de definições como: “Porque pra mim democracia é... direitos iguais e deveres” (Aluno 24 – Entrevista) e “Democracia? Uma forma de governo onde tenha... onde há a manifestação do povo através dos seus representantes” (Organizador 1 – Entrevista). Todavia, ela é também matizada e ampliada para uma visão centrada nas relações sociais:

Vejo [a democracia] principalmente como uma forma de tomar decisões e de resolver conflitos e de interesses serem colocados, de uma forma que isso vai se dar através de diálogo, da negociação e, como contraponto a isso, a ideia de uma situação em que os interesses são negociados e colocados por meio da força ou da imposição de um ou de um grupo em relação aos demais (Organizador 2 – Entrevista)

e no respeito ao outro como traços dominantes de uma sociedade democrática:

a democracia, né, é isso também... ter sua opinião e respeitar a do outro e respeitar o direito dele ter aquela opinião, entendeu? Ainda que você não concorde... é exercer a cidadania no voto, não só ir lá votar, mas defender o sistema, defender as instituições, entendeu?... porque... a gente... não adianta criticar o congresso porque o congresso é um reflexo da sociedade, não adianta você querer um congresso plural se você não defende em suas ideias... não defende as ideias do outro, o direito do outro, o direito de defender as ideias deles (Aluno 12 – Entrevista).

É interessante observar que, seja na versão formal dos documentos, seja na versão mais ampla dos participantes e organizadores, a democracia é tomada mais em relação à igualdade do que à liberdade, aliás, esse segundo pressuposto básico de uma

sociedade democrática não é explicitamente mencionado. Aparentemente, a ênfase sobre a participação – centrada no processo eleitoral, mas não restrita ao voto – associada ao reconhecimento do outro como igual são os pontos centrais da ideia de democracia presente no EV, quer da parte quem organiza, quer da parte de quem participa. Ao chamar atenção para esse aspecto não se pretende que a democracia tenha um único e definitivo conceito, nem sugerir que a concepção operada no âmbito do EV seja falha ou incompleta. Ainda que possa indicar certa parcialidade, essa preponderância da igualdade sobre a liberdade precisa ser compreendida em um contexto maior que é o das relações complementares, dos conflitos, dos desencontros e das tensões entre democracia representativa e democracia participativa. É esse horizonte que vai permear não apenas essa definição explícita de democracia, mas também os conteúdos e as várias ações do programa, como se verificará nos próximos tópicos.

Dentro desse horizonte, a concepção de cidadania democrática e o ideal de cidadão democrático estão diretamente associados à participação, sobretudo no processo político formal. Essa preocupação com a participação é tão forte no programa que um dos alunos registra em tom de fingido protesto:

eu estou me sentindo doutrinado a participar, porque em vários momentos se fala em participar, a educação fiscal também me incentivava a participar... nas outras [palestras] também... é... um conjunto todo tem levado para esse segmento da participação, de incentivo a ser mais ativo socialmente... a participar, a ser um sujeito político, de a pessoa participar de projetos, deixar a alienação... (Aluno 30 – Entrevista).

Ao relatarmos a um dos organizadores esse registro do aluno, confirmou-se esse direcionamento:

O programa tem mesmo essa proposta (...). Por isso é que a gente coloca muito essa questão pra eles, pra que eles participem... e a partir da participação, do conhecimento melhor do que acontece aqui, que eles possam ter a sua... Se posicionar diante disso tudo. Há mesmo uma importância... tanto que esse ano, o tema que a gente focou é justamente o protagonismo. (Organizador 1 – Entrevista).

Não se trata, porém, de participação no sentido amplo de papel social a ser exercido dentro de uma comunidade em busca do bem comum, mas sim de reconhecer e usar os mecanismos e espaços dados pelo Estado, em específico os canais e possibilidades de interação oferecidas pelo legislativo. Essa perspectiva, fortemente lastreada em uma visão formal do processo democrático, é explicitada por um dos organizadores ao dizer que, em sua parte teórica/conceitual, o EV informa ao aluno

“como ele pode vir a interagir e se manifestar dentro desse regime que é... dentro das possibilidades que o regime propõe” (Organizador 1 – Entrevista). Não que com isso se pressuponha um papel passivo da parte do cidadão. Ao contrário, o que se deseja é justamente, dentro dos limites dados, que o cidadão tenha uma atuação ativa, tanto que, ao lado da parte conceitual, o programa também trabalha “um sentimento de pertencimento” por meio do qual “ele [o participante] entende melhor a forma de fazer, e ele se apropria disso duma maneira de como participar... de uma maneira entendendo que ele é um ator, que ele é um ator desse processo todo, que não é uma coisa que está alheia a ele” (Organizador 1 – Entrevista). Como as possibilidades e os mecanismos de participação estão prontos, dados pelo Estado, resta ao cidadão conhecê-los para usá-los com eficiência. O cidadão democrático ideal delineado pelo EV, portanto, não é aquele que simplesmente participa, mas sim aquele que participa conscientemente, aquele que participa porque sabe como o Estado funciona.

É importante destacar que a formação desse cidadão participativo e consciente, que é também um cidadão bem informado, segue uma sequência de dois passos: primeiro, ele precisa conhecer o funcionamento e a estrutura do Estado; depois, ele se habilita à participação que, por ser lastreada pelo conhecimento, será consciente. Em outras palavras, em lugar da construção dos conhecimentos e da consciência por meio da participação, por exemplo, em uma ação simultânea, o programa tem como norte o pressuposto “iluminista” de que, se a participação é falha ou abaixo do requerido, isso acontece por falta de conhecimento dos mecanismos disponíveis e não de restrições sociais ou institucionais que, alternativa ou conjuntamente, também poderiam impactar o engajamento político do cidadão. É isso que se pode inferir, por exemplo, da página eletrônica do EV onde se lê: “O programa possibilita a universitários de todo o país o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara e a forma de atuação de seus representantes, incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania.” (Brasil, 2015e). Ou ainda no que consta no Manual divulgado na Revista do EV: “Além disso, você saberá como participar e contribuir com as atividades parlamentares, conhecendo alguns dos mecanismos de participação do cidadão na Câmara dos Deputados” (Revista Estágio-Visita, p. 29).

Conhecer para participar, o lema não escrito do EV encontra eco em uma percepção generalizada de crise da democracia representativa ou “déficit democrático”, evidenciada, sobretudo, pela ausência de interesse ou baixa participação dos cidadãos nas questões do Estado. É para enfrentar essa crise, que os programas de educação para

a democracia, juntamente com outras medidas, são usualmente instituídos como formas de desenvolver o interesse dos cidadãos pelo funcionamento do Estado e os processos de decisão do governo e, por consequência, o exercício da cidadania por meio da participação (Hébert e Sears, 2002).

No caso do EV, essa justificativa legitimadora pode ser depreendida da concepção do programa como “a oportunidade de se aprimorar como cidadão e participar do fortalecimento da democracia no nosso País” (Brasil, 2015e). Todavia, a forma escolhida para garantir esse aprimoramento e essa participação é o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento do parlamento, a Câmara dos deputados em especial, estabelecendo-se uma correlação estreita entre legislativo e democracia. Nesse sentido, o EV parece assentar sua constituição em um silogismo que tem como premissa básica o fato de que os cidadãos não participam da vida política porque não conhecem o legislativo. Por não conhecerem o legislativo, não o valorizam ou apreciam como instituição essencial à democracia. Logo, o EV existe para oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer o legislativo.

Parece ser esse raciocínio formal que está na base dos dois objetivos principais do EV: conhecer o legislativo e mudar a imagem da câmara. Além de claramente expresso nos conteúdos e nas atividades, conforme será verificado nas próximas categorias de análise, o ‘conhecer o legislativo’ está bem expresso, com variações, em diversos documentos, funcionando como um princípio organizador do programa. No Manual publicado na Revista Estágio-Visita, por exemplo, tem-se esse objetivo expresso tanto diretamente: “Nosso objetivo nesses cinco dias será mostrar a você qual o papel da Câmara dos Deputados, como funciona o processo legislativo e como é a rotina dentro do parlamento” (Revista Estágio-Visita, 2011, p. 28); quanto indiretamente: “A programação foi concebida para que você tenha a oportunidade de observar de perto o funcionamento do parlamento” (Revista Estágio-Visita, 2011, p. 29). Do mesmo modo, na página do programa na internet, lê-se uma versão formal: “O programa possibilita a universitários de todo o país o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara e a forma de atuação de seus representantes, incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania” (Brasil, 2015e) ao lado de uma versão um tanto menos formal desse objetivo no texto assinado pelo segundo secretário na apresentação da Revista Estágio-Visita:

É com imensa satisfação que o(a) felicito pela meritória oportunidade de participar do Programa Estágio-Visita da Câmara dos Deputados,

que permite ao universitário conhecer e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos órgãos responsáveis pelo processo de elaboração das leis federais. (Revista Estágio-Visita, 2011, p. 3).

Em síntese, é para que o estudante universitário conheça o legislativo, a partir de uma relação metonímica com a Câmara dos Deputados, que o programa oferece uma série de atividades destinadas tanto a informar sobre quanto a vivenciar a organização e o funcionamento do Congresso Nacional. Nas palavras de um dos organizadores, “trata-se de uma imersão” na Câmara dos Deputados, dando um sentido para o nome de estágio, “e não uma formação continuada” sobre o legislativo (Organizador 2 – Entrevista), justificando as possíveis limitações pedagógicas do EV que essa imersão assume ao ser apenas uma visita.

Quase como o reverso ou complemento do objetivo anterior, ‘mudar a imagem da Câmara’ é a razão interna do programa, no sentido que representa um ganho específico para a Casa a realização do EV, ainda que essa mudança também possa ser almejada pelo participante. Ao contrário do anterior, esse objetivo é apenas sugerido nos documentos de divulgação do programa, embora esteja claramente exposto na justificativa de criação do EV e muito presente na fala da coordenação do evento. Dessa forma, ‘mudar a imagem’ pode ser apenas inferido no texto assinado pelo segundo secretário na apresentação da Revista Estágio-Visita:

A Câmara dos Deputados concebe esse programa para permitir a integração das futuras gerações, formadoras de opinião, com a pluralidade da representação popular e suas convicções, a fim de desenvolver uma concepção valorativa do trabalho desenvolvido pelo parlamento brasileiro (Revista Estágio-Visita, 2011, p. 3).

Já a coordenação parece tomar esse segundo objetivo como excessivamente ideológico e não percebe que ele também é parte do silogismo que fundamenta o programa. Dessa forma, fica claro nas entrevistas que os organizadores e executores parecem incomodados com esse objetivo ou, pelo menos, veem-no como uma limitação. Em primeiro lugar, destacam que, a rigor, não é a instituição Câmara ou legislativo cuja imagem é negativa, mas sim a imagem de alguns parlamentares por conta dos escândalos amplamente divulgados pela mídia envolvendo a classe política. Depois, consideram que seja um objetivo menor: “nosso objetivo maior é despertar essa cidadania, que eu acho... que na minha concepção... em qualquer tempo seria despertar essa cidadania ativa, mas acaba que fica um objetivo como esse que é trazer uma imagem boa da Câmara” (Equipe – Entrevista). Por fim, defendem que o objetivo



precisa ser reinterpretado, de forma que em lugar de simplesmente ‘mudar a imagem da Câmara’ ele seria mais bem expresso como a oferta de uma visão sistêmica sobre a Câmara, conforme se pode ler nas seguintes falas:

E aí existe essa questão se eles devem sair com uma imagem positiva ao final da semana... a minha percepção é... o que eu defendo é que eles não devem necessariamente sair com uma imagem positiva ou negativa, mas que é nosso dever que eles saiam com uma imagem... não com uma imagem, mas com uma concepção mais complexa (Organizador 2 – Entrevista).

A ideia não é mudar, mas construir uma visão mais... completa. Em momento algum eu falo que eles devem abandonar essa visão... a visão que eles trazem... inclusive... em geral, depois das apresentações, eu falo: ‘olha, beleza, isso é o que vocês trazem, mas deixa agora lá fora, legal, vocês já vieram, já trouxeram, está aqui, agora se abram para o que vocês vieram ver aqui para que depois possam balancear essas duas visões e ter uma visão mais completa...’. Enfim, você nunca vai ter uma visão real e, de fato, a gente observa que... na verdade... na avaliação isso é muito claro, que, de fato, muita coisa não muda no sentido de negar o que já existia, mas de acrescentar outras percepções (Executor 1 – Entrevista).

Além desses dois objetivos principais, o EV tem também dois objetivos gerais secundários: conhecer Brasília e a convivência com pares. O primeiro encontra-se expresso no Manual publicado na Revista do EV:

Nosso objetivo nesses cinco dias será mostrar a você qual o papel da Câmara dos Deputados, como funciona o processo legislativo e como é a rotina dentro do parlamento. Para quem ainda não conhece, também será uma ótima oportunidade para conhecer Brasília. Uma cidade totalmente construída com ideias modernistas, que recebeu o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, em 1987, pela UNESCO. (Revista Estágio-Visita, 2011, p. 28).

A inclusão desse terceiro objetivo ao lado dos outros dois principais parece ser uma estratégia de *marketing* destinada a atrair o universitário. Todavia, ele tem um impacto na programação do evento, com uma palestra inteiramente dedicada ao tema – História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios –, e um *city tour*, que é realizado ao final do programa. Além disso, a coordenação, conforme veremos a seguir na análise dos conteúdos, defende a importância dessa palestra que tem enorme sucesso junto aos alunos.

O segundo desses objetivos secundários – ‘a convivência com pares’ – também está no Manual, mas é apenas indiretamente referido: “Você fará parte de um grupo de 50 universitários de cursos, culturas e hábitos diversos, vindos de várias regiões do país.

Venha disposto a conviver com a diversidade, a trocar experiências e a refletir sobre seu papel como cidadão brasileiro! (Revista Estágio-Visita, 2011, p. 29). Talvez porque não esteja ligado ao conhecer, que é o pressuposto maior do programa, o objetivo de proporcionar essa interação entre os jovens universitários de diferentes regiões, que poderia ser vista como uma importante aprendizagem democrática de respeito à diferença e reconhecimento do outro, não repercute na organização do EV.

Em síntese, de um modo geral, a coordenação subscreve e reforça os objetivos postos diretamente ou indiretamente para o programa, com a ressalva da mudança de imagem da Câmara, considerando-os como as motivações mais relevantes para o estudante participar do EV:

Eu acho que eles veem muito motivados e essa motivação vem da experiência de vir a Brasília, a curiosidade de conhecer o parlamento, mas também pelo interesse de participar dessa experiência de poder estar em Brasília, conhecendo a capital do País... e pela possibilidade de estar trocando, conhecendo jovens de outros lugares... eu acho estes fatores são os principais, principalmente a curiosidade de conhecer o parlamento (Organizador 2 – Entrevista).

Já os universitários reconhecem e valorizam os quatro objetivos, avaliando o programa como positivo e incorporando, em certa medida, o discurso legitimador do EV. Dessa forma, sobre o ‘conhecer o Legislativo’ há declarações que destacam o processo de conscientização do programa: “eu já tinha consciência, mas ela, pode ter certeza, foi multiplicada por trinta... a consciência de que aqui se decide mesmo e que a participação popular tem que existir pra funcionar bem” (Aluno 11 – Entrevista); ao lado de outras que enfatizam o impacto de seu caráter presencial: “é um sonho... é uma coisa muito estranha porque tudo o que você estudou... você estudou a Constituição, emenda constitucional tal e aí você chega aqui abre uma porta e eles estão votando ainda a emenda e eles vão mudar aquilo que eu estudei, a realidade está na minha frente, sabe” (Aluno 29 – Entrevista).

No que tange ao objetivo de ‘mudar a imagem da Câmara’, os estudantes não apresentam nenhuma restrição. Ao contrário, aceitam e reforçam a reflexão de um dos instrutores em relação ao papel da mídia na divulgação da imagem do Congresso. É assim que um universitário diz “vim com uma visão muito pessimista de casa... hoje, nesse segundo dia, eu já estou com uma visão um pouco mais otimista” (Aluno 20 – Entrevista); enquanto outro esclarece: “a gente é muito contaminado pela mídia, você não percebe a coisa como ela é verdadeiramente” (Aluno 11 – Entrevista); e um

terceiro complementa: “mesmo para quem tem acesso à informação, já tem uma visão crítica, ainda assim a imagem pessoal que eu tinha do congresso era um pouco negativa” (Aluno 12 – Entrevista).

Sobre ‘conhecer Brasília’, os participantes que são estudantes do curso de Direito são os mais entusiasmados, sobretudo pela visita ao Supremo Tribunal Federal: “é uma oportunidade de vir aqui, assistir uma sessão do Plenário, o Supremo Tribunal Federal...” (Aluno 15 – Entrevista), mas também os de outros cursos valorizam a experiência: “eu não tinha ideia de como era o gabinete, nem o Congresso Nacional, não tinha ideia de como era Brasília” (Aluno 42 – Entrevista).

Por fim, a respeito do objetivo de proporcionar ‘a convivência com pares’ é bastante eloquente o depoimento de um dos alunos de uma edição anterior publicado na Revista Estágio-Visita:

Não esperava que um Estágio-Visita de cinco dias pudesse me ensinar tanto. Aprendi muito com as palestras e simulações, mas esse conhecimento foi pouco comparado ao que adquiri diretamente com as pessoas - meus pares do Estágio-Visita, originários de diversas regiões e com valores culturais diferentes dos meus. A saudade fica, mas graças às redes sociais nosso contato e amizade permanecem. Pedro Jardim | 6º período. (Revista Estágio-Visita, 2011, p. 27).

A resposta positiva aos quatro objetivos gerais do EV é um claro indicativo de seu sucesso junto aos universitários que, mesmo quando frustrados em suas expectativas iniciais quanto ao funcionamento do programa, não deixam de elogiá-lo: “pensava que era diferente, que era um estágio mesmo... mas não estou decepcionado de forma alguma... estou, assim, adorando” (Aluno 10 – Entrevista). Tanto é assim que aceitam dividir ou assumem também como sua a responsabilidade do letramento político proporcionado pela Câmara por meio do programa, ou seja, tomam como missão multiplicar as informações que adquiriram sobre o legislativo que em termos práticos por meio dos projetos de intervenção, como veremos mais adiante na análise das atividades, quer em termos de discurso. Um dos universitários, por exemplo, declara: “[o conhecimento sobre o legislativo dado pelo Estágio-Visita] é importante até para quem não gosta [de política] porque a pessoa vai passar a entender, vai passar a ter interesse, é uma lição de cidadania” (Aluno 18 – Entrevista). Outro confirma: “Minha ideia da Câmara é que é uma foto das leis e da sociedade, daí que é importante para todo mundo, por isso deveria ser conhecida por todos, se conhecessem mais entenderiam mais” (Aluno 21 – Entrevista).

Tamanha receptividade dos objetivos do programa tem muitas razões e uma delas, certamente, reside na seleção dos participantes, uma questão delicada para os organizadores e os próprios estudantes. O ponto nevrálgico é o critério da indicação de um deputado para a inscrição no EV, ou seja, conforme determina o regulamento, o universitário só pode se inscrever no programa se tiver o aval de um deputado. Tanto para os organizadores e executores quanto para os estudantes esse critério é pouco democrático e/ou pouco legítimo. No caso dos organizadores e executores, a exigência da indicação favorece relações patrimonialistas tão comuns na cultura política brasileira. É assim que se reclama da ausência de uma participação mais livre e ampla: “O que eu acho mais correto... eu acho que deveria ter um acesso direto, diretamente no Cefor, porque eu acho que a gente vem num processo político que está cobrando da gente isso, né, que cada vez mais você tenha o acesso mais democrático” (Executor 1 – Entrevista). Também se aponta como questionável a ausência de critérios claros para o candidato que deseja a indicação:

eu acho que não é democrático... porque em alguns casos essa indicação... ela sofre alguns vieses... a gente já recebeu filho, parente... o filho do deputado pode vir participar? Pode não, deve. Parente pode vir, pode não, deve. Agora se eu tenho um filho e mais três universitários que me pediram a vaga qual está sendo o critério de escolha?... Então... assim, nesse aspecto, a indicação... ela, em alguns momentos, pode não ser tão democrática. (Organizador 2 – Entrevista).

E mesmo quando se considera que a presença dos familiares dos deputados é legítima, caso siga os critérios estabelecidos, defende-se a importância e necessidade de uma forma de seleção mais impessoal:

eu acho também, pouco democrático... eu tenho até uma visão... assim... um pouco diferente [daqueles que] acham... assim... um absurdo vir a indicação, por exemplo, do filho do deputado. Eu não vejo o menor problema. Se o programa é instituído dessa forma, ele atende aos critérios, né?... E ele quer vir, eu não vejo o menor problema. Ele é cidadão... ótimo que ele venha discutir, quem sabe ele vai ser um futuro político? Né? Então eu não vejo o menor problema nisso, está dentro da regra. Agora... o bom seria fazer um processo seletivo, que as pessoas se inscrevam, né, através de um concurso, uma redação, tentar uma maneira democrática... (Organizador 1 – Entrevista).

Já os estudantes são menos diretos e preferem destacar as formas alternativas de seleção como mais positivas do que aquelas previstas no programa. É assim que no primeiro dia do EV, quando os alunos se apresentaram, os membros de dois grupos fizeram questão de enfatizar o modo diferenciado de suas indicações. Um desses

grupos, com alunos provenientes de São Paulo, destacou que a indicação fora feita a partir de uma “gincana cultural” na qual os alunos interessados deveriam responder questões que se encontravam na página eletrônica de um deputado. Os alunos que acertaram determinado índice de resposta passaram para uma nova seleção que foi um sorteio via números da loteria da Caixa Econômica Federal. Esse processo, aparentemente baseado no mérito e na sorte, é valorizado pela coordenação que o cita como um dos exemplos alternativos de indicação política. Todavia, quando verificamos o teor das perguntas feitas, elas se revelaram demasiadamente simples, como se fossem destinadas a alunos do ensino fundamental e não universitários, ou seja, o fator determinante foi mesmo a sorte. O outro grupo, com alunos provenientes de uma mesma instituição em Santa Catarina, recebeu ampla cobertura da coordenação no número da Revista Estágio-Visita entregue na edição em análise. Trata-se de uma experiência relevante de organização política. O centro acadêmico do curso de Administração Pública, sabendo do programa, resolveu fazer uma seleção entre os alunos baseada em seu mérito acadêmico (conceitos e frequência), pleiteou vagas para os deputados federais do estado e promoveu eventos para a compra das passagens. O rigor admirável com que conduziram o processo fez com que os alunos selecionados fossem aqueles que efetivamente apresentaram maior mérito. Não surpreende, portanto, que esse grupo se sinta particularmente distinto no programa como se pode depreender desse relato de um dos estudantes:

O centro acadêmico da minha universidade, a universidade estadual, que é do curso de administração pública mesmo, eles vieram com essa ideia de falar com os deputados do estado mesmo, pra que eles disponibilizassem essas vagas pra gente... aí como a gente critica muito essa coisa de indicação política, eles fazem isso por mérito. Eles pegam o ranking dos inscritos, todo mundo se inscreve, eles dão uma vaga pra cada período, uma vaga pro primeiro período, uma vaga pro segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, os que têm menos vagas são os que estão no sexto. Eu estou no sexto. Os interessados se inscrevem, eles fazem um ranking de notas, horas aulas, atividades complementares e daí os melhores eles dão a vaga pra poder vir... Então alguns deputados gostaram dessa ideia e estão cedendo a vaga... é divulgado dentro do curso, eu acho uma coisa bem legal porque não é uma coisa fechadinha, uma panelinha, tanto que ato o pessoal do centro acadêmico, ninguém veio ainda... e eles reconhecem... a gente estabeleceu esse critério, uma comissão, todo mundo concordou, é legal porque favorece as pessoas que realmente se dedicam e não só um que vai vir e não vai aproveitar, os mais interessados se inscrevem e vêm... mas todo mundo quer vir...é um sonho (Aluno 29 – Entrevista).

A despeito da percepção negativa da coordenação e de uma boa parte dos participantes, a indicação direta feita pelo deputado não é necessariamente contrária aos princípios democráticos, mas sim, como bem destacou um dos organizadores, a ausência de transparência em todas as etapas do processo. Na verdade, esse modo de indicação poderia ser visto como um ato político legítimo destinado a fortalecer o sistema representativo, tal como acontece, por exemplo, com forma similar de seleção para o parlamento jovem na Nova Zelândia, cujos participantes atuam, para além do lugar de parlamentar juvenil, como uma espécie de “embaixadores” do parlamento em suas comunidades antes e depois da simulação da sessão parlamentar<sup>86</sup>. Além disso, talvez porque centrados na arena política ou percebendo o legislativo apenas como arena política, os atores do EV não conseguem identificar as possibilidades de fortalecimento institucional da seleção. Nesse sentido, essas possibilidades não só são ignoradas, como a própria seleção é, de certa forma, “burlada” por todos os envolvidos. Os deputados indicam parentes ou emprestam suas vagas para outros deputados. Os universitários buscam a indicação de deputados de outros estados que não o de seu domicílio eleitoral (há alunos que chegam a mandar pedidos para todos os 513 deputados). A coordenação, sem poderes administrativos e políticos para mudar a seleção, silencia seu descontentamento e atua como se essas práticas não existissem, como mostra a visita do indicado ao gabinete do parlamento que consta da programação do EV.

A seleção é também uma questão delicada pelos efeitos colaterais que acarreta para o programa. Como já verificamos em relação ao perfil geral dos participantes, a forma adotada pela Câmara dos Deputados pode ser uma das causas principais da sub-representação dos estados e regiões, a exemplo do Norte. Neste caso, conta não apenas o número menor de deputados que podem fazer indicações e ausência de critérios que equilibrem a representação nacional, como também as distâncias e as dificuldades de transporte que, sendo maiores do que nos estados centrais, dificultam a participação dos universitários dessa região. A coordenação tem consciência dessa distorção e prepara-se para atuar com uma campanha de divulgação do EV especialmente direcionada para os estados do Norte. No entanto, mesmo que bem-sucedida, a campanha pode esbarrar em dificuldades financeiras e logísticas que estão fora do alcance da coordenação. Afinal,

---

<sup>86</sup> Os jovens são selecionados seguindo critérios próprios de cada parlamentar. Cf. <http://www.parliament.nz/en-nz/about-parliament/education/youth-parliament/00CLOOCEducationYouthParliament1/youth-parliament>

uma passagem de São Paulo ou Belo Horizonte a Brasília (não sem razão as capitais dos estados com maior número de participantes) custa bem menos do que uma de Rio Branco ou Boa Vista. Sem falar que partindo dessas duas capitais (mesmo supondo que o universitário não more no interior como é o caso da maioria dos participantes) os voos são poucos e uma viagem via terrestre, quase impraticável, demora bem mais tempo, exigindo uma disposição maior do estudante.

Ainda em relação à questão financeira, como o EV só oferece a estadia e não o traslado aos participantes, os estudantes de famílias economicamente carentes terminam sendo ‘naturalmente’ excluídos, pois o custeio da viagem a Brasília, dependendo da localidade, pode representar um valor muito alto para ser dispendido por eles. A coordenação reconhece que predomina entre os participantes um perfil de alunos com melhores condições econômicas – “Porque olha só, o que é que a gente nota no programa [em relação aos participantes]? Ele tem uma classe social realmente... [são alunos] de classe média” (Organizador 1 – Entrevista) –, mas acredita que há outros fatores a serem levados em consideração, inclusive porque acredita ser esse o perfil predominante do aluno universitário brasileiro. Nem por isso deixa de sugerir algumas alternativas – “por exemplo, um número de bolsas determinadas e a partir dessa experiência a gente avaliar que demanda foi essa...” (Organizador 2 – Entrevista).

Além do mais, o fato de as inscrições serem feitas por meio dos gabinetes e filtradas pelo serviço de estágio do Cefor não ajuda a coordenação a identificar adequadamente as características dos alunos que pretendem participar do evento, como bem registra um organizador: “a gente não tem contato direto com essa demanda [dos participantes]... é um contato indireto, a gente precisaria ter uma comunicação mais efetiva com os gabinetes pra gente conseguir esse acesso a essa demanda” (Organizador 2 – Entrevista).

Também a forma como é feita a divulgação do evento tem um papel determinante na composição dos participantes. O EV praticamente não tem divulgação externa, sendo apenas anunciado em uma página interna no portal eletrônico da Câmara dos Deputados a cada edição. A falta de investimento em uma maior visibilidade é parcialmente justificada pela coordenação em termos de capacidade gerencial que é limitada, resultando, na maioria das vezes, em uma divulgação feita informalmente pelos próprios participantes:

acho isso bem interessante... a gente ter mensalmente uma demanda de jovens que querem conhecê-la [a Câmara dos Deputados], que sabem

do programa de boca a boca, porque praticamente não existe divulgação institucional... porque, pelo menos pelo que eu sei, existia fila de espera para participar, então se tinha medo de fazer uma divulgação maior e depois não se ter condições de acolher a demanda, então é um programa que se sustenta pela experiência de um que veio, que gostou, que falou para o outro, então cinquenta jovens todos os meses querem vir conhecer a Câmara dos Deputados, sem a gente fazer esforço nenhum para isso acontecer, a Câmara dos Deputados não faz propaganda ‘venha conhecer’... (Organizador 2 – Entrevista).

De fato, uma boa parte dos universitários presentes na edição observada revela que soube do programa por meio de um outro participante, de um professor que informou na sala de aula, de um amigo que soube de outro amigo – “uma amiga que havia participado no ano passado me avisou das inscrições” (Aluno 25 – Entrevista). Outros souberam do programa por meio de relações familiares ou relações de interesses com parlamentares ou com alguém que trabalha ou atua no campo político próximo ao legislativo – “o deputado que me indicou conhece meu pai e meu pai sempre ajudou ele desde a primeira legislatura” (Aluno 14 – Entrevista). Apenas uma minoria soube porque visitou o portal da Câmara independentemente ou porque procurava informações sobre outros programas, a exemplo do parlamento Jovem – “eu estava mexendo no site da câmara que eu tenho o hábito, né, então mexendo ali eu vi e... pá! Vamos ver como é que funcionam os estágios... e vi estágio-visita... ah, indicação...” (Aluno 16 – Entrevista). Para os universitários, essa forma de divulgação não é a mais adequada, pois, como um diz um deles, “de repente, eu poderia não conhecer ninguém e nunca teria a oportunidade de vir aqui” (Aluno 19 – Entrevista). Além disso, percebem essa baixa visibilidade como uma estratégia da Câmara dos Deputados para limitar o número de inscritos, coincidindo com as razões dadas pela coordenação: “as informações estão na página, mas as pessoas não se informam antes... e são informações fáceis... mas acaba não sendo um programa muito divulgado, né? Eu não sei se é uma forma de dar uma restringida, mas a gente só ficou sabendo porque a professora trouxe para gente...” (Aluno 19 – Entrevista).

Também, internamente, o programa não tem grande visibilidade. É certo que a coordenação divulga as edições mensalmente pelos meios tradicionais de comunicação da Câmara com os servidores: um boletim interno e um aviso nos computadores, atingindo virtualmente a todos os gabinetes parlamentares. No entanto, esse modo de divulgação não parece muito eficiente, pois, como revela um aluno: “mas, inclusive,



muitos deputados desconhecem... ele mesmo [o deputado que fez a indicação] não conhecia muito bem, fui eu que expliquei para ele” (Aluno 22 – Entrevista).

Essa ausência de uma divulgação mais ampla e consistente com os objetivos do programa tende a distribuir as poucas vagas entre grupos, instituições e localidades que já foram beneficiados, concentrando e limitando o impacto do EV sobre a comunidade universitária. Ainda que não seja a única razão, o boca-a-boca deve certamente contribuir para que o perfil do participante do programa seja de universitários vindos de cidades do interior e estudem em instituições isoladas ou centros universitários, espaços onde a comunicação horizontal é mais efetiva.

Todavia, se, por um lado, a seleção, incluindo a divulgação, apresenta limitações e dificuldades que diminuem o alcance político e restringem a amplitude de participação do público-alvo do EV; por outro, pode-se creditar a esse processo de seleção, como aspecto positivo, o fato de trazer para Brasília pessoas que, de uma maneira ou de outra, estão interessadas e, até mesmo, comprometidas com o programa. Afinal, como diz um dos executores, “quem veio realmente procurou e acabou conseguindo essa vaga” (Executor 1 – Entrevista).

Disso resulta que os 46 alunos presentes nesta edição do EV podem ser divididos em quatro categorias. A primeira é o estudante de Direito. Ela recobre o maior número de participantes, embora não responda necessariamente por todos os quase 60% estudantes do curso de Direito presentes no programa. Mais específico, o estudante de Direito é aquele participante tem um grande interesse no legislativo como casa legiferante e concebe o EV como uma complementação de sua formação acadêmica: “Eu acredito muito que você fazer Direito e não conhecer o Congresso não é uma coisa completa” (Aluno 12 – Entrevista). A segunda categoria é o estudante engajado, ou seja, aquele que tem atuação em algum movimento social, organização não governamental, sindicato ou trabalho voluntário em programas sociais de cunho religioso, estudantil e mesmo governamental e tem no EV uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos do mundo político: “Eu me interessei por vir porque eu já tenho envolvimento em política... (...) trabalho numa ONG que tem atuação social, não é política, é mais para o lado social...” (Aluno 24 – Entrevista). A terceira é o estagiário de política. Esse é o aluno que tem alguma ligação partidária ou pretensão a ser candidato e encara a participação no programa como um “estágio” em Brasília: “Eu pretendo, na verdade, me candidatar... mas só que com um projeto maduro” (Aluno 10 – Entrevista). A última categoria é o bem relacionado. Trata-se do aluno que possui relações de parentesco ou

pessoal direta ou indireta com um parlamentar, por meio do qual tem acesso à indicação: “O deputado é amigo de meu pai, ele ligou para o meu pai no dia do aniversário dele e ele aproveitou e falou que iria me dar a vaga” (Aluno 22 – Entrevista); “minha mãe é prima do deputado, ela entrou em contato com o gabinete e eles indicaram” (Aluno 17 – Entrevista).

Essa composição heterogênea faz com o programa seja recebido de uma maneira que vai além dos objetivos propostos e pode deixar mais claras as razões da aparente adesão irrestrita ao EV. Ao estudante de Direito, por exemplo, interessa ver de perto o processo legislativo – no dia da visita às comissões, os alunos dessa categoria lotam o plenário da Comissão de Constituição e Justiça que é aquela que analisa a legalidade dos projetos em termos jurídicos – e a visita ao Supremo Tribunal Federal que, como já vimos, muitos classificam como um sonho que se realiza. Afora esses dois momentos, tudo o mais no programa é secundário para ele, a não ser que possa contribuir de alguma maneira para sua formação de acadêmico de Direito. Já o estagiário de política tem um comportamento idêntico, sendo que o seu alvo é a proximidade com o parlamentar – a visita ao gabinete é muito importante para ele – e os ritos do parlamento. O bem relacionado tem apenas um interesse específico que é conhecer Brasília, por isso valoriza sobremaneira a palestra sobre a arquitetura da cidade e não cansa de tirar fotografias por onde passa. O aluno engajado parece ser o único realmente preocupado em conhecer o legislativo, manifestando interesse pelas informações de bastidores da palestra sobre a Secretaria Geral da Mesa, os mecanismos de interação oferecidos pela Câmara dos Deputados e as atividades de Simulação e Oficina.

Dessa forma, a despeito da coordenação ter “consciência de que alguns alunos não vêm para o evento em si mesmo” e defender que “independentemente de como eles chegam, eles saem com experiências realmente significativas e aí parece que diminui essa inquietação com essa fase prévia” (Organizador 2 – Entrevista), a realidade é que o processo de seleção tem mais consequências do que o admitido. Além disso, se é certo que o EV atende às expectativas dos diferentes tipos de participantes, tal atendimento, medida interna do sucesso do programa, nem sempre se traduz em experiência efetiva de letramento político enquanto educação para democracia.

Em síntese, sobre a concepção de formação do cidadão democrático, podemos dizer que o EV adota, preferencialmente, um conceito formal de democracia como regime de governo. A cidadania democrática, baseada no princípio da igualdade de todos e respeito ao outro, define-se pela participação que começa com o exercício do

voto e se completa com o uso dos recursos e mecanismos criados pelo estado. Essa participação precisa ser consciente e a consciência se adquire por meio do conhecimento que se tem sobre o funcionamento do Estado. É para isso que existem programas como o EV que se destinam, justamente, a dar a jovens universitários a oportunidade de conhecer o Legislativo e mudar a imagem negativa que possuem de seu funcionamento. Tais programas são responsabilidade do parlamento que é repartida com esses jovens quando assumem o papel de multiplicadores do conhecimento recebido. O processo de seleção dos participantes do EV, porém, da maneira como é conduzido, pode ser pouco favorável a esses objetivos.

## **6.2 Os conteúdos da democracia: conhecimentos e conhecimentos**

Coerente com sua concepção de cidadão democrático, o EV dá grande destaque aos conhecimentos, deixando as práticas e os valores em segundo plano. Nos documentos, por exemplo, predomina a ideia de que o programa existe para oferecer conhecimentos seguidos de práticas fundadas nesses saberes: “O programa possibilita a universitários de todo o país o acesso a conhecimentos relacionados ao funcionamento da Câmara e a forma de atuação de seus representantes, incentivando a participação democrática e o exercício da cidadania” (Brasil, 2015e, grifo nosso). Aqui é relevante destacar que se os conhecimentos estão claramente estabelecidos como “funcionamento da Câmara” e “forma de atuação dos representantes”, o mesmo não se aplica às práticas “de participação democrática e exercício da cidadania”.

Neste caso, poder-se-ia argumentar que as práticas e os valores podem ser trabalhados a partir dos conhecimentos e, por isso, não precisariam ser explicitados. Todavia, quando se verificam os objetivos, percebe-se que o programa atua predominante em termos de conhecimento, como se observa nos objetivos “conhecer o legislativo” e “conhecer Brasília”. Mesmo o objetivo “mudar a imagem da Câmara dos Deputados”, que tem elaboração comportamental, recebe um forte lastro informacional na programação, conforme as palestras *O Papel Institucional da Câmara no Estado Brasileiro*, *Funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa e Comissões* e *Portal da Câmara – Mecanismos de Participação do Cidadão*. Já o objetivo “convivência com pares”, que não é traduzido em termos de conhecimento, é apenas referido marginalmente e não recebe uma atenção específica nos documentos do EV. Aparentemente, acredita-se que ele se cumpre como uma decorrência natural do compartilhamento de atividades entre os participantes ou da realização em grupo de

algumas delas. Não surpreende, portanto, que esse objetivo esteja mais presente nas falas dos alunos do que nas entrevistas dos organizadores e executores.

A forma como é organizada a programação também dá ampla vantagem ao conhecimento sobre as práticas e os valores. Há, assim, um predomínio evidente das atividades destinadas ao conhecer, como palestras, curso e visitas, que ocupam quatro dos cinco dias do programa. Novamente, poder-se-ia argumentar que, nas palestras, o universitário também está sendo informado sobre práticas e valores da democracia; e pelo que ele observa nas visitas pode igualmente refletir sobre esses temas. A questão é que, se existentes, essas informações não são explicitadas como tais e não há espaço para o compartilhamento de reflexões na programação, à exceção da primeira etapa da Oficina da Juventude e Democracia, ainda que, neste caso, o objetivo maior seja introduzir e preparar o universitário para a atividade seguinte.

Outra justificativa possível para o predomínio do conhecimento sobre as práticas e valores seria que o EV é mais ‘visita’ do que ‘estágio’ ou, como disse um dos organizadores, trata-se de uma “imersão” e não uma “formação continuada” (Organizador 2 – Entrevista). Dessa forma, como visitantes, os estudantes estariam mais interessados em conhecer o parlamento do que em ‘praticar’ a democracia no âmbito do legislativo. Mais que isso, seguindo a premissa básica do programa, primeiro seria preciso que os universitários conhecessem o parlamento para depois colocarem em prática o que aprenderam. Tal argumento, porém, vai de encontro ao perfil dos universitários presentes nesta edição do programa. Até por causa das características da seleção vistas anteriormente, os participantes possuem uma bagagem razoável de informações sobre o legislativo e têm uma visão já modalizada da vida política e dos partidos, sobretudo em termos eleitorais – “eu leio os boletins informativos, vejo o [programa] eleitoral, vejo TV Câmara e Senado” (Aluno 10 – Entrevista). Além disso, eles conhecem bem a programação do EV, como registramos a respeito de uma das atividades no primeiro dia do evento, quando os universitários, instados a revelarem o que esperam do programa, respondem fazendo coincidir suas expectativas com a programação e os objetivos já dados.

Uma explicação mais plausível está no formato de curso ou atividade acadêmica tradicional que o programa assumiu desde a sua primeira edição, a despeito das mudanças que foram implementadas ao longo do seu funcionamento em direção a uma concepção metodológica mais ampla, conforme veremos no tópico a seguir. Nesse sentido, a proeminência do conhecimento estaria diretamente relacionada à maior

facilidade de ser veiculado como matéria escolar, seguindo um modelo de palestra ou conferência. Aqui também parece ter papel fundamental uma transformação imediata e simplificada do conhecer em informar, ou seja, seguindo esse modelo didático tradicional, reduzem-se os conhecimentos a informações, essas mesmas entendidas apenas como descrições e dados sobre um objeto ou processo a serem transmitidos ao aluno. É isso que se pode depreender, por exemplo, da preocupação com as minúcias do regimento interno da Câmara dos Deputados no curso de Processo Legislativo, que é ofertado em dois módulos durante o programa.

Mas se o programa se preocupa tanto com os conhecimentos, sobre o que versam esses conhecimentos? O Ato da Mesa n. 143, de 15 de janeiro de 2003, que institui o programa, diz no parágrafo único do artigo 7º que as atividades do EV “poderão compreender a realização de palestras, conferências ou seminários cujo conteúdo versará sobre o Poder Legislativo, em particular sobre a Câmara dos Deputados e seu funcionamento” (Brasil, 2003, p. 43). No caso da edição observada, os conteúdos das atividades que constam da programação são, basicamente, o Poder Legislativo e a Câmara dos Deputados, conforme preconiza a norma. Em relação ao Poder Legislativo, por exemplo, são abordados tópicos formais como tripartição dos poderes, funções do Poder Legislativo, atribuições do Congresso Nacional, leis orçamentárias e a importância do legislativo para a democracia, além do sistema eleitoral e reforma política, que também dizem respeito ao parlamento. Já no que tange à Câmara dos Deputados, há tanto temas mais formais como atribuições constitucionais da Câmara dos Deputados, funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa e Comissões da Câmara, processo legislativo (que é reduzido ao regimento interno da Câmara) e o papel institucional da Câmara dos Deputados no estado brasileiro; quanto menos formais, como a imagem que os jovens trazem sobre a Câmara, os mecanismos de participação do cidadão existentes no portal eletrônico da Câmara, as visitas feitas aos gabinetes, o plenário e às reuniões de comissões, a conversa com um deputado (que não ocorreu), a simulação de uma sessão de comissão e a oficina Democracia e Juventude, esta última funcionando mais como uma síntese das informações recebidas durante a semana sobre a Câmara e o legislativo em geral.

Ao lado desses conteúdos centradas no legislativo, há, ainda, temas paralelos que são tratados em três atividades: educação fiscal, visita ao STF e história da concepção arquitetônica de Brasília e de seus edifícios. Sobre as duas primeiras atividades, a coordenação explícita que a educação fiscal faz parte de uma estratégia de

parceria – “dentro do programa ela seria dispensável, mas a gente tem que compor também porque é um parceiro e para ele é um espaço interessante de divulgação do trabalho dele e isso também pode facilitar outras questões” (Organizador 2 - Entrevista); e a visita ao STF permanece por conta das programações anteriores e do perfil da maioria dos participantes – “Na verdade, eu não vejo uma razão para o programa visitar o Supremo. É uma coisa... já que a maioria dos alunos é formada em Direito, para eles é uma coisa importante... mas se você for pensar em termos do legislativo, não consigo ver uma razão não, sabe?” (Organizador 1 - Entrevista). A situação é diferente com a palestra sobre a arquitetura de Brasília, que a coordenação considera como bem integrada tematicamente ao programa:

A palestra sobre Brasília... a gente acha que tem muito a ver com o programa... que o programa é uma composição, ela traz um ingrediente de encantamento, de valorização, um sentimento cívico... assim porque talvez se eles fossem todos de Brasília teria um outro efeito, mas como a maioria vem de fora, estão conhecendo a capital pela primeira vez, acho que ela traz esse sentimento... assim... poxa... de orgulho, de reconhecimento de um aspecto da nossa história, que é importante e que compõe junto com o todo esse momento de acolhimento deles no programa, a palestra acontece no terceiro dia, e compõe esse quadro mais amplo de um prazer de conhecer... (Organizador 2 – Entrevista).

Em nossa leitura, porém, todas essas três atividades são adjacentes ao núcleo do programa e, na forma como são desenvolvidas, pouco contribuem para o objetivo oficial do EV, como veremos logo mais na análise da categoria estratégias metodológicas.

No que tange ao conhecimento sobre o legislativo, não é difícil perceber que o EV é um programa que aborda bem mais a Câmara dos Deputados do que o legislativo. Tal centralidade pode ser facilmente justificada pelo fato de que se trata de um programa promovido e sustentado pela Câmara, logo nada mais natural que chame atenção para essa instituição. Todavia, a forma como ela é efetivada tem impacto sobre o letramento político que se faz por meio do EV. Aparentemente, para constituir tematicamente suas atividades, o programa opera por meio de uma sequência de metonímias que, como um espiral invertido, vão estreitando o horizonte de formação e informação do participante. A primeira delas consiste em assimilar a democracia aos aspectos formais e funcionamento do legislativo, incluindo a questão do sistema eleitoral e participação do cidadão. A segunda toma a Câmara como a representante do parlamento, fazendo de suas peculiaridades o padrão do legislativo, tal como se observa no uso do regimento interno da Câmara como sinônimo de processo legislativo. A terceira limita essa visão da Câmara ao seu aspecto legiferante, como se o processo da

elaboração das leis fosse o único ou o mais importante conhecimento que o cidadão precisa ter sobre a Câmara, o legislativo e a democracia.

Reconhecendo essa última redução, a coordenação entende que devem ser buscadas alternativas e considera que seja resultado de uma cultura que permeia não só a Câmara dos Deputados enquanto casa legislativa, mas também a mídia e a sociedade como um todo:

mas também tem muito a ver com a cultura da Casa... quando a gente fez essa simulação do trabalho das comissões, nós não somos especialistas em processo legislativo, nós chamamos os especialistas e o que eles também têm em geral para oferecer é isso... e vamos falar das leis... então acho que é, assim, um processo da Casa, dos servidores e da população também. Acho que todos nós tendemos a privilegiar essa maneira... essa função do parlamento, mas acho que aos poucos a gente tem tentado ampliar isso. (Organizador 2 – Entrevista).

Por um lado, tem razão a coordenação quando aponta para a força estruturante dessa cultural geral que toma o parlamento somente como lugar de fazer leis. Por outro, a adoção dessa sequência metonímica e, em particular, a perspectiva legiferante que ela enfatiza sobre o parlamento limitam o alcance dos objetivos principais do EV. Dessa forma, ‘conhecer o legislativo’ passa a ser conhecer a Câmara dos Deputados e ‘mudar a imagem da Câmara’ responde melhor por reforçar a imagem legiferante da Câmara. Mais que isso, falhando em cumprir as expectativas da coordenação de que os alunos adquiram uma visão mais completa da Câmara – “é nosso dever que eles saiam com uma imagem... não com uma imagem, mas com uma concepção mais complexa” (Organizador 2 – Entrevista), o que lhes é oferecido, essencialmente, é uma visão tradicional e formalizada do parlamento, a qual, aliás, já se fazia presente em seu meio cultural.

Não surpreende, portanto, que vários participantes, sobretudo aqueles da área de Direito, reclamem do baixo nível de informatividade das atividades, especialmente aquelas que são ministradas de forma tradicional por meio de palestra ou curso – “pra nós aqui de Direito foi só repetição... mas foi bom, bem explicadinho e tudo... pra quem não conhecia foi bem explicado...” (Aluno 15 – Entrevista); “foi bastante resumido... tudo o que ele falou eu já havia estudado... pra quem é de direito tem pouco a acrescentar, a aproveitar... agrega pouco... é mais uma oportunidade de rever...” (Aluno 12 – Entrevista). Por contraste, o nível de informatividade é certamente um dos responsáveis pelo sucesso da palestra sobre a SGM, que, ao lado da explicitação do funcionamento formal do órgão, trouxe episódios pitorescos de sessões singulares,

dando aos universitários a impressão de que estavam obtendo informações privilegiadas: “Gostei mais da segunda, a que falava da Mesa, né? Achei interessante porque eu não conhecia... assim... muito bem o funcionamento... vendo assim de fora, não se sabe os bastidores, totalmente diferente, o trabalho assim...” (Aluno 8 – Entrevista); “eu fixei muito bem as coisas que ela falou, ela não ficou presa em nenhum material, ela falou da experiência dela...” (Aluno 9 – Entrevista).

Além disso, os participantes, mesmo valorizando a atividade, apontam para certo tecnicismo e detalhismo que reforçam o caráter formal dos conhecimentos sobre a Câmara, ministrados nas palestras e no curso de processo legislativo: “tinha muito detalhe, muito termo técnico do direito, por exemplo eu fiquei boiando em algumas coisas... mas você vai perguntando ao coleguinha que faz Direito lá e você vai se inteirando...talvez um... mas eu não sei... eu achei válido. Não é uma coisa que você fique totalmente inerte” (Aluno 30 – Entrevista). Assim como também tendem a distanciar-se do horizonte de interesse dos jovens, a exemplo da palestra sobre orçamento público: “Achei [a palestra do orçamento] muito boa, pra quem gosta... alguns jovens ficaram meio assim, mas eu que gosto e fiquei, né...” (Aluno 16 – Entrevista).

Todavia, se a visão do legislativo oferecida pelo EV é essencialmente formal, parcial e limitada; se parte das palestras e curso oferecem informações já conhecidas, desconectadas da realidade do participante ou excessivamente detalhadas, como explicar o seu sucesso? De onde vem a adesão e o entusiasmo dos jovens para com os conhecimentos oferecidos no programa conforme registrado nas entrevistas, nos diários de campo e nas respostas de avaliação?

Uma primeira resposta possível para essa aparente contradição consiste em verificar, a partir da recepção desses conhecimentos e para além de uma leitura imediata da avaliação realizada pela coordenação, que visão de Câmara dos Deputados os alunos elaboram ao final do evento. Antes, é preciso reconhecer que, em geral, os participantes chegam ao EV com uma visão mesclada sobre a Câmara, abarcando tópicos institucionais e de arena política do legislativo. De um lado, até por suas características de perfil como já vimos, eles sabem de aspectos formais do parlamento, como funções constitucionais e processo legislativo, informações recebidas via faculdade; o lugar dos partidos na vida política, seja porque são filiados, seja porque mantêm relações próximas com parlamentares; e alguma coisa do funcionamento geral da Casa, com informações provenientes, sobretudo, do portal da Câmara na internet e pela TV



Câmara. De outro, eles compartilham a visão comum e negativa sobre o parlamento – que, na leitura de um dos organizadores não é bem da instituição, mas sim dos políticos – veiculada pelos meios de comunicação de massa com ênfase nos escândalos políticos.

Durante o evento, os universitários parecem reelaborar essa visão prévia, incorporando tanto as informações repassadas em palestras e curso, quanto a observação que fazem por si mesmos dos ambientes nas visitas, sobretudo aos gabinetes, e do contato que conseguem manter com algum parlamentar. O resultado somado de conhecimento anterior mais informações mais observações é uma visão francamente positiva do parlamento. Na seção reflexões finais do diário de campo reflexivo, por exemplo, 88% dos universitários afirmam ter mudado de perspectiva em relação ao legislativo e à Câmara dos Deputados em particular, tanto que se comprometem em levar para outros essa visão nova e positiva – “Vou para minha região, mais precisamente para minha cidade, com vontade de atuar mais como cidadão, contribuir com o melhor de mim para que o conhecimento que adquiri chegue também a outras pessoas” (Aluno 37 – Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Quando se verifica, entretanto, nas respostas dadas no final do programa, em que consiste essa visão, percebe-se que houve mais renovação e reforço do que propriamente uma nova elaboração. Assim, adotando o slogan da Câmara como ‘casa do povo’, os universitários refazem sua visão de aspectos organizacionais da Casa no que tange ao trabalho intenso e acessibilidade, retificando o senso comum dos órgãos públicos como espaços de pouco trabalho – “A Câmara é... um lugar onde as pessoas, além dos deputados, trabalham para fazer funcionar o Poder Legislativo. Ao contrário do que muitos pensam, há pessoas muito dedicadas ao trabalho aqui realizado” (Sem identificação – Avaliação) – e com barreiras de acesso à população – “A Câmara é muito diferente do que eu imaginava. Isso porque o acesso que se tem tanto físico quanto através dos meios de comunicação é imenso” (Sem identificação – Avaliação). Também reforçam as funções tradicionais, enfatizando o aspecto legiferante – “A Câmara é... local onde o legislativo, composto por representantes do povo, emana as regras e as normas que regem a vida em sociedade” (Aluno 18 – Avaliação). Assim como compõem, por meio de um discurso conciliatório e defensivo, uma imagem reparadora da Câmara, ou seja, uma imagem que, mesmo em seus aspectos mais críticos, seja para o lado conciliador, seja para o lado defensivo, termina por simplificar o parlamento em suas dimensões institucionais, políticas e organizacionais, equiparando-o ora a uma grande de família:

A Câmara é... a ‘Casa do Povo’ a qual tive acesso, fiquei à vontade e pude constatar que ela trabalha para manter o sustento familiar (anseios do povo) e como toda casa tem suas brigas, desavenças, carinho, amor dedicação entre seus membros (Legislativo, Executivo e Judiciário) [que] crescem juntos e lutam para [que] todos os membros (o povo) fiquem satisfeitos” (Aluno 27 – Avaliação)

ora a um reflexo do que somos enquanto País:

A Câmara é... em sua forma física, a estrutura política onde nossos 513 deputados federais se reúnem, trazendo as demandas de suas bases para serem debatidas e decidirem os rumos de nosso país. Porém, analisando com um olhar crítico, a Câmara é o reflexo de nossa sociedade, muitas vezes despreparada/desqualificada (Sem identificação – Avaliação).

É a essa imagem “reparada”, mais simples, mais limitada e mais digerível, que os alunos aderem e, com entusiasmo, comprometem-se a divulgar.

Outra resposta pode ser deduzida da ideia de que o conhecimento sobre o legislativo precisa ser compartilhado por todos, como uma forma de cidadania política, em parte “comprada” do objetivo de ‘conhecer o legislativo’ e do lema ‘conhecer para participar’ do EV que perpassa as palestras e atividades do programa; em parte do próprio interesse que os alunos possuem em relação ao parlamento que os leva a participar do EV. É isso que se pode depreender da fala de um dos participantes que diz: “como cidadão a gente tem a obrigação de conhecer o processo legislativo, é um exercício de cidadania obrigatório... embora a sociedade brasileira não tenha assimilado isso ainda, mas é essencial para a condição de cidadão...” (Aluno 25 – Entrevista). Mesmo para aqueles participantes que já tinham tido acesso às informações sobre o legislativo, como parece ser o caso dos alunos de Direito, esses conteúdos continuam válidos:

Acho que a maioria da população desconhece as comissões... que existem as comissões... a gente [que é aluno] universitário conhece algumas... aquelas que estão mais ligadas ao nosso curso... acho que aqui se está tendo uma visão geral, como uma revisão, então não é repetitivo... na verdade, acho que todas as pessoas e não só estudantes deveriam saber como funciona o legislativo.... (Aluno 22 – Entrevista).

Além do mais, a noção de reforço, confirmação, ampliação e detalhamento do já conhecido é igualmente valorizada pelos alunos: “eu já tinha conhecimento, mas também foi uma forma de rever, de ver com outros olhos, porque você ter contato com outro professor é sempre uma forma de ver a matéria de uma outra forma” (Aluno 10 – Entrevista). Também é importante para que haja um certo nivelamento entre os alunos, permitindo que todos participem e aproveitem melhor as atividades: “eu acho que é bom

eles apresentarem [as informações sobre a Câmara] porque tem gente que não conhece, então precisa conhecer para poder opinar” (Aluno 20 – Entrevista). Trata-se, neste último caso, da busca de um compartilhamento que, embora não seja explorado pelo programa como prática e valor democrático, revela o engajamento dos participantes com valores comunitários.

Uma outra resposta, senão a mais importante delas e que não transparece assim tão facilmente nas avaliações formais do programa, é o peso simbólico do estar no parlamento, de poder vivenciar o legislativo, que parece tornar o conteúdo do conhecimento oferecido menos relevante do que a experiência proporcionada pelo acesso direto ao parlamento. Para explicitar adequadamente como se processa essa experiência simbólica vamos dividi-la em quatro níveis progressivos.

O primeiro deles é o do espaço físico que é tanto a cidade de Brasília como o Palácio do Congresso Nacional. Para a maioria dos participantes, vir a Brasília e caminhar pelos salões e plenários da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, assim como assistir a uma sessão do Supremo Tribunal Federal, já representa uma experiência muito significativa, pois nesses espaços ‘tudo acontece’, como diz um dos alunos: “Então eu sempre gostei de Brasília, a história de Brasília... como tudo o que acontece aqui... eu sempre tive vontade de conhecer e morar aqui... [O EV] é uma oportunidade de vir aqui, assistir uma sessão do Plenário, o Supremo Tribunal Federal” (Aluno 15 – Entrevista).

O segundo é a sensação de ser testemunha de acontecimentos antes estudados ou que são importantes para o País, como comenta um dos participantes sobre sua formação política e o conhecimento sobre o legislativo:

Então, eu acho que é essencial para o desenvolvimento da cidadania do estudante, na faculdade já vinha formando um pouco... um pouco não, muito, no nosso curso... mas tu vir (sic) aqui, ver como acontece... sair do senso comum, ver como realmente as coisas são, cara... isso não tem preço não...a gente tem muito mais vontade de participar, de exercer a nossa cidadania. (Aluno 15 – Entrevista).

Ou ainda um outro que se mostra encantando com fato de ter estado presente na sessão de uma Comissão:

Ontem eu refleti bastante. (...). Ontem eu estava sentado lá onde os deputados estavam debatendo. E isso me fez sentir... que embora a gente ouça falar e quando a gente está um pouco distante acredite muito nisso, realmente o Congresso é a Casa do Povo. Quer dizer... ontem eu estava olhando pela televisão, hoje... ontem eu estava sentando ali, então você tem um significado, teve um significado, né, porque eu

tenho uma vida comum, como tem tantos outros brasileiros, não tenho parentes políticos, minha indicação foi extremamente simples eu fiz um contato com o gabinete do deputado, eu havia votado nele... (Aluno 10 – Entrevista).

O terceiro nível é a percepção de que se está tendo acesso a informações em primeira mão ou, pelo menos, das pessoas que atuam diretamente na área, no caso os servidores da Câmara dos Deputados. É o que se percebe na avaliação de um dos participantes quando indagado sobre o EV:

Até aqui estou adorando o Estágio-Visita... é uma oportunidade única de conhecer com as pessoas que conhecem o funcionamento. É diferente de você vir aqui em uma visita turística, porque a pessoa vai te mostrar um prédio bonito e não sabe como é que funciona aqui dentro. Aqui não, levaram a gente a conhecer as pessoas que trabalham aqui, que estão na rotina daqui e puderam nos instruir muito bem com bastante sabedoria e competência (Aluno 17 – Entrevista).

Outro participante reage de maneira mais entusiasmada: “Esse contato pessoal que a gente tem traz informações de uma riqueza incalculável... então chama mais a nossa atenção, atrai mais a nossa curiosidade essas conversas de bastidores que é quem está próximo ali do poder tem essa informação vivenciada, vivida...” (Aluno 11 – Entrevista).

O quarto e último nível é o que vem pela própria experiência de tomar parte das ações do parlamento e de atuar como agente político, ainda que seja um papel simulado ou que poderá não ser concretizado no futuro, tal como acontece, conforme analisaremos no tópico a seguir, nas elogiadas atividades de simulação de uma sessão de comissão e da Oficina Juventude e Democracia. Um universitário, por exemplo, comenta o quanto aprendeu ao participar da simulação:

Ontem a gente assistiu as comissões, mas é tudo tão rápido que não dá para entender muito bem a ordem porque eles já têm prática, nem sempre seguem todos os procedimentos, aqui não, eles fizeram questão de passar passo a passo, simulando cada situação possível dentro de uma comissão, sem contar os assessores que ficaram circulando, tirando dúvidas, ajudou muito... (Aluno 26 – Entrevista).

Outro revela como a experiência o ajudou a compreender melhor o funcionamento da Câmara:

Nossa... a gente entende porque eles ficam olhando jornal, ficam no celular, nossa... a gente acaba fazendo exatamente a mesma coisa... meu Deus, eu não conseguia me concentrar porque todo mundo começa a falar a mesma coisa de novo e de novo e de novo, começa a elogiar e elogiar pra cá, elogiar pra lá, que coisas dispensáveis, discutem e discutem e no fim alguém pede vistas e nada vai ser votado... Dá uma

frustração... Como assim? Por isso é que não vai pra frente... Mas é muito legal... (Aluno 29 – Entrevista)

Outro, ainda que mais crítico, não deixa de enfatizar a importância da experiência de simulação para seu aprendizado:

Achei que todo mundo se posicionou muito bem, né... pra gente que participou diretamente foi diferente... sente aquele medo... sente aquele clima... sabe bem o que é que isso, de lidar com as nossas sensações internas, eu tenho que falar isso, tenho que me expressar, me colocar, esse é o grande lance... ali é eu e eu mesmo...mas não foi uma simulação total, pois na realidade o deputado não está sozinho, ele se reuniu antes com o partido, a bancada, o governo, os interesses... (Aluno 28 – Entrevista).

Como vimos nessa fala, essa força simbólica não impede que os alunos apresentem uma recepção mais crítica dos conteúdos, mas certamente ajuda para uma espécie de acomodação, que vai ao encontro da visão conciliadora da casa, predominante nas avaliações finais. Essa questão fica ainda mais clara no choque de posições entre os alunos que se ressentem da forma como os conhecimentos são repassados e alunos que simplesmente aceitam porque entendem que se trata apenas de uma exposição. Os primeiros, uma minoria, reclamam da ausência de criticidade das informações e da possibilidade de debater os temas abordados de uma maneira mais aberta, de refletir conjuntamente:

O que eu senti é que todos nas palestras são muito assim... defensores do sistema... poderiam apresentar prós e contras, por exemplo... nessa de eleições proporcionais... como é uma matéria que meus professores de Constitucional, meus professores de Sociologia são super contra o sistema proporcional, eu estou louca pra ver... Se eles vão partir pra defesa ou se aí vai rolar algo mais contra... Na verdade, não há uma visão crítica e eu estou falando do sistema, da teoria, sabe? Teoricamente mesmo, por exemplo, porque tem que começar na Câmara dos Deputados? De repente, eu discordo, acho que deveria começar no Senado Federal, entendeu? Está na Constituição? Está, mas você pode ser crítica em relação a isso entende? Então, eles mostram, assim, como se tudo fosse lindo assim... Não sei, às vezes a ideia também não é passar... eu senti juízo de valor na apresentação do sistema político porque ele apresentou como se fosse o melhor dos mundos e muita gente critica isso... entendeu? (Aluno 16 – Entrevista).

Já os segundos, a maioria, contra-argumentam, dizendo que:

Para mim, eles estão mostrando simplesmente como funciona, eu não acho que eles estejam dando opinião própria em relação a isso, eles estão só demonstrando o que está na Constituição. Ele está aqui pra ensinar... entende? Eu acho... não é exatamente como ele acha, é como

as coisas são... por isso acho que não tem juízo de valor na fala deles...  
(Aluno 15- Entrevista).

Além de justificar o modo aparentemente isento ou distanciado de apresentação das informações pela oposição entre prática e teoria: “eu sei que na prática é diferente... mas eu não acho que ele estava falando da prática, era uma fala teórica...” (Aluno 23 – Entrevista).

Ao final, no que tange aos conteúdos, o EV privilegia os conhecimentos em detrimento das práticas e dos valores da democracia. Esses conhecimentos, por sua vez, são basicamente de ordem formal e versam prioritariamente sobre a Câmara dos Deputados, metonimicamente assumida como todo o legislativo. Mesmo esse conhecimento sobre a Câmara dos Deputados sofre mais um recorte que é a ênfase no aspecto legiferante, refletindo o que talvez seja não apenas uma tendência da Casa, mas também uma percepção generalizada sobre o que é e o que faz o parlamento. Essas sucessivas restrições de horizonte dos conteúdos terminam por circunscrever os conhecimentos do EV a uma visão limitada e limitadora da democracia, do legislativo e da própria Câmara, reforçando uma concepção tradicional e formalizada do parlamento, a qual, certamente, já é parte do universo cultural do participante.

Na recepção desses conhecimentos, os universitários reclamam do baixo nível de informatividade, tecnicismo e detalhismo das palestras e curso, além de se ressentirem de excesso de formalismo, poucas oportunidades de debates e ausência de criticidade nessas atividades. Ainda assim, paradoxalmente, eles não cansam de elogiar o programa, demonstrando uma adesão invejável ao evento. As razões para esse sucesso podem ser buscadas, entre outras possibilidades, na elaboração coletiva, ao longo do evento, de uma imagem “reparada” e simplificada da Câmara dos Deputados, quase vítima dos meios de comunicação de massa interessados apenas em divulgar escândalos políticos. Essa imagem, bem mais acessível, é coerente com o perfil da maioria dos participantes, além de lhes oferecer a impressão de acesso privilegiado. Também deve ser levado em conta o compartilhamento dos conhecimentos sobre o legislativo, que os universitários julgam fundamental para o exercício da vida política, não só entre todos os participantes, mas também para o conjunto da sociedade. Há, ainda, a força didática da revisão que parece ratificar juntos aos estudantes, sobretudo os alunos do curso de Direito, os saberes que adquiriam previamente na faculdade ou em outro lugar. Por fim, a razão mais importante talvez seja mesmo o simbolismo de estar no parlamento, de

passar uma semana em Brasília e na Câmara dos Deputados, um lugar onde tudo acontece, onde se pode testemunhar o que só era visto nos livros ou na TV, receber informações de primeira mão e experimentar na pele o trabalho dos parlamentares por meio de uma simulação dos trabalhos de uma comissão. É tudo isso que faz um participante, mesmo diante das limitações apontadas, exclamar com entusiasmo: “Cara, é uma experiência sem igual, entendeu?” (Aluno 15 – Entrevista).

### **6.3 A metodologia da democracia ou o legislativo em modo transmissivo**

Pelo que já foi relatado até o momento sobre o EV em relação à concepção de formação do cidadão democrático e dos conteúdos da democracia, não é difícil perceber que a perspectiva dominante da metodologia de ensino do programa pode ser identificada como transmissiva ou, pelo menos, como uma abordagem instrucional baseada no conhecimento, segundo a distinção feita por Haste (2009) entre esta e uma abordagem da práxis. A coordenação, entretanto, argumenta que o EV oferece “um leque diversificado de atividades” e que se busca “nessa programação que eles [os participantes] tenham experiências de aprendizagem diversificada”, até porque compreende que os alunos não podem ficar “só nos conhecimentos teóricos”, mas também “todas as dimensões de aprendizagem: o cognitivo, a atitude, o sentimento” (Organizador 2 – Entrevista).

Para tanto organiza a programação em “atividades de reflexão” e “atividades de conhecimento”, as primeiras correspondendo às aulas sobre o legislativo, comissão, visitas, simulação; e as segundas, ao levantamento da imagem institucional, Oficina Juventude e Democracia, diário de campo. Essas atividades são alternadas, havendo dias das visitas e dias das palestras, dias em que os alunos precisam cumprir todas as atividades e dias em que possuem autonomia para escolher o que mais lhes interessa. Além disso, elas são coordenadas entre si, por exemplo, na segunda-feira, os alunos assistem a uma palestra sobre as comissões – *Funcionamento da Secretaria-Geral da Mesa e Comissões*; na quarta-feira, dispõem de duas horas para visitar as comissões em funcionamento; na quinta-feira, eles simulam o funcionamento de uma comissão; ou seja, segue-se uma sequência pedagógica que começa com a teoria, passa pela verificação *in loco* e termina na prática. Há, ainda, atividades conectadas de abertura e fechamento como são o levantamento da imagem institucional no primeiro dia e a avaliação final que pergunta sobre a imagem da Câmara no último dia, permitindo, pelo

contraste, que os participantes promovam uma autoavaliação de seu aprendizado e que a coordenação obtenha uma primeira medição do efeito do evento.

O planejamento dessas atividades é feito em bases anuais. No início de cada ano, o calendário das edições é estabelecido e a programação é revista a partir das avaliações dos participantes, observações dos colaboradores e limites impostos pela administração. A edição mensal começa com a confirmação da disponibilidade dos colaboradores, abertura das inscrições e divulgação interna. A inscrição é feita pelo gabinete do parlamentar em um outro órgão do Cefor que, após preenchidas as 50 vagas, normalmente já no segundo dia de inscrição, encaminha a lista dos inscritos para a coordenação do EV. Os passos seguintes são o contato individual com o universitário inscrito para confirmação da participação, envio das informações básicas, preparação do material pedagógico, recepção dos alunos e encaminhamento para o alojamento, onde receberão uma carta de acolhimento e a Revista Estágio-Visita daquela edição. Durante a semana de atividades daquela edição, além da programação, são feitos contatos com alguns participantes para colher material para o próximo número da Revista. Encerrada a semana, começa a preparação para a próxima edição mensal e assim sucessivamente durante todo o ano legislativo.

Uma primeira questão que surge dessa explicitação das atividades e da logística de organização do EV é que a coordenação tem buscado refletir sobre o programa e promovido mudanças que o fizeram avançar metodologicamente:

No início, por exemplo, tinha muitas visitas externas em outros órgãos públicos, nos outros poderes, havia muitas palestras aqui internas da câmara, havia palestra do Cedi, havia palestra da Ouvidoria, do MERCOSUL, da...(...). Eu acho que essas palestras não eram pertinentes. Assim, se ele quer saber a composição do Cedi ele tem essa informação lá. Eu acho que o programa se propõe a mais do que isso, a debater, a refletir, a mostrar (...). A gente, no planejamento, entendeu que o programa tinha que ser... assim, a proposta seria dar ênfase no protagonismo e no legislativo... daí veio a simulação da comissão. (Organizador 1 – Entrevista).

Todavia, o funcionamento quase frenético de uma edição por mês, a carga de trabalho da equipe, constituída de apenas três servidores que também se ocupam de outros tantos programas, e a complexidade operacional do evento não parecem favorecer modificações mais profundas na forma como o EV foi constituído originalmente: “[Somos] uma equipe pequena, com acúmulo de programas com essa característica, são programas muito complexos, né, com várias etapas...” (Organizador 1 – Entrevista). Isso sem contar com as restrições burocráticas que se situam acima da



coordenação, limitando seu alcance em promover as mudanças que julgam necessárias. O fato de a coordenação não ter contato direto com os gabinetes que fazem as inscrições dos universitários, por exemplo, demonstra como a fragmentação administrativa do Cefor interfere na busca de novos caminhos ou fortalecimento de alternativas já construídas para o programa: “a gente não tem contato direto com essa demanda... [dos inscritos] é um contato indireto, a gente precisaria ter uma comunicação mais efetiva com os gabinetes pra gente conseguir esse acesso a essa demanda... pra avaliar”. (Organizador 2 – Entrevista).

Outra questão diz respeito à avaliação do EV. Como já vimos, a coordenação usa dois instrumentos formais para medir os resultados do programa: o diário de campo reflexivo e a pergunta final que pede a complementação da frase “A Câmara é...”. Além disso, no final do segundo dia, terça-feira, há uma breve avaliação oral antes do encerramento das atividades, que funciona como uma checagem das ações iniciais, e um espaço no final da manhã do último dia para manifestações dos alunos. Nesses dois momentos, até pelo pouco tempo disponibilizado, os participantes quase não se manifestam, mas expressam em geral uma visão positiva do evento, não faltando agradecimentos pela oportunidade oferecida de visitar o parlamento. No diário de campo reflexivo, esses agradecimentos são ainda mais efusivos, com expressões como “oportunidade única”, semana que mudou minha vida”, “a maior experiência da minha vida”, etc. São esses elementos, juntamente com o resultado aparentemente positivo da mudança de imagem da Câmara e o entusiasmo na elaboração do projeto de intervenção da Oficina, que informam o sucesso do programa à coordenação.

Em uma análise mais sistêmica, entretanto, percebe-se que o processo de avaliação do programa apresenta lacunas. Não há, por exemplo, nenhuma informação prévia sobre os participantes e seus conhecimentos que possa funcionar como um ponto de confronto e contraste com o que aprenderam e vivenciaram no EV. Também não há nenhum acompanhamento sistemático ou retorno dos alunos após o evento. A coordenação parece ter consciência dessas duas lacunas, reconhecendo que poderia fazer mais caso tivesse a estrutura necessária:

Eu acho que... assim... a gente tem uma percepção de que a gente poderia, após o término do programa, ainda estabelecer algumas ações. O contato com esse aluno... a gente poderia receber deles algum material, fazer uma avaliação posterior de como é que foi a vinda dele aqui... A gente poderia fazer alguma divulgação de material na nossa página... assim, a gente acha que poderia enriquecer alguma coisa pós. Mas aí realmente entra a questão de estrutura. A gente não tem gente

pra que possa. A gente poderia alimentar o site com mais questões, há algumas coisas que a gente poderia fazer. Mas atualmente a gente não tem estrutura pra isso. Então quando você termina um programa, você já tá envolvido em outro, né? (Organizador 1 – Entrevista).

Além do mais, o diário de campo reflexivo, na condição de um dos instrumentos principais de avaliação do programa, nem sempre é preenchido como esperado. Nesse caso, conta não apenas o fato de que 21% deles não foram integralmente preenchidos, como também o fato de ser preenchido de maneira assistemática, com registro de atividades em dias trocados, ou em um único dia, como uma mera obrigação escolar, não surpreendendo que haja coincidência de apreciações e respostas em vários deles. Tais características não anulam, mas certamente diminuem sua potencialidade de funcionar, conforme esperado pela coordenação, como um instrumento de reflexão progressiva, capaz de evidenciar em seu registro a conscientização obtida pela participação no EV. Também as avaliações orais realizadas durante e no final do programa são pouco efetivas quer pelo pouco tempo, quer pela maneira pouco sistematizada com que são conduzidas, funcionando praticamente como uma formalidade a ser cumprida pela coordenação (nesse sentido, é sintomático que o avaliador não se interesse em registrar por escrito as poucas manifestações dos alunos). Por fim, há a atividade de fechamento sobre a imagem da Câmara que aparece ampla e positivamente modificada no registro final dos alunos. Não obstante, deve-se lembrar de que a imagem negativa no início tem um certo grau de exagero, identificado pelos próprios participantes, assim como a nova imagem construída pela experiência do EV é um tanto limitada e conciliadora.

Um outro aspecto considerado importante pela literatura, o contexto de realização do EV, não parece receber a atenção devida da coordenação. Dessa forma, a despeito de ter acrescentado inovações como a simulação de uma sessão de comissão na programação, ainda parece haver pouca sensibilidade da coordenação com o peso simbólico do estar na instituição e experienciar o parlamento, tanto que um aluno reclama:

Eu acho que tinha que ter menos palestras lá no Cefor e mais coisas aqui [no Palácio do Congresso], porque o estágio já é prática, teoria a gente já teve antes, que nem Orçamento Público, eu fiz uma disciplina de 72 horas de Orçamento e até agora ainda me perco, ele em uma hora quis passar o que é o orçamento público de um país... não tem como, vale mais a pena vir aqui e simular uma sessão, assistir a uma comissão, coisas assim... (Aluno 29 – Entrevista).

Também não se parece atentar para as diferenças de formação acadêmica entre os alunos, como se o fato de serem universitários já garantisse uma homogeneização suficiente. Com isso, o interesse de um grupo de alunos, no caso dos estudantes de Direito, terminam se sobrepondo aos dos demais, como acontece com a visita ao Supremo Tribunal Federal que talvez pudesse ser alternada com outras instituições, como sugere um aluno: “O foco do Estágio-Visita, ao meu ver (sic), parece ser os estudantes de Direito, uma sugestão é além da visita ao STF, é possibilitar o acesso a outras instituições como o MRE/Itamaraty, pois no caso da minha formação (analista de relações internacionais) é bem mais interessante” (Aluno 35. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Finalmente, para tratar das estratégias metodológicas, podemos classificar as atividades do programa em três tipos: palestras, visitas e atividades práticas. As palestras, aqui englobando o curso de Processo Legislativo que foi desenvolvido como palestra, ocupam pouco mais de 42% do tempo líquido da programação enquanto as visitas ficam com pouco mais de 22% e as atividades práticas 30,3%, conforme quadro abaixo

*Quadro 19 - Atividades por tempo*

Dias	Tempo Líquido	Outros*	Palestras	Visitas	Ativ. Práticas
1º	7h45	0h10	5h35	0h00	2h00
2º	7h15	0h15	5h30	1h30	0h00
3º	7h00	1h00	0h00	6h00	0h00
4º	7h30	0h00	3h00	0h00	4h30
5º	3h30	0h00	0h00	0h00	3h30
Total	33h00	1h25	14h05	7h30	10h00

Fonte – Elaboração do autor

\*Outros: instruções, foto oficial, traslado entre visitas.

Desse modo, ao contrário do que acredita a coordenação – “Você vê, o programa tem trinta e duas horas... sete horas dele são dedicadas a palestras... então... assim... a busca não é de um programa informativo, é de um programa pra reflexão” (Organizador 1 – Entrevista), o programa é mesmo predominantemente voltado para a transmissão de informações.

O recurso instrucional básico usado nessas palestras é a projeção de slides para ajudar a exposição oral. Em algumas palestras, com o incentivo da coordenação, são buscados e acrescentados outros recursos, como acontece na palestra *Eleições Proporcionais*, que faz uma eleição com os alunos para mostrar na prática como

funciona o princípio da proporcionalidade no sistema eleitoral brasileiro. A mais bem-sucedida, nesse sentido, é a palestra *História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios* que, usando recursos imagéticos os mais diversos, como vídeos, trechos de filmes, depoimentos, fotografias, mapas e projetos arquitetônicos, desperta grande entusiasmo entre os alunos. Todavia, se o uso de poucos recursos ou um único recurso parece tornar a palestra cansativa, levando os alunos a se desinteressarem pelo tema, como acontece com a palestra *Iniciação ao Orçamento Público* que usa 85 slides para sustentar cerca de duas horas de exposição; nem por isso, o uso de recursos variados garante a adesão, conforme reclama a palestrante da *Educação Fiscal* que usou slides, revistas em quadrinhos, panfletos e exemplos práticos ligados ao tema: “Eu fiz de tudo para chamar a atenção deles e eles não se mexiam, achei muito difícil” (Colaborador 3 – Entrevista).

Aparentemente, não basta o uso de recursos mais ou menos relevantes em termos didáticos. Também contam muito o grau de informatividade e o desempenho do palestrante. No caso da palestra sobre a arquitetura de Brasília, por exemplo, os alunos destacam tanto os vários recursos imagéticos usados e a habilidade do palestrante – “a palestra sobre a concepção de Brasília foi bem surpreendente. O palestrante conseguiu segurar a atenção de todos falando tudo isso” (Aluno 1 – Diário de Campo Reflexivo, dia 23/08/2011, terça-feira), quanto o seu alto grau de informatividade: “mas achei a palestra da arquitetura muito legal... é que tem muito conteúdo, né?” (Aluno 16 – Entrevista). Também a palestra sobre a SGM recebe dos universitários elogios quanto às informações de “bastidores” recebidas e à capacidade da palestrante de mantê-los interessados no tema mesmo sem mesmo usar slides: “a moça da Secretaria-Geral foi muito boa... a palestra dela foi dinâmica, ela não usou nada, nem uma lâmina de *PowerPoint*, nada... (...) eu fixei muito bem as coisas que ela falou, ela não ficou presa em nenhum material, ela falou da experiência dela...” (Aluno 9 – Entrevista).

Além dos recursos didáticos, as informações e o desempenho do palestrante, dois outros pontos são relevantes para o sucesso ou insucesso das palestras. O primeiro deles é o horário, em geral considerado inadequado tanto em relação ao período do dia quanto a concentração em um único dia de várias palestras. Um dos alunos chega a sugerir que se deveria mudar a programação, colocando as palestras na parte da manhã, pois com isso “evitaria o constrangimento que ocorre ao ver alguém ‘cochilando’ durante as palestras, já que no período da manhã, antes do almoço, os participantes estão mais alertas”, além do mais “se diminuiria o entra-e-sai durante as palestras,

aumentaria a participação e os palestrantes seriam, ou se sentiriam, mais prestigiados. (Aluno 10. Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira). Outro é o caráter formal não apenas do conhecimento transmitido nas palestras, mas também a sua condução, implicando uma certa postura de isenção e distanciamento em relação ao assunto tratado, bem ao contrário do prega a literatura da área como vimos anteriormente sobre a importância do uso de temas polêmicos em programas de educação para a democracia. Embora não sem controvérsia, uma parte dos alunos reclama de as informações serem apresentadas como fatos consumados, sem possibilidade de debates: “eu sinto falta de uma discussão, entendeu? Talvez eles [os palestrantes] até estejam fazendo certo... talvez seja eu que esteja querendo demais, sei lá...” (Aluno 16 – Entrevista). Mesmo palestras de alto sucesso, como a que trata da arquitetura de Brasília, merecem esse reparo: “ele falou a palestra inteira sobre... como, né, quais eram as características... ele foi bem imparcial, mas não problematizou” (Aluno 16 – Entrevista). Aos universitários resta realizar o debate que desejam em outros espaços e momentos: “a gente depois saiu [à noite] e ficou discutindo os pros e contras de Brasília, que é tudo lindo e maravilhoso, agora será que é interessante tipo essa...” (Aluno 16 – Entrevista).

No conjunto, em termos de estratégias metodológicas, as palestras não se saem muito bem. De um modo geral, os universitários se ressentem da comunicação unilateral - “as palestras deviam (sic) ser mais interativas para fomentar e motivar maior interesse tanto do contexto histórico como do funcionamento do nosso sistema” (Aluno 21 - Diário de Campo Reflexivo, dia 23/08/2011, terça-feira), assim como sentem faltam de uma apresentação mais atraente do que aquelas que provavelmente estão habituados em suas faculdades: “Os temas das palestras foram muito interessantes, mas penso que seria mais proveitoso se fosse mais dinâmico e ao mesmo tempo [houvesse] a interação dos palestrantes com os visitantes” (Aluno 41 - Diário de Campo Reflexivo, dia 26/08/2011, sexta-feira).

Nem tudo que se refere às palestras, entretanto, pode ser creditado apenas ao trabalho da coordenação, aos palestrantes e à forma de ministrar os conteúdos. Também os universitários, conforme registramos em nossa observação do evento, apresentaram uma surpreendente ausência de preparação para assistir às palestras, uma vez que são indivíduos já em processo de formação profissional, logo com vários anos de estudo. Praticamente nenhum deles conseguiu manter a atenção do começo ao fim da fala, ninguém fazia anotações e poucos se arriscavam a fazer perguntas ao final, o mais das

vezes perguntas protocolares, meramente confirmatórias do já dito ou mesmo sem relação direta com o que fora exposto.

Das cinco visitas do EV, o segundo tipo de atividades da programação, quatro acontecem no terceiro dia - visita ao gabinete, visita às comissões, visita ao STF e acompanhamento de plenário – e apenas uma no dia anterior - visita institucional. Essa concentração é determinada pela coordenação que considera positivo a alternância de dias entre palestras e visitas, possibilitando que os alunos tenham um dia como mais liberdade de ação na agenda:

porque esse dia, o dia da quarta-feira, é um dia em que eles têm mais autonomia, às vezes eles estão no plenário, mas a discussão que está acontecendo no plenário não está interessante, às vezes é um momento que não está atrativo e aí eles vão para uma comissão se estiver alguma coisa acontecendo, vão buscar outros interesses, eu vejo que isso... (Organizador 2 – Entrevista).

Essa alternância também facilita a logística dos deslocamentos dos universitários, economizando tempo no traslado entre o prédio do Cefor, que fica no Setor de Garagens Ministeriais Norte e onde são realizadas a maioria das palestras, e o conjunto do Palácio do Congresso, que fica na Praça dos Três Poderes e onde são feitas as visitas. Na prática, entretanto, a concentração é pedagogicamente desfavorável aos alunos, causando um efeito de saturação tanto para as palestras quanto para as visitas. No final do dia dedicado a cada uma das atividades, ainda que nem todos verbalizem, fica evidente o cansaço de quem já não consegue sintetizar todas as informações. Daí a resposta de um aluno quando perguntado sobre as três últimas palestras do dia: “pra falar a verdade, eu não prestei muita atenção...” (Aluno 17 – Entrevista), assim como a dispersão da turma que observamos na visita ao Plenário da Câmara dos Deputados, a última atividade do dia das visitas.

A chamada Visita Institucional, a primeira visita, é, na verdade, a mesma visita que qualquer visitante faz ao Palácio do Congresso, não havendo nenhum direcionamento pedagógico específico para o EV. A coordenação reconhece que precisa tornar a visita mais pedagógica e mais atraente para os universitários, até mesmo porque observamos que durante a visita os alunos deram pouca importância para as explicações dadas pelo guia. Uma alternativa já buscada foi a divisão da turma em dois grupos, mas o setor responsável pelas visitas na Câmara dos Deputados não acolheu bem a sugestão:

a tentativa foi só de que os grupos se dividissem, ficassem grupos menores, e que eles pudessem, dentro da visita que já era feita, ter uma oportunidade de participar mais, de tirar dúvidas, de ouvir, porque eles

falam algumas coisas muito interessantes, mas também os alunos... é um grupo muito grande, então mesmo a visita igual, ela não é aproveitada de uma maneira muito boa... porque é um grupo enorme, são cinquenta alunos, você fica lá atrás, você não tá nem ouvindo o quê que o cara tá falando, mas a gente também não conseguiu isso (Organizador 1 – Entrevista).

Tal como na visita institucional, as visitas da quarta-feira, o dia das visitas, não possuem um direcionamento pedagógico explícito para além de cumprir o objetivo geral de conhecer a Câmara dos Deputados, à exceção obviamente da visita ao STF, para a qual, como já vimos, a coordenação tem como justificativa o atendimento de uma demanda implícita dos alunos de Direito: “não acho negativo existir [a visita ao STF] porque por enquanto o público maior é de Direito e acho que é interessante para eles, valorizada...” (Organizador 2 – Entrevista). Mesmo esse atendimento não deixa de ser controverso. Para além do fato de haver alunos de outros cursos que não se sentem obviamente atendidos com tal atividade, durante a visita observada nesta edição houve alunos do curso de Direito que dormiram durante a sessão a ponto de serem chamados a atenção.

No caso da visita aos gabinetes, a coordenação encaminhou para os gabinetes uma carta com orientações sobre como receber os visitantes, mas não cogita exercer controle sobre a atividade:

Nunca houve uma tentativa de ter um controle disso (...) o que há é a tentativa de orientar o gabinete para cumprir o objetivo que a gente acha que deve ser, dele conhecer a estrutura, o funcionamento, qual é o trabalho deles... aí vir o deputado pra conversar com eles, para eles entenderem aquela estrutura lá. Então há uma orientação, né? Há orientação, mas não há o controle (Organizador 1 – Entrevista).

O resultado mais evidente desse distanciamento da coordenação em relação à visita ao gabinete é um desconhecimento de como ele acontece, isto é, como os alunos são recebidos, nem mesmo se eles são recebidos ou se realmente se encaminham para a visita: “a gente [tem] o registro da avaliação dele de como foi essa visita ao gabinete, mas a gente não tem um registro... assim... ah, a visita aconteceu... como foi... quem te recebeu... a gente não tem um registro disso não” (Organizador 2 – Entrevista). Os gabinetes, por sua vez, apesar da orientação recebida, parecem proceder sem nenhuma sistematização, em muitos casos até sem proporcionar o esperado contato com o deputado, daí a sugestão de um secretário parlamentar para que: “mudasse o horário para um dia que... quinta-feira... pelo menos de manhã porque o deputado, os deputados

costumam ir quinta-feira à tarde embora, geralmente de manhã eles ainda cuidam um pouco do administrativo. Há uma frustração dos alunos que querem falar, tirar uma foto com o deputado” (Colaborador 1 – Entrevista).

Do mesmo modo, a visita às comissões, que vem logo depois da visita aos gabinetes, tem como única orientação uma listagem das comissões com a ordem do dia. De posse dessa listagem, os alunos devem selecionar aquela ou aquelas que mais lhe interessam para assistir aos trabalhos. Na prática, entretanto, os alunos, despreparados para fazer a visita, sentem-se perdidos até porque não conseguem localizar fisicamente a comissão que desejam assistir e entram na primeira sala que identificam como reunião da comissão ou que um colega está indo. Além disso, como as comissões normalmente já estão com os trabalhos em andamento, eles sentem dificuldade de entender o que está acontecendo e terminam por se desinteressar da reunião:

Achei [a reunião da comissão] bem diferente do que eu imaginava... eu imaginava todo mundo quietinho, debatendo civilizadamente, mas é gente entrando, gente saindo, gente falando e um não está prestando atenção, outro está olhando pro lado, outro está fazendo outra coisa, não dava para entender bem o que estava acontecendo... (Aluno 22 v-Entrevista).

A coordenação reconhece uma parte desses problemas e já tentou orientar os alunos, fazendo a visita ser acompanhada por um instrutor. Todavia, a tentativa não foi bem-sucedida “porque são muitas comissões, o grupo se dispersa, não tem muito como, nesse momento específico o instrutor interagir muito... porque eles entram em uma comissão em funcionamento, né? Então a gente viu que não era efetivo assim o acompanhamento do instrutor naquele momento” (Organizador 1 – Entrevista). Frente ao insucesso, restou deixar os alunos “escolherem” livremente como participar da visita às comissões.

A visita ao plenário, a última do dia, enfrenta, além da ausência de direcionamento pedagógico explícito, dois outros problemas. Primeiro, ela acontece no retorno da visita ao Supremo Tribunal Federal, onde os mais interessados permanecem: “ontem eu não fui ao plenário porque eu estava apaixonada pelo STF e não conseguia sair de lá. Na hora de vir... ah eu quero ficar. Três ficaram também” (Aluno 29). Depois, a visita acontece no início da sessão, quando é hora do pequeno expediente, isto é, aquela dedicada à leitura da ata e a breves comunicações parlamentares, raramente alcançando a discussão e a votação da ordem do dia. Não surpreende, portanto que, frente a um plenário com poucos parlamentares e pouca atividade, os universitários



fiquem entrando e saindo e terminem se retirando para outros espaços que julgam mais interessantes. Com isso, perde-se, pelo menos em parte, uma das principais razões, conforme a coordenação, para a oferta das visitas na programação: “as visitas são fundamentais porque eles estão como observadores da atividade legislativa e é uma observação diferente daquela que eles podem vir a fazer pela televisão (...) acho que é muito interessante e faz parte desse processo de conhecer o parlamento” (Organizador 2 – Entrevista).

As atividades práticas, por sua vez, são realizadas no primeiro e nos quarto e quinto dias. No primeiro dia, tem-se o levantamento da imagem institucional, cujo destaque é a realização de esquetes teatrais representando como os alunos veem a Câmara dos Deputados. A atividade é bem elaborada do ponto de vista didático, sendo antecipada por duas outras que preparam e favorecem a elaboração dos esquetes. Além de estabelecer um ponto de partida, uma medida que pode ser conferida no final, o levantamento também tem suposta função catártica ao levar o participante a se liberar da visão negativa do parlamento e se abrir para as informações que receberá dali por diante:

Na verdade, a ideia dessa integração ... enfim... quando a gente discutiu isso e criou esse modelo... era que as pessoas trouxessem isso para que de fato houvesse um esvaziamento... para que não permeasse a semana inteira... então a peça... a apresentação teatral... a ideia era que justamente eles conseguissem colocar ali pra fora bem essa coisa... que eles trazem enfim (Executor 1 – Entrevista).

Seja pelo efeito catártico da atividade ou pela visão matizada que já trazem sobre o legislativo, o certo é que os alunos deixam efetivamente para traz as críticas sobre a Câmara que apresentam no primeiro dia e passam a incorporar o discurso formal, defensivo e conciliatório a respeito do parlamento que perpassa todo o programa. Confirma-se, assim, o propósito da coordenação que assim concebe a atividade:

Nesse momento do levantamento de imagens... é o momento em que eles vão trazer como é que eles percebem a Câmara e é importante pra gente conhecer, é claro, como eles estão chegando, mas é importante para eles mesmos fazerem um registro do que e o que é que o grupo traz... e a partir dessa matéria prima a gente pode ir trazendo outras reflexões (Organizador 2 – Entrevista).

O sucesso da atividade só não é maior do ponto de vista pedagógico porque o tempo disponibilizado para a realização é pequeno, pouco mais de meia hora para o planejamento e execução dos esquetes por todos os grupos. Talvez seja esse tempo curto

o principal responsável, junto com o fato de que os alunos ainda não se conhecem muito bem e o espaço inadequado de um plenário de comissão, para que alguns deles não se envolvam como poderiam, atuando mais como observadores.

No quarto dia, acontece a simulação de uma comissão parlamentar e tem início a Oficina Juventude e Democracia que é concluída na manhã seguinte. A simulação da comissão causa grande impacto junto aos universitários, sendo eleita a atividade mais relevante para eles de toda a programação, conforme registro no diário de campo reflexivo. Ela ocupa toda a manhã e ao final das três horas de atividades os estudantes estão esgotados, como se comprova pelo pedido dos alunos para que os trabalhos sejam encerrados antes da votação dos últimos pareceres previstos pela coordenação. Também consiste em uma atividade algo teatralizada, tanto porque os alunos já receberam os pareceres prontos, quanto porque não há esclarecimentos sobre a parte que antecede a formulação do parecer, como bem identifica um estudante: “mas não foi uma simulação total, pois na realidade o deputado não está sozinho, ele se reuniu antes com o partido, a bancada, o governo, os interesses...” (Aluno 28 – Entrevista). Nesse sentido, vários alunos sugerem à coordenação que eles mesmos elaborem os pareceres como uma forma de ficarem mais comprometidos com as discussões, assim como pedem um tempo maior para realizarem a atividade:

Queria propor que o tempo seja maior porque pelo visto aqui que é unânime que todo mundo gostou da atividade, que foi muito importante, porque com uma pauta maior, talvez uma manhã e uma tarde, porque é melhor... a discussão dá oportunidade para os estudantes estagiários darem o seu parecer e não pegar o parecer de um relator porque a não se sente muito à vontade de fazer... (Aluno 25 – Fala pública no final da simulação).

Posteriormente, em entrevista, esse universitário detalha a sua proposta:

Então... a sugestão é que o tempo seja maior, uma manhã e uma tarde...então... pegaria o tempo da sexta a tarde, que é duas horas às cinco, e fazer uma atividade de comissão também e até pegar e especificar uma comissão nesse segundo horário, a CCJ que é a mais abrangente e o pessoal consegue debater todos juntos porque se especializar muito o pessoal não consegue... e também dos estudantes poderem dar sua opinião e não ficar vinculado ao voto do relator porque ficando vinculado ao voto do relator... porque ali a gente está vinculado ao voto do relator, a gente já recebeu o parecer pronto, então o estudante... a noite ele prepararia o parecer... o pessoal tem tempo... internet... lá na Enap tem todos os recursos disponíveis... se não fizer é falta de interesse mesmo. E eu acho que quem veio pra cá tem que ter muito interesse... então não está aqui pra brincar não.... e aí a gente iria se comportar mais como um deputado mesmo, principalmente nessa questão do relatório... (Aluno 25 – Entrevista).

Nessa mesma direção um outro aluno sugere:

a simulação, em vez de ser de uma comissão, poderia ser de propositura de lei e de projeto de lei e dá já no primeiro dia de estágio, definir quem vai ser o propositor, a casa iniciadora, etc... e no último dia o pessoal poder dar um parecer deles, seria bem mais interessante... deixar a galera o dia inteiro se matando no plenário mesmo... (Aluno 15 – Entrevista).

Outro ponto destacado pelos alunos é a ausência de preparação efetiva para a atividade:

Acho que faltou uma explicação de como seria mesmo o funcionamento ali, porque ela [a coordenadora a atividade] explicou no começo, mas a gente não sabia direito que horas eu posso pedir aparte, que horas eu posso falar, que horas eu posso intervir, daí que você queria pedir uma coisa... não, já passou a hora disso, meu deus... socorro, já passou da hora, o que eu posso fazer... não tem um recurso nisso? (Aluno 29 – Entrevista).

A coordenação justifica essas limitações com o argumento de que há atividades anteriores que preparam os alunos para a simulação, como é o caso da visita às comissões, e que seu objetivo não se encerra nela mesma:

Então... na verdade, a simulação entra como uma técnica, um mecanismo no sentido positivo da palavra, não no sentido negativo, de como fazer o aluno entender melhor o funcionamento do legislativo... então a simulação serve pra isso, por isso então que ela é mais limitada... porque ela não é uma simulação em si mesma, ela é pra entender o legislativo (Organizador 1 – Entrevista).

Mais que uma técnica, porém, o que os alunos parecem evidenciar é que na simulação da comissão eles vivenciam o parlamento de uma maneira bem mais intensa do que nas outras atividades, até porque se trata de uma aprendizagem pela experiência:

A proposta pedagógica é bem interessante, a gente sente a dificuldade que é o processo deliberativo... entrar em conflito com as pessoas, o choque de ideias, o debate de ideias... eu mesmo senti dificuldade, que sou das Ciências Sociais, de alguns termos jurídicos da área de direito, mas senti a necessidade de buscar conhecimento... assim não conhecer bem os procedimentos, o andamento das comissões... (Aluno 8 – Entrevista).

Achei que todo mundo se posicionou muito bem, né,...pra gente que participou diretamente foi diferente... sente aquele medo... sente aquele clima... sabe bem o que é que isso, de lidar com as nossas sensações internas, eu tenho que falar isso, tenho que me expressar, me colocar, esse é o grande lance....ali é eu e eu mesmo (Aluno 28 – Entrevista).

Nossa... a gente entende porque eles ficam olhando jornal, ficam no celular... nossa a gente acaba fazendo exatamente a mesma coisa... meu Deus... eu não conseguia me concentrar porque todo mundo começa a falar a mesma coisa de novo e de novo e de novo, começa a elogiar e elogiar pra cá, elogiar pra lá, que coisas dispensáveis, discutem e discutem e no fim alguém pede vistas e nada vai ser votado... Dá uma frustração... Como assim? Por isso é que não vai pra frente... Mas é muito legal... a gente teve a sensação de estar vivendo o processo de verdade... (Aluno 29 – Entrevista).

Não obstante o reconhecido sucesso da simulação, também se faz notar que parte dos alunos simplesmente não participou da atividade, funcionando apenas como plateia. Para a coordenação, isso se dá mais por razões de características pessoais, embora o engajamento de todos na atividade, seja direta ou indiretamente, seja buscado:

Então... assim... a minha expectativa não é que todos tenham uma fala ali naquele momento, que todos... porque numa sala de aula que o grupo se conhece, vai ter alunos que vão participar mais, vai ter alunos que vão participar menos, alguns por características próprias mesmo vão ter mais facilidade, vão falar mais... então eu não espero algo homogêneo, isso não, o que eu espero é que um nível mínimo de envolvimento ocorra da maioria do grupo, senão não tem sentido fazer a atividade... pelo menos a maioria do grupo tem que estar envolvido, mesmo que seja uma escuta ativa, eu não estou falando, mas estou ligado, estou vendo e depois eu possa dizer, poxa não falei, mas até que achei interessante, que o debate foi bom (organizador 2 – Entrevista).

Esse argumento encontra eco em afirmações de alunos, como um deles que diz “eu gosto mais de ficar observando... eu só participo falando alguma coisa se eu achar realmente importante, eu não sou de ficar falando só por falar... acho que é uma questão de personalidade...” (Aluno 27 – Entrevista). Mas há que se considerar também a questão da preparação e a ênfase sobre o rito que favorece os alunos que estão mais familiarizados com as questões formais, ou seja, aqueles que são da área de Direito: “Também como a gente não é de Direito não sabe bem o que falar, tem que citar artigo... o pessoal de Direito lida com isso... eles sabem... A gente não conhece porque a gente não lida com isso...” (Aluno 27 – Entrevista).

A Oficina Juventude e Democracia é a última atividade pedagógica da programação e se confunde com a avaliação final do EV. Tal como o levantamento institucional é uma atividade bem preparada do ponto de vista didático, contando com fase e etapas bem definidas, ainda que também algumas delas sofram com a questão do tempo escasso. De todas as atividades é a mais ideologicamente dirigida, com todo um

arraçado sobre participação e dever de cidadania democrática, mas os alunos recebem esse direcionamento sem contestação e até o reforçam dentro do discurso defensivo e conciliatório do programa. É assim que se lançam com entusiasmo à elaboração dos projetos, emulando em maior ou menor grau as informações e os procedimentos pedagógicos do próprio EV. A coordenação sabe que a elaboração do projeto demanda um compromisso político do universitário:

Acho que ela [a Oficina de Juventude] trouxe ao programa algo fundamental... porque ela é uma vivência... o que a gente propõe ali é uma responsabilização muito grande... trazer para a pessoa que está ali não apenas, né, ah, tudo bem, você teve essa oportunidade, você percebeu que uma série de coisas, mas e aí, né, que responsabilidade você tem disso? (Executor 1 – Entrevista).

Também reconhece que o projeto de intervenção a ser elaborado na Oficina precisa ser bem dimensionado para ter uma chance de ser executado e não frustrar o aluno:

A gente já teve essa preocupação de trabalhar a questão da exequibilidade... enfim de ser uma proposta que conseguisse aliar a vida que a pessoa já tem, né, a pessoa já estuda, já tem uma família, já tem uma série de aspectos da vida dela que não permite que ela se dedique a isso de maneira integral, então a ideia era que a gente conseguisse já... até para que esse trabalho viesse a se desenvolver criar uma proposta que fosse num tamanho que as pessoas tivessem condições de... e aí quando eu falo tamanho, não falo somente no sentido de extensão do projeto, mas também na questão da verba, dos recursos alocados (Executor 1 – Entrevista).

Todavia, os projetos que resultam da atividade apresentam, sem exceção, graves falhas em suas propostas de execução.

Por fim, merecem destaque dois recursos pedagógicos usados no EV. O primeiro é a Revista Estágio-Visita que efetivamente funciona como um elo entre os participantes atuais e anteriores do programa, além de possibilitar alguma articulação com os gabinetes parlamentares. As seções e as matérias são bem mais arejadas do que a programação excessivamente preocupada com os aspectos formais da estrutura e funcionamento da Câmara dos Deputados. Ainda que não se tenha comprovações estatísticas ou qualquer dado mais consistente de sua leitura, certamente por suas características estruturais ela deve ter um efeito positivo de funcionar como uma correia que fala do legislativo e transmite de alguma maneira para o conjunto dos participantes as novidades e ações de cada edição do EV. O segundo é o diário de campo reflexivo que, a despeito dos atalhos tomados em seu preenchimento, ajuda o aluno a registrar

atividades, emoções, percepções, críticas e sugestões do período da visita. A conversão da experiência em palavras indubitavelmente ajuda os participantes a organizar seus pensamentos e sentimentos, possibilitando que se consolidem e até sedimentem de alguma maneira as informações dadas e observadas durante o programa.

A partir desses comentários, podemos dizer que as estratégias metodológicas do EV confirmam a predominância de uma perspectiva didática transmissiva, com as atividades centradas no professor e no conteúdo, sobretudo pela quantidade de horas dedicadas às palestras, quase todas desenvolvidas à maneira de uma aula expositiva. As estratégias usadas variam entre palestras, visitas e atividades práticas, sendo essas últimas as que mais entusiasma os alunos, uma vez que é nelas que experienciam o parlamento conforme, aliás, sugere a denominação de estágio que possui o programa. Ainda assim, não se pode deixar de registrar que a mais bem-sucedida dessas atividades práticas, a simulação de uma comissão enfatiza o papel do parlamentar e não do cidadão. Também as visitas, que se concentram sobre espaços considerados chaves para o processo legislativo, seja do ponto de vista individual (o gabinete do parlamentar), seja do ponto de vista institucional (as comissões e o Plenário), são pouco controladas ou dirigidas pela coordenação, como se a visão dos espaços e a interação que ali se realiza fossem suficientes para gerar o conhecimento do aluno. As informações repassadas nas palestras e no programa como um todo tendem a ignorar o contexto em que são recebidas, sobretudo as diferenças de formação e procedência entre os universitários. A avaliação procura inovar em seus procedimentos com dois instrumentos algo originais – o diário de campo reflexivo e a imagem da Câmara – quando se tem como horizonte a avaliação escolar. Todavia, o uso desses instrumentos apresenta dificuldades, quer seja pela ausência de informações mais consistentes para sustentar a leitura das duas imagens produzidas, quer seja pela ausência de controle no preenchimento do diário. Também não há um acompanhamento dos alunos após o evento. Tudo isso faz com que o processo de verificação do processo de aprendizagem seja frágil e não possa sustentar com segurança se o EV é um programa bem-sucedido para além de seu efeito imediato.

Em suma, a análise da concepção de formação do cidadão democrático, dos conteúdos da democracia e da metodologia da democracia permite que se conclua que a educação para democracia que se faz presente no programa, a proposta de letramento

político do EV, encontra-se essencialmente localizada no polo tradicional. Tal localização é evidenciada, em primeiro lugar, pelo conceito de democracia restrito ao modo de organização do Estado, pela participação política centrada no voto e nos recursos e mecanismos criados pelo Estado, pela concepção iluminista de cidadania que determina primeiro conhecer para depois participar, por ter como objetivo do programa o ensino da organização política do Estado (no caso a Câmara dos Deputados), ainda que busque compartilhar a responsabilidade da educação da democracia com os universitários participantes. Depois, porque o EV não apenas minimiza as práticas e valores da democracia em favor dos conhecimentos, como também esses conhecimentos se restringem ao funcionamento legiferante da Câmara dos Deputados, tomado metonimicamente como toda a Câmara, o legislativo e até a democracia. Com isso, estreita-se e limita-se o conhecimento do participante a uma concepção tradicional e formalizada do parlamento, além de as atividades possuírem, em geral, baixo grau de informatividade. Não obstante, até por promover uma visão coletiva reparadora da Câmara, uma revisão e o compartilhamento de conhecimentos comuns, assim como permitir uma atuação simbólica no parlamento, os universitários avaliam positivamente o programa. Por fim, porque adota uma perspectiva de ensino transmissiva, centrada no conteúdo, privilegiando estratégias didáticas como palestras e visita institucional. Mesmo quando adota atividades mais experienciais, a ênfase é para a simulação do papel do agente político, no caso um deputado em uma comissão parlamentar. Ainda que reconheça e favoreça o uso do espaço do parlamento com informações *in loco*, o contexto de formação anterior dos participantes é ignorado. A avaliação inova ao adotar entre seus instrumentos um diário de campo, mas a reflexão a ser feita durante e após as atividades tende a se perder por falta de um acompanhamento mais efetivo de preenchimento do diário assim como não há verificação do que acontece após a semana de visita a Brasília.

## Capítulo 7

### Estágio-Visita: terceira aproximação

Educação para a cidadania assume que, depois de um processo pedagógico guiado, uma nova identidade vai surgir (e até este ponto estamos de acordo com tal suposição); contudo, a consolidação de uma identidade determinada, seja ela "pessoal", "nacional" ou "comunitária," é sempre um projeto inacabado "educacionalmente", uma tensão insolúvel, que não pode ser aprendido e compreendido apenas através da racionalidade consciente e, portanto, não pode ser "resolvido" através da instrução explícita sobre o que é democracia e como um bom cidadão deve agir. *Fischman e Haas, 2012.*

Nos dois capítulos anteriores, procuramos analisar a experiência de letramento político do EV enfocando, em uma primeira aproximação, dados sobre o ambiente de aprendizagem e o material instrucional da edição 22 a 26 de agosto de 2011 do programa, e, em uma segunda aproximação, identificando a concepção de formação do cidadão democrático, os conteúdos da democracia e as estratégias metodológicas do programa em relação à educação para a democracia. Nesta terceira aproximação e último capítulo, vamos tratar da situação do programa juntos aos universitários participantes quatro anos após sua realização.

O objetivo é compreender como o programa é percebido pelos participantes passados quatro anos de sua realização em seus aspectos mais relevantes, segundo a leitura realizada nos dois capítulos anteriores. O instrumento utilizado para coletar esses dados foi um questionário com cinco perguntas abertas, cujas respostas vamos apresentar e comentar a seguir, juntamente com uma breve descrição dos respondentes.



## 7.1 Os respondentes

A despeito de sucessivas tentativas – enviamos dois e-mails via correio eletrônico e três mensagens no Facebook – para todos os 46 universitários da edição de 22 a 26 de agosto de 2011, obtivemos apenas 13 respostas, o que corresponde a pouco mais de 28% do total dos participantes. Todos os respondentes concluíram a graduação e trabalham em sua área de formação. No conjunto, são 8 homens e 5 mulheres, dos quais 6 são egressos do curso de Direito e 8 são da região Sudeste, com predomínio dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Os gráficos abaixo apresentam visualmente essas e outras informações sobre os respondentes:

*Gráfico 25 – Porcentagem dos respondentes*



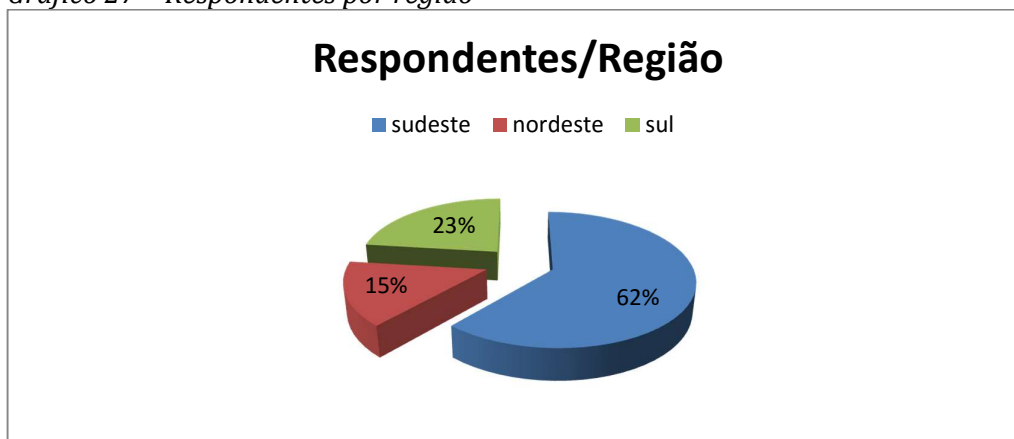
Fonte: Elaboração do autor

*Gráfico 26 – Sexo dos respondentes*



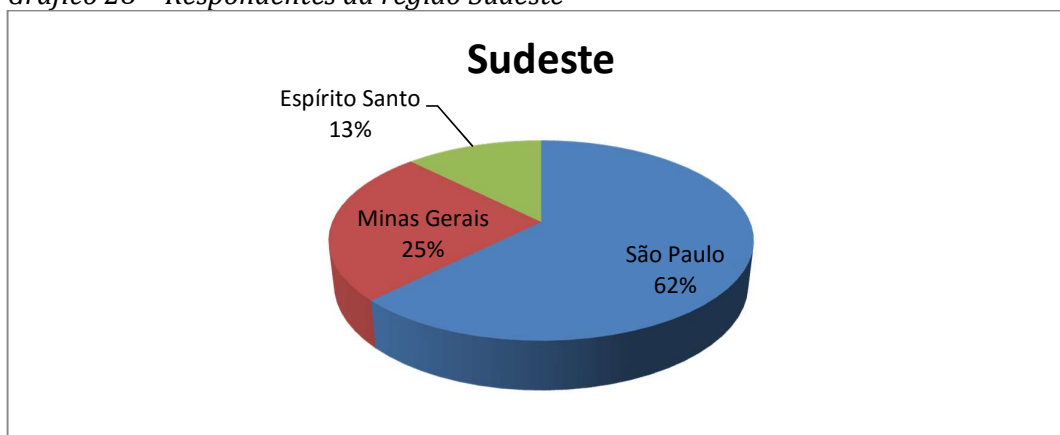
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 27 – Respondentes por região



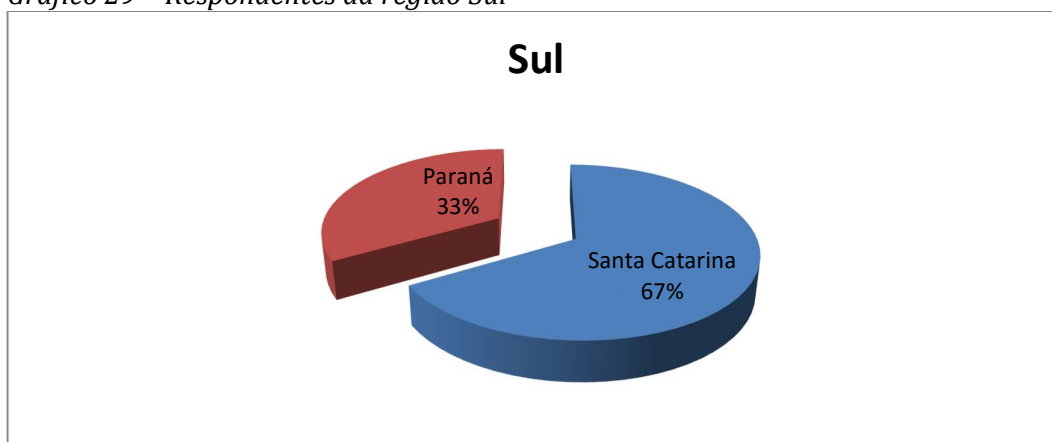
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 28 – Respondentes da região Sudeste



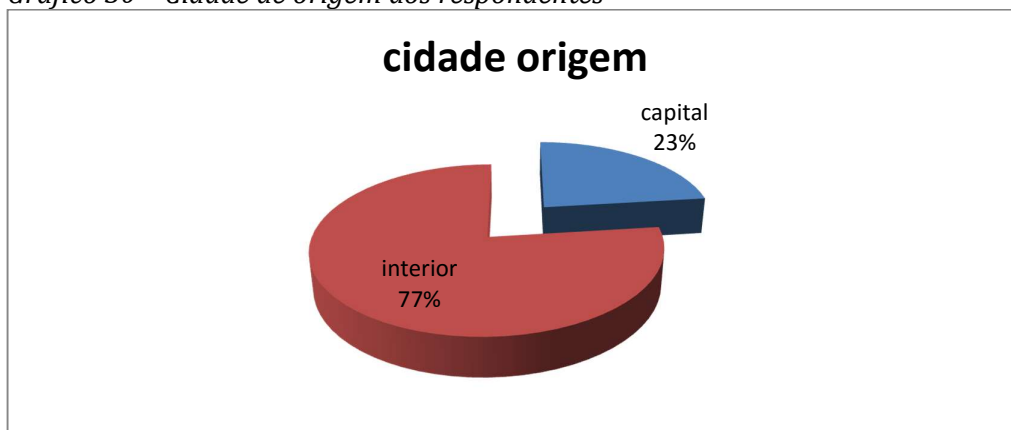
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 29 – Respondentes da região Sul



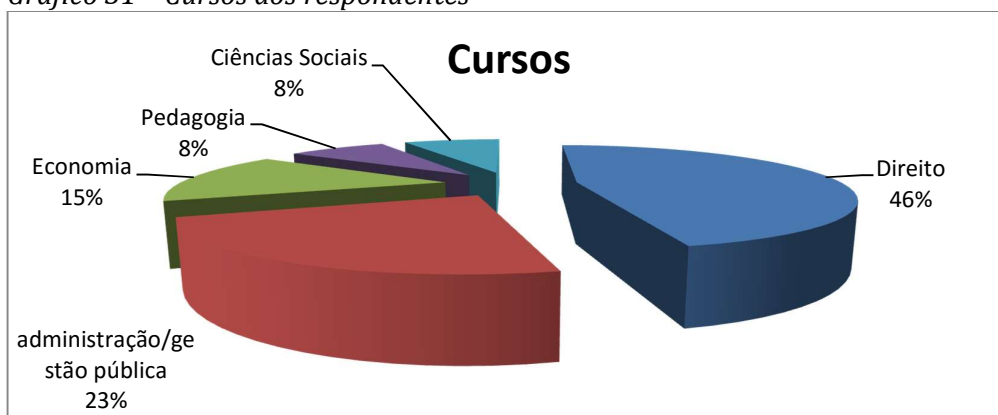
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 30 – Cidade de origem dos respondentes



Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 31 – Cursos dos respondentes



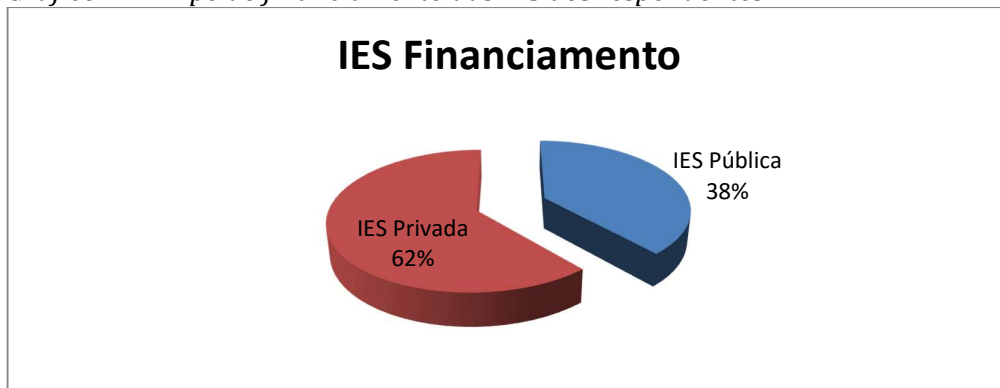
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 32 – Tipo de IES dos respondentes



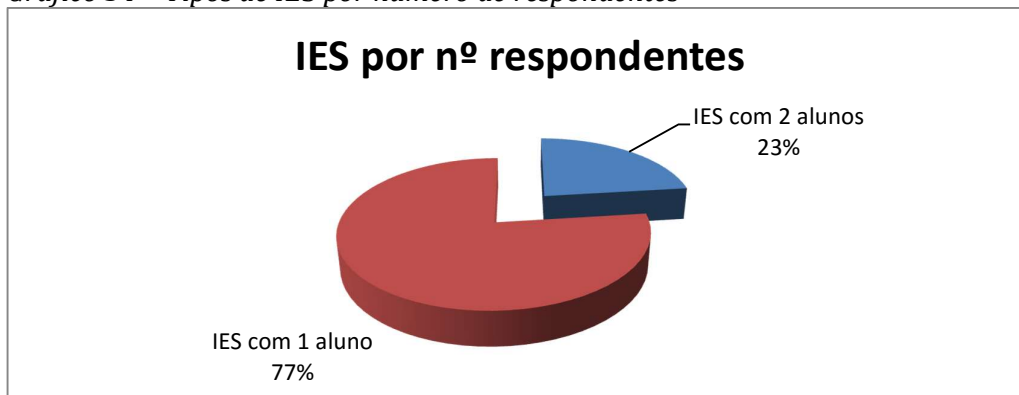
Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 33 – Tipo de financiamento das IES dos respondentes



Fonte: Elaboração do autor

Gráfico 34 – Tipos de IES por número de respondentes



Fonte: Elaboração do autor

Em síntese, podemos dizer que os respondentes, tal como os participantes da edição em análise, são predominantemente do Sudeste, com destaque para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Em sua maioria, moram em cidades do interior e estudam Direito ou Administração/Gestão Pública em instituições isoladas ou centros universitários privados. No que tange às categorias, também temos praticamente as mesmas, apenas adaptadas à situação atual dos respondentes, temos assim respondentes que são advogados atuantes, respondentes que são engajados e respondentes que são candidatos a cargos no parlamento<sup>87</sup>. Cumpre destacar que o fato de o perfil dos respondentes corresponder, *grosso modo*, ao perfil geral dos 46 alunos que participaram do EV é resultado do acaso. Embora seja fruto de uma feliz coincidência, tal

<sup>87</sup> Esses dados foram obtidos na interação com os respondentes e no perfil do Facebook. A categoria do bem relacionado não pode ser identificada nesses dados.

correspondência permite que os respondentes possam ser tomados como uma espécie de amostragem do conjunto dos participantes, tornando suas respostas mais significativas para a percepção que se deseja delinear sobre o EV após quatro anos da edição em análise.

## 7.2 As respostas

### 7.2.1 A atividade mais interessante

A primeira das cinco perguntas consistiu em identificar qual atividade desenvolvida durante o EV os respondentes consideraram mais interessante para eles. O objetivo foi buscar recuperar a atividade que havia ficado impressa na memória do participante. As respostas colocam em primeiro lugar a simulação da comissão, seguida da visita ao STF e das visitas em geral.

*Gráfico 35 – Atividades consideradas mais relevantes*



Fonte: elaboração do autor.

Ao colocar a simulação da comissão em destacado primeiro lugar, os respondentes confirmam o que diz a literatura da área e a nossa análise das atividades do programa, ou seja, as atividades em que o aluno participa ativamente, vivenciando, experimentado causam um impacto maior. Nesse sentido, convém lembrar Kahne e Westheimer que enfatizam a importância de se “ensinar habilidades e prover conhecimento através de oficinas e simulações” (Kahne e Westheimer, 2003, p. 61), entre outros aspectos relevantes em programas bem-sucedidos de educação para a democracia. Também é o que recomenda Bîrzea (2000) ao destacar a aprendizagem pela

experiência e aprendizagem colaborativa como caminhos mais adequados para o ensino da democracia. E, ainda, a orientação expressa no documento Missão Cívica das Escolas que aconselham as escolas a “encorajar a participação dos alunos em simulações de procedimentos e processos democráticos”, uma vez que “evidências recentes indicam que simulações de voto, julgamentos, deliberação legislativa, e diplomacia nas escolas podem levar à ampliação do conhecimento e interesse pela política” (The Civic, 2003, p. 6).

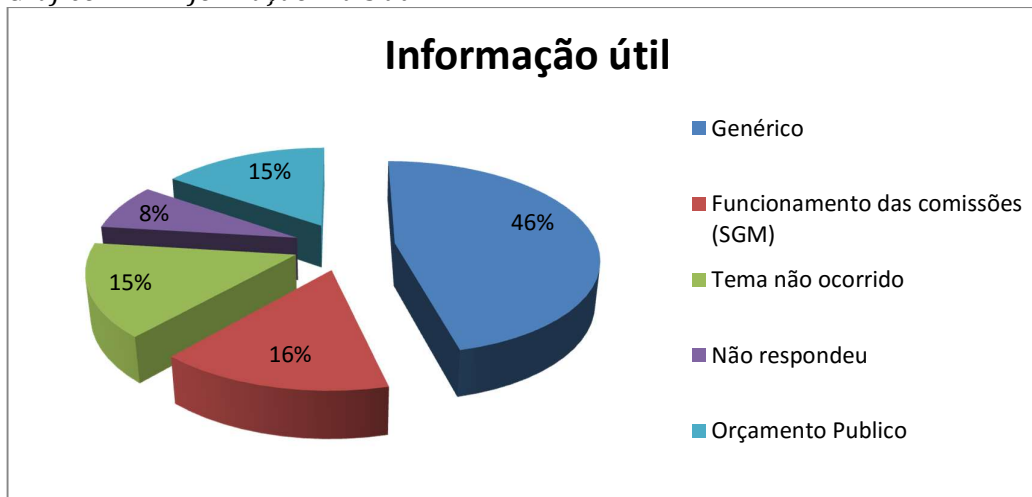
A segunda posição ocupada pela visita ao STF e a terceira pelas visitas em geral confirmam, por um lado, o impacto das atividades vivenciais e, por outro, mostram o interesse específico dos alunos do curso de Direito e a importância das visitas para os participantes. Aqui devemos recordar que esse destaque dos alunos difere daquele dado pela coordenação, pois as visitas não só ocupam um tempo menor do que as palestras na programação, como também não recebem uma sistematização que permita aos alunos compreender melhor o objetivo de cada uma das visitas.

Por fim, quando são comparados os dados dos respondentes com os dos participantes, verifica-se que se repete a preferência pela simulação e a visita ao STF, como primeira e segunda colocadas dentre todas as atividades realizadas no EV, mas desaparece a palestra *História arquitetônica de Brasília e seus edifícios*, que era a terceira colocada, em favor das visitas que ficavam em quarto lugar. A permanência das mesmas atividades como mais relevantes em dois momentos distintos confirma a força das atividades experienciais junto aos alunos e sua importância como orientação metodológica em programas de letramento político. O desaparecimento da palestra sobre Brasília, por sua vez, pode ser atribuído ao mesmo efeito que recai sobre o conjunto das palestras, como veremos a seguir.

### 7.2.2 Informação mais útil

A segunda pergunta versou sobre que informação obtida no programa havia sido útil na vida pessoal ou profissional do respondente. O objetivo era saber se ele havia aproveitado de alguma maneira a aprendizagem que dizia ter feito de maneira tão entusiasmada ao final do programa.

Gráfico 36 – Informação mais útil



Fonte: elaboração do autor

A soma das respostas genéricas, onde o respondente simplesmente diz que “o funcionamento da câmara de um modo geral”, ou seja, o conteúdo de todo o EV, com a ausência de resposta ou a indicação de um tema não abordado totaliza 69% das respostas. Tal dado revela que a maioria dos alunos guardou muito pouco daquilo que aprendeu no programa ou considera que o que foi aprendido tem pouca utilidade para a sua vida. Isso mesmo considerando que a maior parte dos conteúdos do programa foi sobre o aspecto legiferante do legislativo, matéria de interesse ou que supostamente poderia ter alguma utilidade para a maioria dos alunos que são área de Direito.

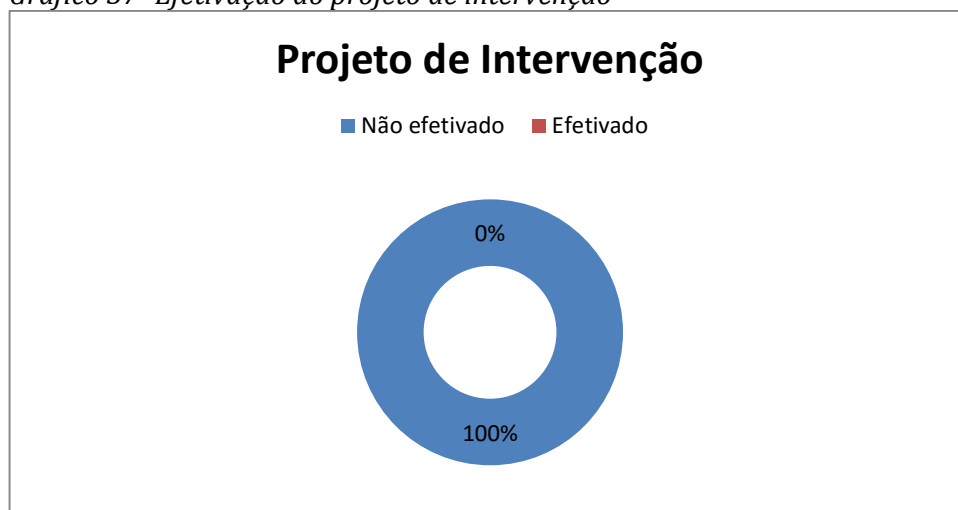
O destaque dado ao funcionamento das comissões pode estar relacionado à atividade de simulação, mas também é um reflexo do sucesso da palestra a cargo de uma servidora da SGM. Nessa palestra de grande sucesso junto aos participantes, como já vimos anteriormente, a percepção dos alunos foi de que receberam informações de bastidores e, por isso, sentiram-se privilegiados ou pelo menos com acesso a informações que, de certa forma, justificavam o diferencial de estar no parlamento.

A grande surpresa é a indicação da palestra sobre Orçamento Público que havia recebido pouca atenção dos alunos no momento da realização do evento e até reclamações pelo seu alto grau de detalhamento e tecnicidade. Ainda que o número seja pequeno, apenas dois alunos, não se pode deixar de considerar relevante a memória dos participantes. Uma resposta possível para essa memória talvez esteja justamente na observação feita por um dos participantes: “Achei [a palestra do orçamento] muito boa, pra quem gosta... alguns jovens ficaram meio assim, mas eu que gosto e fiquei, né...” (Aluno 16 – Entrevista).

### 7.2.3 A realização do projeto de intervenção

A próxima pergunta teve por objetivo saber se o participante colocou em prática o projeto de intervenção elaborado na Oficina Juventude e Democracia. A atividade foi feita em grupo e, a despeito das preocupações da coordenação e dos executores, os projetos apresentados, sem exceção, possuíam poucas condições de execução.

*Gráfico 37- Efetivação do projeto de intervenção*



Fonte: elaboração do autor

Dada essa característica central de todos os projetos, o fato de não ter sido levado adiante pelos alunos já era esperado. No entanto, as justificativas dadas pelos respondentes para a não execução do projeto passam ao largo de suas falhas de elaboração e apenas apontam para questões externas, tais como a dificuldade de manter o contato após o evento – “Após o programa, todos voltam para as suas cidades e a distância acaba enfraquecendo as relações” (Respondente 1<sup>88</sup>) – e a ausência de tempo – “não realizamos o projeto por falta de tempo mesmo” (Respondente 2). Tal dado mostra que a coordenação precisa considerar no planejamento dessa atividade tanto as questões de elaboração interna aos projetos, como coerência entre objetivos e atividades, quanto as questões de efetivação externas, como o tempo e a necessidade de execução individual.

<sup>88</sup> Os respondentes foram numerados conforme a ordem de recebimento das respostas.



#### 7.2.4 Ação política ou social

Considerando o perfil dos participantes e que o objetivo maior do programa é desenvolver e fortalecer a participação política, a quarta pergunta versava sobre o desenvolvimento de alguma atividade específica de cunho social ou político. Por meio dela se procurava identificar, para além do projeto de intervenção elaborado durante o evento, se o EV havia despertado no participante um maior interesse pela vida política entendida em seu sentido amplo, tal como empregada neste estudo.

*Gráfico 38 – Desenvolvimento de ação política ou social*



Fonte: elaboração do autor

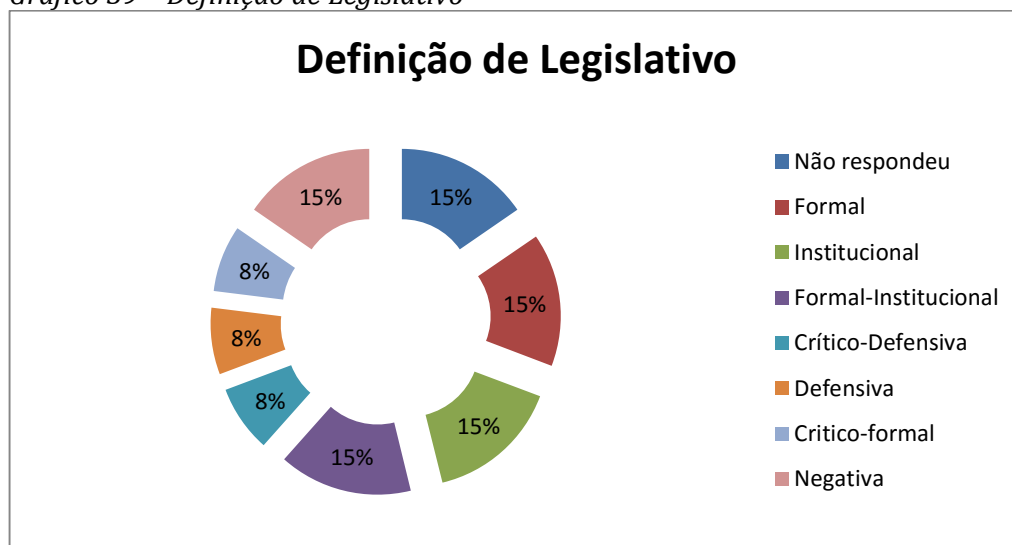
O fato de a maioria ter respondido que não desenvolve nenhuma atividade mostra que o objetivo do EV enfrenta dificuldade para ser atingido. O cenário fica mais delicado quando se observa que dentre aqueles que dizem desenvolver alguma ação, dois terços não o fazem formalmente, ou seja, se o fazem, suas ações são esporádicas, dependentes de circunstâncias e, portanto, não se pode dizer que resultem de uma consciência fomentada ou adquirida a partir da participação no programa, até porque essa ação pode ser de simplesmente de cunho humanitário: “Sempre que possível, contribuo através de doações financeiras e trabalho voluntário em organizações beneficentes” (Respondente 3). Além disso, consideramos como informais as respostas que diziam desenvolver uma ação, mas não possibilitavam identificar qual seria essa ação: “sou uma pessoa que trabalha com política sempre” (Respondente 4). Já entre aquelas respostas que classificamos como execução formal de uma ação social ou política é possível ver se não a influência do programa, pelo menos a continuidade de um interesse, como é o caso de um dos participantes que relata sua atividade político-

partidária com jovens enquanto pré-candidato a um cargo eletivo no parlamento municipal e de outro que participa de um grupo de ação social bem definido, revelando o engajamento com a vida política que o EV tem por objetivo promover.

### 7.2.5 O conceito de legislativo

A quinta e última pergunta era a definição de legislativo. Por meio dela se buscava atender ao segundo objetivo do EV – a imagem da Câmara – verificando, por um lado, a permanência entre os alunos da imagem formal, defensiva e conciliatória a respeito do parlamento identificada ao final do evento, e, por outro, se essa imagem havia se transformado com o passar do tempo. Por essa razão, procuramos utilizar as mesmas sete categorias da classificação inicial, acrescentando as alterações que se fizeram necessárias.

*Gráfico 39 – Definição de Legislativo*



Fonte: elaboração do autor

A primeira constatação é que as respostas dos alunos continuam a apresentar diferentes perspectivas a respeito do legislativo e que elas se encontram razoavelmente distribuídas entre eles, ainda que não tenham se mantido as sete categorias originais. Nesse sentido, chama a atenção que alguns alunos simplesmente não responderam à pergunta, assim como se registra uma “regressão”, ou seja, alguns respondentes reportam uma imagem negativa, semelhante àquela que foi apresentada nos esquetes teatrais iniciais e que havia desaparecido no final do evento.

As perspectivas que permanecem são: formal, que concebe o legislativo a partir de suas funções clássicas de representar, fiscalizar e fazer leis: “local de fiscalização e criação de leis” (Respondente 7); institucional, que toma o legislativo como garantia do estado democrático: “O Legislativo deve ser um poder a retratar a realidade do país e a priorizar as necessidades do povo, equilibrando o sistema democrático juntamente com o Judiciário e o Executivo” (Respondente 12); defensiva, que considera o parlamento como um espaço de trabalho árduo e sério: “uma casa séria onde são tomadas as decisões importantes para conduzir o destino do nosso País” (Respondente 4); e crítico-defensiva, que associa o legislativo a um reflexo da cultura ou realidade:

Vejo que no Brasil criam-se muitas leis, mas as mesmas não têm eficiência nos resultados. Contudo não consigo afirmar se isto é mesmo culpa do Legislativo (que, desde as esferas Municipais até a Federal, muitas vezes se preocupa apenas com a quantidade de leis e não com a qualidade das mesmas) ou culpa da própria cultura do nosso povo que ainda vê vantagem em ‘dar um jeitinho’ em tudo, ainda que estejamos infringindo alguma norma, seja ela jurídica ou não (Respondente 9).

Há, por fim, duas novas perspectivas que podem ser derivadas das anteriores: crítico-formal, que identifica as funções tradicionais, mas não acredita que elas sejam plenamente exercidas na realidade: “considero o Legislativo o mais importante dos Poderes. Entretanto, no Brasil, acredito que diversos fatores impedem um funcionamento imparcial e verdadeiramente justo desse poder” (Respondente 6); e formal-institucional, na qual se combina a ideia das funções tradicionais da perspectiva formal com a ideia de poder democrático da perspectiva institucional:

Defino o Poder Legislativo como o Poder que representa o povo para as questões da vida política do Estado, quando não se mostra possível àquele o fazer diretamente. Todavia, não se trata apenas de representação, mas da própria essência de um Estado Democrático de Direito, sendo a existência do Poder Legislativo a mais forte demonstração da existência de uma democracia, uma vez que é um Poder Estatal criado para o povo e pelo povo para exprimir sua vontade nos assuntos do Estado e evitar que os demais poderes violem a vontade popular. (...). Sem o Poder Legislativo estamos diante de qualquer regime de governo, exceto o democrático. (Respondente 8).

Contrastando as posições dos respondentes com a dos participantes do EV, percebe-se que três das perspectivas ausentes nesse segundo momento – conciliatória, crítico-conciliatória (considerada como uma modulação da conciliatória) e organizacional – eram bastante significativas anteriormente, pois somadas alcançavam 44% das respostas dos participantes. Por um lado, em relação à perspectiva

organizacional (21%), parece ficar para trás a importância que os alunos deram ao funcionamento burocrático da Câmara dos Deputados, provavelmente porque já não possuíam um termo de comparação imediato, ou seja, a imagem de trabalho sério que revelaram após o evento dependia de uma imagem de serviço público como lugar de pouco trabalho e compromisso. Uma vez assentada a imagem de seriedade das atividades conduzidas no parlamento, ela passa a ser o esperado e não recebe destaque em uma definição de legislativo. Por outro lado, o desaparecimento da perspectiva conciliatória poderia significar um certo distanciamento dos participantes da visão conciliadora e limitada construída ao longo do programa. Dessa forma, passado o momento de entusiasmo por estar em Brasília, os respondentes parecem se afastar em direção às perspectivas formal e institucional. A presença destacada da visão formal e suas modulações crítica e institucional, por sua vez, pode ser atribuída ao fato de que invocar as funções tradicionais do parlamento é mais seguro (porque já instituídas nos manuais) e parece ser mais “adequado” para uma definição de legislativo, sobretudo para um graduado em Direito. Já o fato de que essa visão formal vem modulada por aspectos críticos ou em associação com a visão institucional, essa também com presença algo destacada no conjunto das respostas, é indício significativo de amadurecimento do respondente em sua definição do legislativo. Dessa forma, apesar de a visão da Câmara ou de legislativo predominante entre os respondentes não ser a mesma patrocinada pelo EV ou pelo menos aquela identificada junto aos participantes no final do evento, trata-se de uma visão mais ampla (ainda que formal) e menos sujeita a avaliação conjunturais, até porque centrada no caráter permanente da relação do parlamento com a democracia (a função institucional).

Considerando o perfil dos respondentes e o conjunto das respostas, podemos afirmar que, passados quatro anos, a percepção dos alunos sobre o programa corrobora a descrição e análise feitas nas aproximações anteriores e o que diz a literatura em geral sobre as condições de sucesso dos programas de educação para a democracia. É assim com a importância das atividades experienciais, no caso representadas pela simulação do funcionamento de uma comissão, que os respondentes guardam na memória como atividade mais relevante. Também se destaca como informações úteis aquelas que os respondentes percebem como de primeira mão ou que podem ter alguma aplicabilidade posterior, como parecem ser os casos das palestras sobre o funcionamento das

comissões com detalhes de bastidores e orçamento público. Aqui também é importante perceber que a maioria dos alunos simplesmente não consegue lembrar ou identificar corretamente o tema abordado nas palestras, o que revela a fragilidade dessa estratégia metodológica no EV, até porque ocupou a maior parte do tempo dos participantes. Tal como previsto já na análise de sua apresentação inicial, os projetos de intervenção não conseguiram ser executados e os respondentes acrescentam outros elementos a se considerar no planejamento da atividade: o tempo e a distância das cidades entre os membros do grupo. O tempo já era percebido pela coordenação como um elemento complicador no processo, mas, aparentemente, trata-se de uma questão ainda a ser resolvida. O fato de a maioria dos alunos não desenvolver uma ação política ou social parece ir de encontro ao objetivo maior do EV de fomentar a consciência e participação na vida política. Esse resultado aparentemente negativo deve ser matizado pelo reconhecimento de que o EV não instrumentaliza propriamente o aluno para a participação política e seu investimento maior é no conhecer o parlamento para por meio desse conhecimento atuar politicamente. Nesse sentido, apesar de mostrar um distanciamento da imagem do legislativo construída ao longo do programa e conter visões negativas, o destaque alcançado pelas perspectivas formal e institucional, com viés de crítica, no conjunto das respostas sobre o conceito de legislativo pode ser considerado sinal de amadurecimento do respondente dentro de um processo de letramento político que certamente deve ter recebido contribuição da experiência do EV.

## Conclusão

### A experiência do programa Estágio-Visita

Nós poderíamos finalizar nossa contribuição destacando a necessidade que tem qualquer instância (escolar ou não) que busca formar cidadãos de justificar a sua atividade educacional à luz de princípios sociais e pedagógicos sólidos. O que neste artigo se escreveu foi para contribuir parcialmente para a promoção dessa tarefa de reflexão repousada prévia a toda ação educativa. Talvez assim se pudesse evitar melhor o risco de formar cidadãos unilaterais: por exemplo, ricos em ação, mas pobres em reflexão crítica e/ou maturidade sociomoral. *Jordán, 1995.*

Como se efetiva formalmente o letramento político proposto pelo parlamento em uma atividade educacional específica de uma escola do legislativo? A análise da experiência do Estágio-Visita, realizada neste estudo, não traz uma resposta única e definitiva para essa questão, mas permite a identificação de elementos importantes para a discussão do letramento político proposto pelo legislativo ao iluminar os caminhos percorridos pela edição de agosto de 2011 desse programa de educação para a democracia da Câmara dos Deputados. São esses elementos que indicaremos a seguir em uma conclusão que busca, mais do que uma simples síntese, colocar em discussão os resultados finais da pesquisa, seguindo uma vez mais a estratégia metodológica da avaliação iluminadora, para a qual “em seu relatório, portanto, o avaliador objetiva aguçar a discussão, desenredar complexidades, separar o que é significativo do que é trivial e elevar o nível de sofisticação do debate” (Parlett e Hamilton, 1972, p. 30).

Um primeiro elemento a se refletir é o próprio horizonte do letramento político que usamos para recobrir as ações de educação para a democracia do sistema de educação legislativa no Brasil e das quais o EV é considerado por nós um exemplo

significativo. Inicialmente, poderíamos apenas enfatizar que, por se situar entre dois campos, o letramento político é um horizonte necessário quando se propõe a realizar ou analisar programas de educação para democracia. Sem esse horizonte, que supõe uma dupla e simultânea inserção, corre-se o risco de tratar o programa como mais uma ação educativa ou apenas uma ação política, quando, na verdade, é as duas coisas sendo uma só.

Todavia, como já vimos na primeira parte deste estudo, a questão é um tanto mais complexa. A começar pelo conceito de letramento que não pode, como vimos no Capítulo 1, ser tomado somente em sua relação com a escrita, seguindo a raiz etimológica da palavra, conforme se poderia supor em um primeiro momento ou simplesmente ser associado à educação em sentido genérico. Nesse caso, o letramento político deve e precisa ser entendido dentro de uma terceira camada de sentido do termo letramento, que o localiza como uma aprendizagem cultural feita ao longo da vida dentro uma determinada sociedade. Trata-se, portanto, de um processo de conscientização que implica conhecimentos, competências e ações em um fluxo contínuo, ainda que, por questões operacionais e curriculares, possa ter definidos graus, níveis e elementos caracterizadores.

O uso extensivo da expressão letramento político, como apresentado no Capítulo 2, teve origem no Relatório Crick, que possui o mérito de renovar o ensino da política e da cidadania no Reino Unido. Em sua proposta, o Relatório Crick determina que esse ensino compreenda, para além dos conteúdos meramente institucionais, conhecimentos, habilidades e valores, tendo como premissa que a democracia precisa, acima de qualquer coisa, ser vivenciada pelo educando. Para essa proposta, que de certa forma traduz um consenso da área, as atividades de letramento político devem ter como objetivo desenvolver a competência cívica e fomentar o engajamento político, por meio dos quais se combate a apatia e a indiferença, sobretudo dos jovens, em relação ao sistema político formal.

Essa definição primeira de letramento político, no entanto, enfrenta algumas dificuldades que não podem deixar de ser consideradas. Uma delas é a ênfase que dá sobre a ação do indivíduo, como se o letramento político não dependesse também de constrições institucionais e sociais que determinam toda e qualquer aprendizagem cultural. Outra é a simplificação da participação e da competência política que são considerados apenas em relação ao sistema formal político, deixando de lado outros aspectos igualmente relevantes da vida política. Outra, ainda, é a transformação das

ações formais de letramento político em solução para os diagnósticos de apatia e cinismo dos jovens em relação à política, implicando uma relação causal entre ausência de participação e desconhecimento das instituições democráticas.

É por conta dessas e de outras limitações, tal como apontadas no Capítulo 2, que reafirmamos a definição de letramento político como um processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política, em uma primeira definição, e um processo de apropriação de conhecimentos, práticas e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia, em uma segunda definição. Na primeira definição, enfatizamos o letramento político como responsável pelos vários processos de aprendizagem cultural relacionados à vida política de uma comunidade, sejam eles formais ou informais, adotados livremente ou impostos coercivamente, conscientemente planejados ou simplesmente apreendidos pela experiência, ou seja, trata-se de uma concepção consistente com o conceito de letramento discutido no Capítulo 1. Na segunda, o letramento político recupera o conceito proposto pelo Relatório Crick explicitando que é a maneira como deve ser entendido nas sociedades democráticas, uma vez que é para a manutenção e aprimoramento da democracia que se promove a aprendizagem cultural da política nessas sociedades. Aqui é importante destacar que essa concepção de letramento político entende que a democracia, seguindo Dewey, é uma forma de vida em comunidade baseada na liberdade e na igualdade de todos para todos. Também não é algo pronto a ser simplesmente herdado, como sugerem as definições históricas e a sua restrição a um regime político, mas sim uma construção de práticas, conhecimentos e valores que precisamos fazer e refazer cotidianamente. Até porque, como ninguém nasce democrata, precisamos educar a nós e a todos que estão ao nosso redor para viver democraticamente se quisermos viver em uma sociedade democrática.

Dentro desses termos, a inserção do EV no horizonte do letramento político percorreu dois caminhos neste estudo: um pressuposto e outro analítico. O caminho pressuposto foi aquele que orientou a pergunta de pesquisa e teve como fundamento a concepção do legislativo, para além de suas dimensões de arena política e organização pública, como uma instituição ou poder de Estado, cuja função primeira é assegurar o funcionamento democrático do País, conforme defendemos na Introdução. Para ajudar a cumprir adequadamente essa função, as escolas do legislativo oferecem formalmente ações de educação para democracia, ou seja, os programas de educação para a democracia são agentes específicos do letramento político direta e formalmente



promovido pelo parlamento no cumprimento de sua missão institucional. Aqui o EV é um exemplo desse tipo de programa e como tal possibilita que se investigue por meio dele como se efetiva o letramento político do legislativo em uma situação concreta e específica. O caminho analítico, realizado ao longo deste estudo, mostrou que a concepção do programa está mais alinhada com a definição primeira de letramento político. É o que se pode verificar, por exemplo, na relação existente entre o letramento político como remédio para a indiferença política e os objetivos do programa de dar a conhecer o parlamento e mudar a imagem da Câmara, assim como a justificativa usual dos programas das escolas do legislativo como uma das ações destinadas a promover uma “aproximação” do legislativo com a sociedade.

Embora os dois caminhos possam ser conciliados em termos de um mais geral e outro mais específico, ou seja, o caminho pressuposto pertence a todos os programas e escolas enquanto o analítico responde pelas particularidades do EV, essa dupla inserção revela que o EV funciona em sua concepção, planejamento e execução em termos fortemente pragmáticos, resultando em um fazer imediato que se esgota em curto prazo, com modificações destinadas a consertar o que não deu muito certo em uma edição ou outra. Em outras palavras, parece faltar ao EV uma reflexão mais ampla sobre o seu lugar em uma escola do legislativo enquanto programa de educação para democracia, assim como o lugar dessas escolas no legislativo e o lugar do legislativo em uma sociedade democrática, que possibilite ver no letramento político mais que uma ação conjuntural ou secundária do parlamento como instituição.

Outro elemento importante é a localização do EV no contínuo da educação para a democracia constituído entre os polos da tradição e da contemporaneidade. Aqui é importante lembrar que esse contínuo, conforme o descrevemos no Capítulo 3, foi construído a partir da revisão da literatura da área com o objetivo específico de balizar a discussão da experiência concreta do EV. Dessa forma, o contínuo responde, por um lado, pelo que poderíamos chamar de estado da arte da educação para a democracia, no sentido de que sintetiza pesquisas e propostas de ensino na área; e, por outro, por aqueles aspectos que consideramos relevantes para ler o programa, isto é, a concepção de cidadão democrático, os conteúdos e as estratégias metodológicas da educação para a democracia, que passaram a ser nossas categorias de análise do EV tal como efetivado na sua edição de agosto de 2011.

Os resultados da análise, expostos nos Capítulos 5, 6 e 7, demonstram que o EV se localiza bem próximo do polo tradicional do contínuo. A sua concepção de formação

do cidadão democrático tem como referência um conceito formal de democracia como regime de governo enquanto no polo contemporâneo a democracia é concebida, em termos bem mais amplos, como um estilo de vida. A cidadania democrática do EV enfatiza o princípio da igualdade de todos e respeito ao outro dentro dos limites da lei, mas não toca na questão da liberdade, que no polo contemporâneo também faz parte das responsabilidades e compromisso com a elaboração permanente e plural do bem comum. O cidadão democrático do EV é aquele que participa do sistema político formal, seja por meio do exercício do voto, seja pelo uso dos recursos e mecanismos criados pelo Estado para se comunicar diretamente com o cidadão. Essa participação, entretanto, precisa ser feita de forma consciente e a consciência se adquire por meio do conhecimento que se tem sobre o funcionamento do Estado, no caso o Poder Legislativo. Já no polo contemporâneo, o cidadão democrático é um membro consciente e engajado de uma cultura democrática dinâmica, consciência que é construída por meio desse engajamento e compartilhamento da vida em uma comunidade política, com o empoderamento dos indivíduos e o fortalecimento político da sociedade.

Em relação aos conteúdos da democracia, o EV privilegia claramente os conhecimentos em detrimento das práticas e dos valores da democracia, que não são trabalhados explicitamente durante o programa, nem constam de seus objetivos ou concepção. Esses conhecimentos são basicamente de cunho formal e tratam prioritariamente da Câmara dos Deputados, com ênfase sobre a elaboração das leis. Já o polo contemporâneo prefere tratar dos direitos humanos, de temas sociais controversos, de movimentos sociais e a distribuição de poder na sociedade, entre outros, implicando a necessidade de abertura para a elaboração e reelaboração de saberes.

No que tange às estratégias metodológicas da educação para a democracia, uma preocupação permanente dos estudiosos da área porque compreendem que não basta saber o que ensinar sem o como ensinar, o polo contemporâneo advoga em favor das perspectivas ativas, construcionistas e/ou interacionistas, centradas no processo da aprendizagem e no estudante, e propõe como estratégias didáticas os círculos de estudos e debates deliberativos, as simulações de práticas políticas cidadãs, a organização de campanhas, a atuação em projetos sociais, a análise crítica de problemas sociais contemporâneos e a modelagem de práticas democráticas, entre outros recursos. O EV, por sua vez, adota uma perspectiva de ensino transmissiva, centrada no conteúdo e no professor, além de privilegiar como estratégias didáticas as palestras, a simulação de cargos políticos e a visita institucional, que são típicas do polo tradicional. Da mesma

forma, enquanto no polo contemporâneo se enfatiza a importância do contexto para aprendizagem, reconhecendo-se que o espaço e a cultura dos alunos fazem parte do processo, o EV trata seus participantes como homogêneos, ignorando diferenças relevantes como a área de formação do universitário. O único momento em que o EV parece se encaminhar para o polo contemporâneo é o da avaliação ao usar um diário de campo e perguntas de abertura e fechamento, ou seja, promove uma avaliação baseada na reflexão feita durante e após atividade e que busca registrar o processo de conscientização do educando, tal como pressupõe o polo contemporâneo.

A localização de um programa de educação para a democracia próximo ao polo tradicional significa apenas uma opção por concepções e práticas de ensino tradicionais, assim como a localização próxima ao polo contemporâneo significa apenas alinhamento com as propostas atuais da área, ou seja, a localização em si mesma não é uma avaliação que marca o programa com um sinal positivo ou negativo. Naturalmente, para os defensores de uma ou outra posição a simples localização já é uma avaliação, porém, em nossa perspectiva, mais que ser contemporâneo ou tradicional, é a coerência entre a concepção, os objetivos, os conteúdos e as estratégias que determinam a eficácia do programa e o alcance dos seus resultados.

No caso do EV, há uma certa dissonância entre o objetivo de fomentar a participação e a preferência, por exemplo, por uma concepção de ensino transmissiva, assim como o uso predominante de conhecimento formal não se ajusta exatamente à proposta de se mudar a imagem da Câmara dos Deputados. Já uma palestra sobre a arquitetura da cidade e um *city tour* parecem bem adequados para o fim de conhecer Brasília. A sequenciação das atividades para que funcionem de forma coordenada tal como acontece com a palestra sobre as comissões, seguida da observação *in loco* do funcionamento das comissões e finalizada com a simulação dos trabalhos de uma comissão é uma estratégia metodológica que certamente colabora com a concepção do programa de dar a conhecer aos universitários o funcionamento da Câmara dos Deputados e a forma de atuação de seus representantes. Do mesmo modo, o detalhamento do processo legislativo em cursos e palestras, a apresentação dos vários mecanismos de interação virtual com a Casa e a realização da visita aos gabinetes e às comissões em seu dia mais movimentado contraria o senso comum de pouco trabalho e corporativismo usualmente relacionado ao legislativo, favorecendo uma imagem de organização pública sistemática e eficiente, conforme registram os participantes ao eleger em primeiro lugar as perspectivas organizacional e defensiva da Câmara,

conforme vimos no Capítulo 5. Também a realização de um projeto de intervenção tal como proposto na Oficina Juventude e Democracia canaliza e dá concreticidade ao discurso da participação, compromisso e multiplicação do conhecimento adquirido que perpassa todo o programa, ainda que, por falhas de planejamento e execução, esses projetos não sejam todos efetivados e a atividade tenha um impacto muito aquém do efeito registrado no final do evento, como se comprovou no Capítulo 7.

Em termos do conceito de letramento político, um elemento relevante para a discussão do EV é a predominância do conhecimento sobre as práticas e os valores. Nesse caso, não é que o EV não traga em seu bojo valores e práticas da democracia, mas sim que esses valores e práticas não são sistematicamente apresentados ou trabalhados no programa como tais. Trata-se, portanto, de uma lacuna que fragiliza o EV enquanto educação para a democracia. Um exemplo é o relativo apagamento do objetivo de convivência com os pares que é apenas timidamente referido no Manual que consta na Revista Estágio-Visita e não aparece nem na programação, nem as falas dos organizadores e colaboradores, apesar de ser valorizado pelos participantes que o anunciam com destaque, conforme vimos no Capítulo 5. Outro exemplo é a ausência de sistematização da simulação dos trabalhos de uma comissão em termos de práticas e valores. A coordenação valoriza, com razão, o conhecimento que o participante obtém por “sentir na pele” a atividade parlamentar, mas não aproveita a simulação para destacar e discutir, por exemplo, o direito de manifestação da minoria, a importância do trabalho cooperativo na tomada de decisões e a discussão pública das questões públicas, que são práticas e valores relevantes do legislativo e da convivência democrática facilmente verificáveis na votação de relatórios de projetos de lei no âmbito das comissões parlamentares.

Dentro dos objetivos do programa, um elemento que merece discussão e reflexão é o preceito de fundo iluminista de que é preciso conhecer para participar. A questão não é exclusiva do EV e, na verdade, faz parte da justificativa de vários programas de educação para democracia, que consideram ser a indiferença ou apatia dos jovens e da população em geral resultado do desconhecimento das instituições e do sistema democrático. Naturalmente, não se pode negar que um cidadão que conhece e entende o funcionamento do Estado tem mais chances de se fazer ouvir politicamente, assim como um cidadão bem informado possui tecnicamente mais condições de fazer julgamentos e contextualizar criticamente as informações da mídia, para ficarmos apenas com dois exemplos da importância do conhecimento para a vida política em uma

democracia. Todavia, não é o conhecer que se coloca em discussão no EV, mas sim o conhecer como condição para participar. Nesse caso, em primeiro lugar, ignora-se o fato de que o letramento político é um processo, logo se pode conhecer participando. Depois, ignora-se que o letramento político é um processo de apropriação, logo o conhecimento preexistente e que se deseja compartilhar não pode ser considerado pronto e acabado, como sugere a formalização dada pelo EV ao saber do legislativo, antes deve ser reconstruído para de fato buscar atingir a consciência. É isso, por exemplo, que indica a reclamação feita por alguns dos participantes da ausência de criticidade na apresentação dos temas nas palestras, uma vez que essa ausência não favorece o debate de uma maneira mais aberta, nem a reflexão conjunta. É isso, ainda, que se pode observar no relativo apagamento dessas informações formais recebidas quatro anos depois, como mostraram 69% das respostas dadas à questão sobre uma informação útil recebido no evento.

Tratando especificamente do conhecimento, como já chamamos a atenção no Capítulo 6, o traço mais característico talvez não seja a formalização, mas sim a operação metonímica que por meio dele se efetiva. O programa é de educação para a democracia, mas o seu conteúdo passa quase ao largo da democracia ela mesma. O programa é sobre o legislativo, mas este é apenas a Câmara dos Deputados. A Câmara dos Deputados, por sua vez, não é toda a Câmara, mas centralmente a dimensão da arena política. Dentro da arena política, privilegia-se o aspecto legiferante que é, ainda, considerado em seus elementos mais rituais, como as regras de votação no Plenário e nas comissões. Todas essas delimitações tornam o horizonte de formação oferecido pelo EV bem estreito quando se toma o conceito de democracia por norte, mesmo que em seu aspecto formal.

A coordenação procura explicar esse estreitamento atribuindo sua forte presença a uma cultura geral dentro e fora do parlamento que identifica o legislativo à elaboração das leis. A explicação é, sem dúvida, pertinente. Até mesmo pela raiz etimológica da palavra, o legislativo é o lugar das leis. O senso comum e a tradição não são suficientes, entretanto, para justificar a razão de um programa de educação para a democracia se restringir a explicitar o funcionamento de uma casa legislativa e dentro desta casa enfatizar apenas um de seus aspectos. Mais ainda, não explica porque, se o objetivo maior é dar a conhecer a Câmara dos Deputados, o EV focaliza exatamente aquele aspecto que, supostamente, é o mais conhecido. Dessa forma, não é sem razão que a imagem construída pelos participantes ao final do evento seja uma visão limitada e

conciliadora da Câmara dos Deputados, assim como os respondentes, quatro anos depois, preferiram uma definição formal de legislativo mais ampla do que a oferecida no programa, mesmo que obviamente proveniente de manuais acadêmicos.

Ainda relativo aos conhecimentos do EV, um outro elemento a se discutir é o caráter predominantemente informativo de suas atividades. Como foi constatado no Capítulo 6, o tempo líquido do programa dedicado a informar o participante é de mais de 64% (palestras e visitas) contra 30,3% das atividades práticas. Nesse sentido, o EV é um programa mais informativo do que educativo caso se considere que a preocupação com o informar sobrepuja as questões experienciais e participativas do aprender que são altamente valorizadas pela literatura dos programas de educação para a democracia. Por um lado, essa predominância da informação não deixa de ter coerência com sua concepção e objetivo principal que é conhecer a Câmara e seu funcionamento, ainda que esse conhecimento não dispense e seja até mais efetivo quando envolve a experiência, conforme aconteceu com a simulação que é a atividade que permanece claramente na memória dos respondentes, como vimos no Capítulo 7. Por outro, como esse é conhecimento é basicamente formal no sentido de já escolarizado ou sistematizado em manuais acadêmicos, ele é facilmente encontrado em outros lugares, levando os participantes a reclamar do baixo grau de informatividade das palestras, até porque, como vimos no Capítulo 5, os universitários que participam do programa conhecem vários aspectos da vida política, incluindo o parlamento e os partidos, sobretudo em termos eleitorais. Além do mais, afora o fato de que a maioria deles cursa Direito, os universitários que participam do programa o fazem por interesse próprio e certamente não teriam dificuldade de localizar por si mesmos muitas das informações que são dadas nas palestras e curso de processo legislativo do EV.

Na parte das estratégias metodológicas, o elemento que mais se destaca é, indubitavelmente, a simulação dos trabalhos de uma comissão. A discussão, nesse caso, não é sobre sua efetividade ou organização, ainda que os universitários façam sugestões para o aprimoramento da atividade e tenhamos observado lacunas na sua sistematização. A questão que se coloca é dada pela literatura que, vendo positivamente esse tipo de atividade prática pelo papel ativo que os alunos assumem, distingue entre a simulação de papéis políticos e a de cidadãos. A primeira tem inegavelmente um caráter elitista, enquanto a segunda não só favorece o processo de identificação do aluno com os cidadãos comuns, como também traz embutida a ideia de que política, em uma sociedade democrática, faz-se em todo lugar e pertence prioritariamente ao povo. No

caso do EV, a simulação dos trabalhos de uma comissão leva os universitários a assumirem o papel de parlamentares, conforme a sua opção pelo lado tradicional do contínuo. Dessa forma, o processo de apropriação é limitado em termos de letramento político, ainda que possa ser justificado como aprendizagem do funcionamento básico do parlamento. Também serve de atenuante o fato de que para uma parte dos universitários, conforme vimos no perfil dos participantes, o programa funciona como um estágio para quem deseja ser parlamentar, mesmo que se questione se tal função não caberia melhor aos institutos educacionais que os partidos são obrigados a manter por lei. O caráter elitista da simulação não é apenas referente ao papel, mas também aos poucos que assumem os papéis dos parlamentares, restando à grande maioria o lugar de plateia. Essa é uma questão de assimetria pedagógica que a explicação dada pela coordenação de que também se aprende pela audiência atenta ou participação passiva não consegue resolver satisfatoriamente como verificou no comportamento dos alunos durante a simulação.

Igualmente dentro da metodologia adotada no EV, a Revista Estágio-Visita e o diário de campo reflexivo são elementos importantes porque apontam para uma modernização consciente dos recursos pedagógicos do programa. A Revista Estágio-Visita configura-se como um instrumento multifacetado: ajuda a preparar o universitário para que participe de forma mais consciente do EV, permite que se estabeleça uma ligação com os participantes de edições anteriores, chama a atenção dos gabinetes parlamentares para as sucessivas edições do programa, possibilita o registro de experiências exitosas e encaminha aos leitores as pautas que a coordenação considera relevante. O diário de campo reflexivo, por sua vez, oferece ao participante a possibilidade de registrar e refletir sobre os acontecimentos do dia, buscando gerar uma consciência crítica em relação ao vivido, ao mesmo tempo que serve de instrumento de avaliação para a coordenação que pode, por meio dele, acompanhar o efeito de cada atividade durante uma edição do programa, favorecendo, inclusive, pequenas e emergenciais correções. Dado o caráter multifacetado desses instrumentos, o que se observou na edição de agosto de 2011 foi um subaproveitamento de suas potencialidades, em grande parte devido a uma ausência de melhor orientação e sistematização no uso desses recursos. Ao apresentar o diário de campo para os participantes, por exemplo, o foco da coordenação foi sobre a necessidade de preenchimento para se obter o certificado e não sobre as vantagens para o aprendizado que se faria durante a semana de se manter um registro crítico das atividades diárias. Do

mesmo modo, durante o evento, não foi demandado dos alunos nenhum pronunciamento ou informação que dialogasse com o registro que supostamente estava sendo feito, o mesmo acontecendo com a Revista, cujas matérias não são recuperadas, nem mesmo em termos de simples menção, durante as atividades. Não surpreende, portanto, que alguns universitários terminem atribuindo ao preenchimento do diário a função de uma tarefa escolar da qual não se precisa saber a razão do cumprimento, misturando as atividades, preenchendo de uma única vez ou durante outras atividades, repetindo apreciações ou simplesmente deixando em branco determinados espaços.

Um elemento que parece secundário para a discussão do letramento político do EV, mas que tem grande impacto junto ao programa, é o processo de seleção. Aparentemente, trata-se de um processo simples em sua engenhosidade de ligar o participante a um representante parlamentar de seu estado, fazendo que este funcione como ‘padrinho’ daquele perante a instituição. No entanto, o que poderia ser uma forma positiva de fortalecer a representação parlamentar é considerado pelos organizadores e executores como uma forma ilegítima de acesso ao programa por possibilitar “apadrinhamentos” espúrios. Também os gabinetes parecem pouco preocupados com a recepção dos universitários, alguns nem mesmo incluindo o participante na sua mala-direta. Vários dos deputados desconhecem o programa e “emprestam” suas vagas para um colega. Os próprios universitários ignoram as regras de seleção e simplesmente pleiteiam uma vaga com vários, senão todos, deputados. Nesse diálogo de surdos, perde-se o que talvez seja o mais importante em qualquer processo seletivo que é traçar um perfil e conduzir os postulantes em sua direção. Dessa forma, em sua aparente universalidade e até porque não há um investimento institucional consistente na divulgação do programa, o EV termina sendo orientado de fora para dentro com os participantes antigos promovendo a participação dos novos em um sistema de ‘camaradagem’, com as devidas exceções, bem menos adequado do que o pressuposto oficialmente. Além disso, como não há um perfil claramente estabelecido, nem preparação para o participante, o programa termina atraindo candidatos que ‘fatiam’ o programa conforme seus interesses particulares, como é o caso de boa parte dos estudantes do curso de Direito que veem no EV uma oportunidade visitar o STF e observar procedimentos do legislativo ou dos estagiários de política que interpretam restritivamente o nome do programa e procuram fazer dele uma preparação para assumir futuras posições de agentes políticos.



Em relação à avaliação, um elemento que se destaca para discussão é a coordenação entre a atividade de abertura, em que se promove o levantamento da imagem institucional, e a atividade de fechamento simbólico do EV na Oficina Juventude e Democracia, com uma frase para ser completada sobre o que é a Câmara. O confronto entre as duas respostas permite à coordenação verificar as modificações operadas na visão sobre a Casa. Em primeiro momento, o resultado indica um efeito altamente positivo do programa porque todos os participantes abandonam a imagem esboçada no primeiro dia por um conjunto de imagens distintas, mas todas positivadas em relação à Câmara. Aparentemente, não apenas se cumpriu o objetivo de mudar a imagem da Câmara, como também essa imagem ganhou diversidade e alguma complexidade, como advogam ser o verdadeiro entendimento desse objetivo os organizadores e executores do EV. Todavia, como já observado na análise dessa dupla atividade e confirmado posteriormente pelos respondentes, esse resultado altamente positivo é um tanto ilusório. Primeiro, porque não são observados os elementos contextuais que informam as duas atividades, ou seja, o contexto da imagem institucional elaborada inicialmente mostra que os alunos exageram propositadamente os aspectos negativos ao realizar os esquetes porque são mais facilmente teatralizados, além de que não abordam exatamente a instituição, mas sim a atuação de parlamentares. Depois, porque a imagem que o programa patrocina da Casa é uma imagem limitada e conciliadora, que não resiste à passagem do tempo e é abandonada pelos respondentes em favor de uma imagem formal e tradicional do legislativo.

Não se pode deixar de considerar, ainda, como um elemento de grande importância para o EV, a força simbólica do estar em Brasília participando, mesmo que vicariamente, das atividades do parlamento. É esse estar no parlamento, participar do parlamento, que se sobrepõe sobre as lacunas do programa e leva os participantes a relevar as deficiências que percebem em algumas atividades, avaliando positivamente o programa. É essa força simbólica que, apesar de pouco reconhecida pela coordenação, leva o estudante de Direito a ver no programa uma imprescindível complementação acadêmica de seu curso, o estagiário de política a considerar o EV como uma oportunidade imperdível de ver de perto como atua um parlamentar, o bem relacionado a sentir que fez uma viagem para guardar na memória e o engajado socialmente a ter no programa a possibilidade de expandir seu conhecimento sobre a política. É o estar no parlamento física e simbolicamente que conduz todos eles a compartilhar uns com os outros, incluindo seus predecessores que os encaminharam para o programa, e a

valorizar, a despeito das suas diferenças e diferentes expectativas relativas ao EV, a experiência de aprendizagem comum sobre o legislativo.

Finalmente, considerando-se todos esses elementos em busca de uma síntese, ainda que provisória, podemos dizer que o letramento político formalmente proposto pelo parlamento no EV, a experiência de letramento político do EV, é uma experiência essencialmente escolar. É escolar porque tem como público estudantes universitários. É escolar porque adota uma perspectiva transmissiva de ensino. É escolar porque enfatiza o saber formal já presente em manuais, tratando o conhecimento como algo já dado e permanente. É escolar porque prioriza o conhecimento frente as práticas e os valores. É escolar porque os participantes conferem às atividades o sentido e o peso de uma tarefa didática. É escolar porque não prepara, nem acompanha os participantes para além do momento do evento, funcionando como um curso de extensão universitária. É escolar porque emula o funcionamento e as regras de uma escola, entre outros elementos aqui postos em discussão, mas também, e sobretudo, porque usa de todos esses elementos para transpor a complexidade do parlamento para uma versão didática que é o legislativo escolarizado.

Dada essa conclusão, novas perguntas se impõem às escolas do legislativo em relação às atividades de letramento político: a escolarização do legislativo é um padrão dos programas de educação para a democracia? Que configurações se apresentam como alternativa para esses programas? Esse legislativo escolarizado ou essa forma didatizada de ensinar sobre o parlamento atende à função legislativa de promoção e fortalecimento da democracia? Os programas de educação para a democracia das escolas do legislativo, tal como exemplificado pelo EV, respondem às demandas de letramento político das sociedades democráticas?

## Referências

- ABEL. Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e de Contas. *Escolas*. Disponível em: <<http://www.portalabel.org.br/escolas>> Acesso em: 15 agosto 2015.
- ACADEMIA Brasileira de Letras. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP. *Letramento*. 5ª ed. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23>> Acesso em: 12 nov. 2012.
- ALMG. Escola do Legislativo. *Projeto de Curso de Especialização Poder Legislativo e Políticas Públicas*. Belo Horizonte: 2009. Disponível em: [www.almg.gov.br/opencms/.../especializacao\\_projeto\\_curso.pdf](http://www.almg.gov.br/opencms/.../especializacao_projeto_curso.pdf) Acesso em: 20 mar. 2012.
- ALRN. Instituto do Legislativo Potiguar. *Curso de Especialização em Gestão Pública*. Disponível em [http://www.al.rn.gov.br/site2011/ilp\\_novo/cursos-pos.php](http://www.al.rn.gov.br/site2011/ilp_novo/cursos-pos.php) Acesso em 20 jan. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cad. Pesqui.*, v. 36, n.129, p. 637-651, 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>> Acesso em: 2 agosto 2013.
- ANASTASIA, M. F. J. e INÁCIO, M. Democracia, Poder Legislativo, Interesses e Capacidades, *Cadernos ASLEGIS*, n. 40, mai.ago 2010. Disponível em: <[http://www.rejuma.org.br/wiki/images/5/55/Democracia\\_Poder\\_Legislativo.pdf](http://www.rejuma.org.br/wiki/images/5/55/Democracia_Poder_Legislativo.pdf)> Acesso em 20 dez. 2014.
- ANDOLINA, Molly W. et al. Habits from home, lessons from school: influences on youth civic engagement. *PS: Political Science & Politics*, v. 36, n. 2, p. 275-280, 2003.
- ANDREWS, R. and COWELL, R. *Civic Education and Local Government: A Literature Review*. Report prepared by the Centre for Local and Regional Government Research, Cardiff University, for the Office of the Deputy Prime Minister. London: Government of Great Britain, 2005. Disponível em: <<http://www.bipsolutions.com/docstore/pdf/9686.pdf>> Acesso em 20 dez. 2014.
- ANTAL, Carrie e EASTON, Peter. Indigenizing civic education in Africa: Experience in Madagascar and the Sahel. *International Journal of Educational Development*, v. 29, p. 599–611, 2009. Doi:10.1016/j.ijedudev.2008.10.004

ARISTÓTELES. *Política*. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1997.

ARTHUR, James e DAVISON, Jon. Social literacy and citizenship: education in the school curriculum. *The Curriculum Journal*, v. 11, n. 1, p. 9–23, Spring 2000.

Disponível em:

<[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095851700361366#.VeCdY\\_IVjQA](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095851700361366#.VeCdY_IVjQA)>

Acesso em 20 nov. 2014.

AUDIGIER, François. *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. DGIV/EDU/CIT, Conselho da Europa, Estrasburgo, 2000.

Disponível em: <[www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/basic\\_conc\\_edc-oth-enl-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_edc-oth-enl-t07.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2007.

BAKEWELL, G. W. Tragedy as Democratic Education. *Administrative Theory & Praxis*, v. 33, n. 2, p. 258-267, 2011. Doi: 10.2753/ATP1084-1806330205

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

<<http://www.depts.washington.edu/centerme/DemDiv.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BARBER, Benjamin R. *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Univ of California Press, 2003.

BARTON, David, HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London, 2000.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies – reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 46, p. 229-251, 2013. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2011/1971> Acesso em 15 jul. 2015.

BAYA, Charlotta; CATASÚSB, Bino; e JOHEDB, Gustav. Situating financial literacy. *Critical Perspectives on Accounting*, v. 25, Issue 1, p. 36–45, February 2014.

Disponível em: <

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235412001281>> Acesso em 10 jun. 2014.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a democracia. *Notandum*. Revista Semestral Internacional de Estudos Acadêmicos. Ano I, n. 2, julho-deciembre 1998.

Disponível em: [http://hottopos.com/ntand2/educacao\\_para\\_a\\_democracia.htm](http://hottopos.com/ntand2/educacao_para_a_democracia.htm). Acesso em 22/1/2007.

BERVELEY, John. *Testemonio*, subalternity, and narrative authority. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

- BIESTA, G. J. J. What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, v. 8, n. 2, p. 146-158, 2009. Disponível em: [http://publications.uni.lu/bitstream/10993/7196/1/2\\_Biesta\\_EERJ\\_8\\_2\\_web.pdf](http://publications.uni.lu/bitstream/10993/7196/1/2_Biesta_EERJ_8_2_web.pdf) Acesso em 20.11.2013.
- BÎRZÉA, César. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Europarat-Dokument DGIV/EDU. *CIT*, v. 21, 2000. Disponível em: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf> Acesso em 20.11.2013.
- BLACK, Rosalyn. Student participation and disadvantage: Limitations in policy and practice. *Journal of Youth Studies*, v. 14, n. 4, p. 463-474, 2011. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2010.533756#.VhVCGPIVhBc> Acesso em 15.08.2014.
- BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOTTEGA, Clarissa. A evolução do divórcio no direito brasileiro e as novas tendências da dissolução matrimonial. *Revista Jurídica da Universidade de Cuiabá*, v. 12, n. 1, p. 31-36, 2014. Disponível em: <http://revistaemam.kinghost.net/revista/index.php/revjur24/article/view/108> Acesso em 20 dez. 2014.
- BRANSON, Margaret Stimmann; QUIGLEY, Charles N. *The role of civic education*. Communitarian Network, 1998. Disponível em: <http://www.amitaietzioni.org/documents/1998RoleofCivicEducation.pdf> Acesso em: 10 set. 2013.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. *Educação para Democracia*. 2015<sup>a</sup>. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/> Acesso em 20 jan. 2015.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. *Programa de Visitação Institucional*. 2015b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/visiteacamara/> Acesso em 20 jan. 2015.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. *Plenarinho*. 2015c. Disponível em: <http://plenarinho.camara.gov.br/> Acesso em 20 jan. 2015.
- BRASIL, Senado Federal. *Interlegis*. 2015d. Disponível em: <http://www.interlegis.leg.br/> Acesso em 20 jan. 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Ato da Mesa n<sup>o</sup> 143, de 15/01/ 2003. Dispõe sobre o estágio universitário de curta duração. *Diário da Câmara dos Deputados*. Poder legislativo, Brasília: 17 de jan., p. 43, 2003a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Ato da Mesa nº 22, de 05/06/2003. Altera o Ato da Mesa n. 143, de 2003, que dispõe sobre o estágio universitário de curta duração. *Diário da Câmara dos Deputados*. Suplemento. Poder legislativo, Brasília: 06 de jun., p. 19, 2003b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Ato da Mesa nº 14 de 03 de outubro de 2007. Altera dispositivos do Ato da Mesa nº 51, 18 de novembro de 2004, que dispõe sobre o Programa de Estágio-Visita de curta duração. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, DF. Suplemento, p. 5, 04 out. 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Ato da Mesa nº 51, de 18 de novembro de 2004. Dispõe sobre o Programa Estágio-visita de curta duração. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, p. 49998, 19 nov. 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estágio-Visita*. 2015e. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/estagios/estagio-visita>> Acesso em 20 jan. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Responsabilidade Social. Educação Legislativa e Estágios. *Estágio-Visita de Curta Duração*. 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/edulegislativa/estagios/estagio-visita>> Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Resolução nº 30, de 31 de outubro de 1972. Dispõe sobre o Regimento Interno. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, DF, Seção 1, Suplemento A, p.1, 1 nov. 1972.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Missão pedagógica*. 2014a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/missao-pedagogica>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programas e Ações. *Brasil Alfabetizado*. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=817&id=12280&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=817&id=12280&option=com_content&view=article)> Acesso em 10 fev. 2013.

BRASIL. MEC. *Pró-Letramento – Apresentação*. 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698)> Acesso em 20 set. 2014.

BRITO, Luiz Navarro de. História dos Parlamentos: um esboço. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, n. 21, p. 119-128, jan./mar. 1984.

BURTORI, Margareth. *Educação Legislativa: as escolas do legislativo nas câmaras municipais de Minas Gerais*. Curso de Especialização em Poder Legislativo e Políticas Públicas. Belo Horizonte: Escola do Legislativo da Assembleia de Minas Gerais, 2012. Monografia de conclusão de curso de Especialização.

- CAPES. *Banco de Teses*. 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>  
Acesso em 25/11/2012.
- CAPES. *Banco de Teses*. 2015a. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>  
Acesso em 25/08/2015.
- CAPES. *Periódicos*. 2015b. Disponível em: [www-periodicos-capes-gov-br](http://www-periodicos-capes-gov-br) Acesso em  
25/08/2015.
- CARCASSON, Martín; SPRAIN, Leah. Deliberative democracy and adult civic education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, v. 2012, n. 135, p. 15-23, 2012. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.20022> Acesso em: 20 jun. 2015
- CARLSON, Julie A. Avoiding Traps in Member Checking. *The Qualitative Report*, v. 15, n. 5, p. 1102-1113, set. 2010. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-5/carlson.pdf> Acesso em 10 set. 2014.
- CARVALHO, Vânia Nunes de. Escolas do legislativo e a educação para a democracia. *E-Legis - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, n. 15, p. 46-61, dez. 2014. Disponível em: <http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/196>. Acesso em: 13 Ago. 2015.
- CASSEL, Carol A. and LO, Celia C. Theories of Political Literacy. *Political Behavior*, v. 19, n. 4, Dec. 1997, p. 317-335. Disponível em:  
<http://www.springerlink.com/content/kv8n121878n011q0/> Acesso em: 15 mar. 2007.
- CEASER, James W. e MCGUINN, Patrick J. Civic education reconsidered – School report, part 3. *Public Interest*, n. 133, p. 84-103, Fall 1998. Disponível em:  
<[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0377/is\\_n133/ai\\_21186008](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0377/is_n133/ai_21186008)>. Acesso em: 15 mar. 2007.
- CHINN, Deborah. Critical health literacy: A review and critical analysis. *Social Science & Medicine*, n. 73, p. 60-7, 2011. Doi:10.1016/j.socscimed.2011.04.004 Acesso em 20 nov. 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- CHO, Jeasik e TRENT, Allen. Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research Journal*, v. 6, n. 3, p. 319-340, 2006. Disponível em:  
<<http://qrj.sagepub.com/content/6/3/319>> Acesso em 10 set. 2014.
- CORBETTA, P. Social research: theory, methods and techniques. Nashville: Vanderbilt University Press, 2003.
- COSSON, Rildo et al. Educação superior e Legislativo: um espaço em construção. In: BARROS, Antonio e PERLIN, Giovana. (Orgs.). *Olhares sobre o parlamento: incursões acadêmicas no território político*. Brasília: Edições Câmara, 2011.

- COSSON, Rildo. Dois modelos de parlamento jovem: uma leitura de seu funcionamento como letramento político. *Estudos Legislativos*, v. 3, p. 34-45, 2009.
- COSSON, Rildo. *Escolas do legislativo, escola de democracia*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.
- COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. In: COSSON, Rildo et al. *Educação política: reflexões e práticas democráticas*. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2010.
- COSSON, Rildo. Letramento político: trilhas abertas em um campo minado. *E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, v. 7, n. 7, p. 49-58, 2011a.
- COSSON, Rildo. O profissional do Legislativo em três cursos superiores de tecnologia em gestão pública - administração legislativa. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, v.5, n. 1, jul./dez. 2011b.
- COSTA, Frederico L. e CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *RAP*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-92, Set./Out. 2003. Disponível em: <[bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6509/5093](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6509/5093)> Acesso em 10 set. 2014.
- COTTA, Maurizio. Parlamento. In: BOBBIO, Norberto et. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UnB, 1986.
- CRICK, Bernard e LISTER, Ian. Political literacy. In: In CRICK, B. and PORTER, D. (Eds). *Political Education and Political Literacy*. London, Longman e Hansard Society, 1978.
- CRICK, Bernard. *A note on what is and what is not active citizenship*. 2002. Disponível em: <[http://archive.excellencegateway.org.uk/media/post16/files/033\\_bernardcrick\\_what\\_is\\_citizenship.pdf](http://archive.excellencegateway.org.uk/media/post16/files/033_bernardcrick_what_is_citizenship.pdf)> Acesso em: 4 jun. 2012.
- CRICK, Bernard. Citizenship: the political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, v. 55, n. 3, p 235-248, Sep. 2007. Doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00377.x
- CRICK, Bernard. Education for citizenship: the citizenship order. *Parliamentary affairs*, n. 55, v. 3, p. 488-504, 2002. Doi:10.1093/parlij/55.3.488
- DAHL, Robert A. The problem of civic competence. *Journal of Democracy*, v. 3, n. 4, p. 45-59, out. 1992. Doi: 10.1353/jod.1992.0048
- DALLMAYR, Fred. Para além da democracia fugidia: algumas reflexões modernas e pós-modernas. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- DEMARTEAU, M.: A Theoretical Framework and Grid for Analysis of Programme-evaluation Practices. *Evaluation*, v. 8, is. 4, p. 454-473, 2002. Disponível em: <



[http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents\\_electroniques/EVA/EVA-PROG/ELE%20EVA-PROG%207566.pdf](http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/EVA/EVA-PROG/ELE%20EVA-PROG%207566.pdf)> Acesso em 10 set. 2014.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

DEWEY, J. [1939]. Creative Democracy – The task before us. First published in: *John Dewey and the Promise of America*, Progressive Education Booklet No. 14 (Columbus, Ohio: American Education Press, 1939), from an address read by Horace M. Kallen at the dinner in honor of Dewey in New York City on 20 October 1939; reprinted in *The Later Works*, v. 14. Disponível em <<http://www.beloit.edu/~pbk/dewey.html>>. Acesso em: 5 set. 2007.

DIAMOND, Larry. Cultivating democratic citizenship: Education for a new century of democracy in the Americas. *Social Studies*, v. 88, n. 6 p. 244-51, nov-dez. 1997. Disponível em: <[www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ557570](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ557570)>. Acesso em: 15 mar. 2007.

DINGWALL, John. *Improving numeracy in Canada*. For the National Literacy Secretariat, March, 2000. Disponível em: <<http://www.nald.ca/library/research/nls/inpub/numeracy/improve/improve.pdf>> Acesso em 20 nov. 2012.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J. e BARROS, A. (Orgs.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

DUDLEY, Robert L. e GITELSON, Alan R. Civic Education, Civic Engagement, and Youth Civic Development. *PS: Political Science & Politics*, v. 36, n. 2, 2003, p. 263-267. Published online by Cambridge University Press 15 Apr. 2003. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=147391>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

EBOLI, Marisa. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 4, p. 118-122, 2005.

ELLIS, Lorraine e NOLAN, Mike. Illuminating continuing professional education: unpacking the black box. *International Journal of Nursing Studies*, v. 42, n. 1, p. 97-106, 2005. Disponível em: <<http://www.journalofnursingstudies.com/article/S0020-7489%2804%2900085-9/pdf>> Acesso em 11 set. 2014.

ELMBORG, J. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 32, Is. 2, p. 192–199, March 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133305001898>> Acesso em: 20 mar. 2014.

ENCYCLOPÆDIA Britannica. Literacy. *Encyclopædia Britannica Online*. Encyclopædia Britannica Inc., 2012. Disponível em: <<http://www.britannica.com.ez27.periodicos.capes.gov.br/EBchecked/topic/343440/literacy>>. Acesso em 30 nov. 2012.

ESHET, Y. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 13, n.1, p. 93-106. Norfolk, VA: AACE, 2004. Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/4793>> Acesso em 20 nov. 2012.

ETZIONI, Amitai. Citizenship Tests: A Comparative, Communitarian Perspective. *The Political Quarterly*, n. 78, p. 353–363, 2007. Doi: 10.1111/j.1467-923X.2007.00864.x

EU. União Europeia. High Level Group of Experts on Literacy. *Act Now!*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

EURYDICE. *A educação para a cidadania no contexto escolar europeu*. Eurydice - A Rede Europeia de Informação em Educação. 2005. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 26 ago. 2007.

FARTHING, Rys. The politics of youthful antipolitics: representing the ‘issue’ of youth participation in politics. *Journal of youth studies*, v. 13, n. 2, p. 181-195, 2010.

FAULKS, Keith. Education for citizenship in England’s secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, v. 21, n. 1, p. 59–74, Jan. 2006. Doi: 10.1080/02680930500391546

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, D. (Org.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FERNÁNDEZ Christian e SUNDSTRÖM, Mikael. Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010. *Stud. Philos. Educ.*, v. 20, p. 363-384, 2011. DOI 10.1007/s11217-011-9237-8

FIGUEIREDO, Marília Z. A.; CHIARI, Brasília M.; GOULART, Bárbara N. G. de. Discurso do Sujeito Coletivo: Uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. *Distúrbios da Comunicação*, v. 25, n. 1, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931> Acesso em 20/12/2014.

FIGUEIREDO, Paulo de. O Poder Legislativo nas civilizações desaparecidas. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, n. 71, p. 43-94, jul./set. 1981.

FINKEL, Steve E. Can democracy be taught? *Journal of Democracy*, Oct 2003, v. 14, n. 4. p. 137-151. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu>> Acesso em: 19 ago. 2007.

FINKEL, Steven E. e ERNST, Howard R. Civic education in post-apartheid South Africa: alternative paths to the development of political knowledge and democratic values. *Political Psychology*, v. 26, is. 3, p. 333-364, June 2005. Doi: 10.1111/j.1467-9221.2005.00421.x

FISCHMAN, Gustavo E.; HAAS, Eric. Beyond idealized citizenship education embodied cognition, metaphors, and democracy. *Review of Research in Education*, v. 36, n. 1, p. 169-196, 2012.

FISCHMAN, G. E. e TEFERA, A. A. Qualitative inquiry in an age of educationalese. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 7, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n7.2014>> Acesso em 10 set. 2014

FLANAGAN, Constance e LEVINE, Peter. Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, v. 20, n. 1, p. 159-179, 2010. DOI: 10.1353/foc.0.0043

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; MAGDALENO JUNIOR, Ronis. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. *Psicol. estud.*, v. 17, n. 1, mar. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722012000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000100008>.

FREEBODY, Peter & LUKE, Allan. Further Notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. International Reading Association, 1999. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>> Acesso em: 20 set. 2014.

FREEBODY, Peter & LUKE, Allan. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, v. 5, n. 3, p. 7-16, 1990. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf>> Acesso em 10 fev. 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1981 [1.<sup>a</sup> ed. 1981].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003 [1.<sup>a</sup> ed. 1970].

GALATAS, Steven E. A simulation of the Council of the European Union: Assessment of the impact on student learning. *PS: Political Science & Politics*, v. 39, n. 01, p. 147-151, 2006. Doi:10.1017/S104909650606029X.

GALSTON, William A. Civic Education and Political Participation. *PS: Political Science & Politics*, v. 37, p. 263-266, 2004. Doi:10.1017.S1049096504004202

GALSTON, William A. Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*. v. 4, 2001, p. 217-234. Disponível em: <<http://www.arjournals.annualreviews.org>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

GAMARNIKOW, Eva e GREEN, Anthony. Social capital and the educated citizen. *School Field*, v. 10, n. 3/4, p. 103-126, 1999. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.194.5434&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 17 out. 2013.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina. In: ALBALA-BERTRAND (Org.). *Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa*. Campinas, SP: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

GASQUE, Kelley G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, n. 39, ago. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1819>. Acesso em: 01 nov. 2012.

GASTIL, J.W. e DILLARD, J.P. The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the National Issues Forums. *Communication Education*, v. 48, n. 3, p. 179-192, 1999. DOI: 10.1080/03634529909379168

GEE, James P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2 ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GOODY, Jack; WATT, Ian. The consequences of literacy. In: GOODY, J.(Ed.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

GOUGH, P. B. (), The New Literacy: caveat emptor. *Journal of Research in Reading*, v. 18, Is. 2, p. 79–86, 1995. DOI: 10.1111/j.1467-9817.1995.tb00074.x Disponível em: <[http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/new\\_literacy.pdf](http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/new_literacy.pdf)> Acesso em 15 jun. 2014.

GRAFF, Gerald. Another way to teach politically without P.C.: teaching the debate about patriotismo. In: WESTHEIMER, Joel (Ed.). *Pledging allegiance: the politics of patriotism in America's schools*. New York: Teachers College, Columbia University, 2007.

GRAWE, Nathan D. Achieving a Quantitatively Literate Citizenry: Resources and Community to Support National Change. *Liberal Education*, v. 98, n. 2, p. 30-35, Spring 2012. Disponível em: <<http://www.aacu.org/liberaleducation/le-sp12/grawe.cfm>> Acesso em 12 nov. 2012.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Trad. Flávio B. Siebeneichler. 2. ed. v. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAHN, Carole L. Citizenship education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, v. 25, n. 1/2, p. 231-250, Mar/Jun 1999. Disponível em: <http://www.ingentaconnect.com/routledg/core/1999/00000025/00000001/art00015> Acesso em: 10 jan. 2014.

HAMILTON, David. Illuminative Evaluation. In: MATHISON, Sandra (Ed.). *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

HASTE, Helen. What is 'competence' and how should education incorporate new technology's tools to generate 'competent civic agents'. *The Curriculum Journal*, v. 20, n. 3, p. 207–223, September 2009.

HAVELOCK, Eric A. *Preface to Plato*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1963.

HÉBERT, Yvonne e SEARS, Alan. Citizenship Education. *Canadian Education Association*. 2002. Disponível em: <[http://www.cea-ace.ca/media/en/Citizenship\\_Education.pdf](http://www.cea-ace.ca/media/en/Citizenship_Education.pdf)> Acesso em: 19 ago. 2007.

HENN, Matt e FOARD, Nick. Young people, political participation and trust in Britain. *Parliamentary affairs*, v. 65, n. 1, p. 47-67, 2012. Disponível em: [http://www.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/research/microsites/epop/papers/Henn\\_and\\_Foard\\_-\\_Young\\_People,\\_Political\\_Participation\\_and\\_Trust\\_in\\_Britain.pdf](http://www.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/research/microsites/epop/papers/Henn_and_Foard_-_Young_People,_Political_Participation_and_Trust_in_Britain.pdf) Acesso em: 28/07/2015.

HENRIQUE, Ana Lúcia. O que pensa quem “bate à porta” de uma Casa que só “apanha”: percepções e orientações dos visitantes sobre o Congresso Nacional. *Opinião Pública*, v. 19, n. 2, p. 346-379, nov. 2013.

HESS, Diana E. Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science and Politic*, v. 37, abril, 2004, p. 257-261. Disponível em: [www.apsanet.org/imgtest/ControversialIssuesInDemEd.pdf](http://www.apsanet.org/imgtest/ControversialIssuesInDemEd.pdf). Acesso em: 20 ago. 2007.

HOLBROOK, Jack e RANNIKMAE, Miia. The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009. Disponível em [http://ijese.com/IJESE\\_Volume4\\_Issue3\\_July\\_2009.pdf#page=85](http://ijese.com/IJESE_Volume4_Issue3_July_2009.pdf#page=85) Acesso em: 12 nov. 2012.

HOOGHE, Marc e DASSONNEVILLE, Ruth. The effects of civic education on political knowledge. A two year panel survey among Belgian adolescents. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, v. 23, p. 321-339, 2011. DOI 10.1007/s11092-011-9131-5

HOSKINS, Bryony; CRICK, Ruth Deakin. Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education*, v. 45, n. 1, p. 121-137, 2010.

HULL, Glynda A Critical Literacy for Challenging Times. In: HULL, Glynda A. et al. *Multiple literacies: A compilation for adult educators*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, 2003. Disponível em <http://www.cete.org/acve>. Acesso em: 20 nov. 2012.

HUSTINX, Lesley et al. Monitorial citizens or civic omnivores? Repertoires of civic participation among university students. *Youth & society*, v. 44, n. 1, p. 95-117, 2012. DOI: 10.1177/0044118X10396639

JABLONKA, Eva. Mathematical Literacy. In: BISHOP, A. et al. (Eds.) *Second International Handbook of Mathematics Education*. 2 v. Amsterdam: Springer Netherlands, 2003. DOI: 10.1007/978-94-010-0273-8\_4 Disponível em: [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-010-0273-8\\_4](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-010-0273-8_4) Acesos em 12 jun. 2014.

JOWELL, R., and PARK, A. *Young People, Politics and Citizenship: A Disengaged Generation?* London: Citizenship Foundation, 1998.

JORDÁN, José A. Concepto y objeto de la educación cívica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, n. 10, p. 7-18, 1995. Disponível em:

[http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/sociologia/adjuntos/jornada\\_6\\_abril/ed\\_c%C2%A1vica.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/sociologia/adjuntos/jornada_6_abril/ed_c%C2%A1vica.pdf) Acesso em: 10 jan. 2014.

JUNN, Jane. Diversity, Immigration, and the Politics of Civic Education. *PS: Political Science & Politics*, v. 37, p. 253-255, Apr. 2004. Doi:10.1017.S1049096504004184

KAHNE, Joseph and WESTHEIMER, Joel. The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *PS: Political Science and Politics*, v. 39, n. 2, p. 289-296, Apr., 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20451737> Acesso em: 11 jun. 2010.

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

KELDER, Richard. Rethinking literacy studies: from the past to the presente. *Proceedings of the World Conference on Literacy*. International Literacy Institute, Philadelphia, 1996. Disponível em < <http://www.literacy.org/publications/rethinking-literacy-studies-past-present> > Acesso em: 20 nov. 2012.

KELLES, Eugênia e MARQUES, Maria Elizabeth. Parlamento Jovem: uma experiência inovadora em Minas. In: DANTAS, Humberto et al. *Educação política: reflexões e práticas democráticas*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, p. 37-44, 2010.

KERKA, Sandra. Health Literacy beyond Basic Skills. In: HULL, Glynda A. et al. *Multiple literacies: A compilation for adult educators*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University, 2003. Disponível em <<http://www.cete.org/acve>.> Acesso em: 20 nov. 2012.

KERR, David. Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. *Oxford Review of Education*, v. 25, n. 1-2, p. 275-284, March 1999. Disponível em: Academic Search Premier, Ipswich, MA. Acesso em: 17 Out. 2013.

KERR, David. Citizenship Education in the Curriculum: an International Review. *The School Field*, v. X, n. 3/4, p. 5-32, 1999.

KINTGEN, Eugene R. Literacy Literacy. *Visible Language*, v. 22, p. 149-68, 1988.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth C.; e VASCONCELLOS, Miguel M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez. 2007.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele (Eds.) *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, New York; Oxford: Peter Lang, 2008.

- LARSON, Stephanie Greco. 'We the People:' Diversifying Role Playing in Undergraduate American Politics Courses. *PS: Political Science & Politics*, v 37, p. 303-306, 2004. Doi: 10.1017.S1049096504004263.
- LAUGKSCH, R. C. (2000), Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, v. 84, p. 71–94, 2000. Doi: 10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C
- LEITE, Paulo Maurício P. P. *Avaliação de um programa reformulado de História para a Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação).
- LEMAN, Marc. Teachers' Institute on Canadian parliamentary democracy. *Canadian Parliamentary Review*, p. 22-7, Winter 1997. Disponível em: <http://find.galegroup.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T004&prodId=AONE&docId=A30519500&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=capes58&version=1.0> Acesso em: 24 out. 2010.
- LEVIN, Benjamin. The Educational Requirement for Democracy. *Curriculum Inquiry*, v. 28, n. 1, p. 57–79, Spring 1998. Doi:10.1111/0362-6784.00075
- LOCKWOOD, Anne T. Educating for Democracy. *New Leaders for Tomorrow's Schools*, v. 4, Spring 1997. Disponível em: <http://www.ncrel.org/cscd/pubs/newlead.htm>. Acesso em: 18 mar. 2007.
- LONSDALE, Michele e MCCURRY, Doug. *Literacy in the new millennium*. A discussion paper. NCVER: Adelaide (Australia), 2004. Disponível em <http://www.ncver.edu.au> Acesso em: 20 mar. 2007.
- LRA. Literacy Research Association 64<sup>th</sup> Annual Conference. *Call for proposals*, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://www.literacyresearchassociation.org/images/Conference/2014CallFinal.pdf> Acesso em 20 set. 2014.
- LUKE, Allan. Critical literacy: foundational notes. *Theory Into Practice*, v.51, is.1, p. 4-11, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2012.636324?journalCode=hti p20&#.VEqZIhabIj0> Acesso em: 14 jul. 2014.
- MACEDO, Maria do Carmo Freitas et al. Educação Cidadã: desafio interdisciplinar. *Interdisciplinaridade*, v. 1, n. 3, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16787/12548> Acesso em 10 dez. 2013.
- MAITLES, Henry. Thirty Years of Teaching Political Literacy in Scottish Schools: how effective is Modern Studies? In: LAWTON, Denis; CAIRNS, Joe e GARDNER, Roy (Orgs.). *Citizenship Education*. New York: Continuum, 2000.
- MARQUES Jr., Alaor. Educação Legislativa: as Escolas do Legislativo e a Função Educativa do parlamento. *E-legis*, n. 3, p. 73-86, 2º semestre 2009. Disponível em:

<<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/article/view/23/19>> Acesso em 10 mar. 2010.

MARQUETTE, Heather e MINESHIMA, Dale. Civic Education in the United States: Lessons for the UK. *Parliamentary Affairs: A journal of comparative politics*, v. 55, n. 3, Jul 2002, p. 539-555. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/oup/parlij/2002/00000055/00000003/art00539>> . Acesso em: 25 mar. 2007.

MARSHALL. T. H. *Cidadania e classe social*. 2 ed. Brasília: Senado Federal; Centro de Estudos Estratégicos. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MARTINS, Heloisa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MCLAUGHLIN, Terence H. Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education of Great Britain*, v. 34, n. 4, p. 541-570, Nov. 2000. Doi: 10.1111/1467-9752.00194.

MCLAUGHLIN, T. H. Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, v. 21 Issue 3, p. 235-251, 1992.

MEDEIROS, Regina de Paula e MARQUES, Maria Elizabeth (Orgs). *Educação política da juventude: a experiência do parlamento Jovem*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012.

MEIJER, Paulien C.; VERLOOP Nico; e BEIJAARD, Douwe. Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity*, v. 36, Is. 2, p.145–167, May 2002. Disponível em: < <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1014984232147#> > Acesso em 10 set. 2014.

MELO, Maria Raquel M. *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.

MENDES, Denise Cristina V. Ramos. Representação política e participação: reflexões sobre o déficit democrático. *Revista Katálysis*, v. 10, n. 2, p. 143-153, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a02v10n2.pdf> Acesso em: 25.05.2015

MENTER, Ian e WALKER, Maggie. How would a well-educated young citizen react to the Stephen Lawrence inquiry? An examination of the parameters of current models of citizenship education. *The Curriculum Journal*, v. 11, n. 1, p. 101–116, Spring 2000.

MESSARIS, Paul. *Visual "literacy": Image, mind, and reality*. Boulder, CO, US: Westview Press, 1994.

MIGUEL, Luis Felipe. Sorteios e representação democrática. *Lua Nova*, v. 50, p. 69-96, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a05n50.pdf>> Acesso em 20 set. 2014.



- MILLER, David. Citizenship and Pluralism. *Political Studies*, v. 43, n. 3, p. 432–450, 1995. Doi: 10.1111/j.1467-9248.1995.tb00313.x
- MORAVCSIK, Andrew. Is there a ‘democratic deficit’ in world politics? A framework for analysis. *Government and opposition*, v. 39, n. 2, p. 336-363, 2004. Disponível em: <https://www.princeton.edu/~amoravcs/library/framework.pdf> Acesso em: 25.05.2015
- MOUFFE, Chantal. A cidadania democrática e a comunidade política. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 2, p. 59-68, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/663/778> Acesso em 10 jan. 2014.
- MOURA, Máira e BRAGA, Raquel. Retrospectiva 2013: programas de educação para a democracia. *Revista Estágio Visita*, ano 4, n. 16, p. 24-29, abril 2014.
- MURPHY, James Bernard. Against civic schooling. *Social Philosophy and Policy*, v. 21, n. 1, p. 221-265, jan. 2004. Doi: 10.1017/S0265052504211104.
- NELSON, Julie and KERR, David. *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes. Final Report. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. QAC/NFER. Oct. 2006.* Disponível em: [http://www.inca.org.uk/pdf/Active\\_Citizenship\\_Report.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf) >. Acesso em 22 ago. 2007.
- NIEMI, Richard G. e JUNN, Jane. Que tipo de conhecimento é necessário para fortalecer a cidadania nos Estados Unidos da América? In: ALBALA-BERTRAND (Org.). *Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa*. Campinas, SP: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.
- NORRIS, Pippa. *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press, 2011.
- NUTBEAM, Don. Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, v. 15, n. 3, p. 259-266, 2000. Disponível em: <http://heapro.oxfordjournals.org/content/15/3/259.full.pdf+html> Acesso em: 20 nov. 2012.
- NUTBEAM, Don. The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine*, v. 67, p. 2072–8, 2008. Disponível em: [www.elsevier.com/locate/socscimed](http://www.elsevier.com/locate/socscimed) Acesso em: 20 nov. 2012.
- O’SHEA, Karen. *Desenvolver uma compreensão partilhada: Glossário de termos de educação para a cidadania democrática*. Conselho da Europa. Estrasburgo: 2003. Disponível em: [www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By\\_Country/Portugal/2003\\_%2029\\_EDC\\_Glossary\\_PT.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Portugal/2003_%2029_EDC_Glossary_PT.pdf) >. Acesso em: 20 ago. 2007.
- O’TOOLE, Therese, MARSH, David and JONES, Su. Political literacy cuts both ways: the politics of non-participation among young people. *The political quarterly*. v. 74, n. 3, p. 349-360, 2003. Doi: 10.1111/1467-923X.00544

ODDONE, Sílvia C. e PINTO NETO, Aguirre E. S. O "Visite encena" do Congresso Nacional. *Revista Organicom*, v. 8, n. 14, p. 224-229, 2012. Disponível em: <<http://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/viewFile/399/392>> Acesso em: 10 dez. 2013.

OLIVEIRA, Sidinei R. de; PICCININI, Valmiria C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar. 2009 Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512009000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2014.

OLLAIK, L. G. e ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>> Acesso em 10 set. 2014.

OLSSSEN, Mark. From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy—the re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 25, n. 2, p. 179-192, April 2004. DOI: 10.1080/0142569042000205127

OSLER, Audrey. The Crick Report: difference, equality and racial justice. *The Curriculum Journal*, v. 11, n. 1, p. 25–37, Spring 2000. DOI: 10.1080/095851700361375

OSLER, Audrey; STARKEY, Hugh. Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005 1. *Research papers in education*, v. 21, n. 4, p. 433-466, 2006. DOI: 10.1080/02671520600942438

OXFORD Dictionary. *Literacy*. 2012. Disponível em <<http://oxforddictionaries.com/definition/english/literacy>> Acesso em: 12 nov. 2012.

PAPASHANE, Maseeeng; HLALELE, Dipane. Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies in Higher Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, v. 5, n. 10, p. 661-671, June 2014. Disponível em: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/2939> Acesso em 10 set. 2014.

PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David. Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: MESSIAK, Rosemary G. et al.(Org.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. *Occasional Paper 9*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre in the Educational Sciences, 1972.

PATRICK, John J. Essential Elements of Education for Democracy. Paper presented at the Conference on Social Education in a Democracy, Riga, Latvia, December 5, 2002. Disponível em: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED472002](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED472002). Acesso em: 20/2/2007

PATRICK, John J. The civic mission of schools: Key ideas in a research-based report on civic education in the United States. *Teacher Librarian*, v. 32, v. 2, p. 26-28, Dec. 2004.

- PATTON, Michael Q. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, v.34, n. 5, Pt 2, p. 1189-1208, 1999. Disponível em: <<http://www.uic.edu/sph/prepare/courses/chsc433/patton.pdf>> Acesso em 10 set. 2014.
- PATTON, Michael Quinn. Evaluation, knowledge management, best practices, and high quality lessons learned. *The American Journal of Evaluation*, v. 22, n. 3, p. 329-336, 2001. Disponível em: <<http://aje.sagepub.com>> Acesso em 20 set. 2010.
- PATTON, Michael. Making methods choices. *Evaluation and Program Planning*, v. 3, is. 4, p. 219-228, 1980. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0149718980900361>> Acesso em 10 set. 2014.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M.K; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PERFETTI, C. A. e MARRON, M. A. Learning to read: literacy acquisition by children and adults. In: WAGNER, D. A. (Ed.) *Advances in adult literacy research and development*. Philadelphia: Hampton Press, 1998.
- PERRY, K. What is Literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, v. 8, Is. 1, p. 50-71, 2012. Disponível em: <[http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy\\_KPerry.pdf](http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf)> Acesso em: 20 set. 2014.
- PERSSON, Mikael, and OSCARSSON, Henrik. Did the egalitarian reforms of the Swedish educational system equalise levels of democratic citizenship?. *Scandinavian Political Studies*, v. 33, n. 2, p. 135-163, 2010. Doi: 10.1111/j.1467-9477.2009.00244.x
- PINHEIRO, Regina C. e ARAUJO, Júlio. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982012005000002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012005000002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 nov. 2012.
- PINTO NETO, Aguirre E. S. Com a palavra, o visitante: avaliação e mensuração de resultados do programa visite o Congresso. *Universitas: Arquitetura e Comunicação Social*, v. 10, n. 1, p. 47-61, jan./jun. 2013. Doi: 10.5102/uc.v10i1.2315
- PNFF. Programa Nacional de Educação Fiscal. *Uma educação cidadã é possível*. Escola de Administração Fazendária: 2011. Panfleto.
- POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. *Rev. Sociol. Polít.*, v. 23, p. 43-53, nov. 2004.
- PYKETT, Jessica. Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology. *Journal of Education Policy*, v. 22, n. 3, p. 301-319, May 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680930701269202>> Acesso em: 17 out. 2013.
- QCA - Qualifications and Curriculum Authority. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* (The Crick Report). Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA, 1998. Disponível em:

<[www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123\\_crick\\_report\\_1998.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf)>. Acesso em: 10 abril 2007.

RENSBURG, Estelle van. An illuminative evaluation of the Workplace learning component of Unisa's diploma in animal health. Johannesburg: University of the Witwatersrand, 2007. Research Report. School of Education. Master of Education. Disponível em:

<<http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/4964/Research%20Report%20-%20Estelle%20van%20Rensburg.pdf?sequence=1>> Acesso em 12 set. 2014.

*REVISTA Estágio-Visita*. Informação e Conhecimento. Ano 5, n. 16, abril 2014.

RIBEIRO, Guilherme W. A educação legislativa é uma resposta à crise do parlamento?. *E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, n. 6, p. 96-103, 2011. Disponível em:

<http://elegisbr.com/cefor/index.php/e-legis/article/view/68/69>. Acesso em 22.02.12.

RIBEIRO, Guilherme W. *Informação, aprendizagem e inovação nas Câmaras Municipais de Minas Gerais*. Belo Horizonte. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010. Tese doutorado.

RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton e SACHS-ISRAEL, Margarete (Eds.). The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003 – 2012. Paris: Unesco, 2008. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2012.

ROBERTS, Peter. Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? *British Journal of Educational Studies*, v. 43, n. 4, p. 412-432, dez., 1995. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0007-1005%28199512%2943%3A4%3C412%3ADLPNOR%3E2.0.CO%3B2-8> Acesso em

15 agosto 2014.

ROCHA, Marta M. da e VIEIRA, Renata dos S. O legislativo vai à escola: as instituições políticas e o poder legislativo no âmbito da educação regular. *E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, n. 7, p. 94-114, 2011.

ROLFE G. Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative Research. *Journal of Advanced Nursing*, v. 53, n. 3, p. 304–310, 2006. Disponível em: <<http://people.stfx.ca/x2009/x2009hsg/Validity.%20Trustworthiness%20and%20rigour.pdf>> Acesso em 10 set. 2014

ROSS, E. Wayne. Negotiating the Politics of Citizenship Education. *Political Science Online*, abril 2004, p. 249-251. Disponível em: <<http://www.apsanet.org>>. Acesso em 21 ago. 2007.

ROTH, Charles E. *Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, 1992. Disponível em:

<<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348235.pdf>> Acesso em 20 nov. 2012.

SANTOS, B.S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Una educación para el desarrollo sostenible. Linhas de força de um projecto educativo que insere a construção da cidadania na construção do saber científico. *Enseñanza de las ciencias* - Revista de investigación y experiencias didácticas, número extra, 2005. VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Disponível em: <[http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni\\_orales/2\\_Proyectos\\_Curri/2\\_1/dos\\_Santos\\_896.pdf](http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/2_Proyectos_Curri/2_1/dos_Santos_896.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas educacionais (verbete). Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). *Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"*. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=197> Acesso em 20 fev. 2015.

SAVIN-BADEN, M. et al. An evaluation of implementing problem-based learning scenarios in an immersive virtual world. *International Journal of Medical Education*, v. 2, p. 116-124, 2011. Disponível em: <<http://cuba.coventry.ac.uk/maggisb/files/2011/10/ijme-sb.pdf>> Acesso em 11 set. 2014.

SAX, L.J. et al. *The American Freshman: National Norms for Fall 1997*. Los Angeles, Cal.: Higher Education Research Institute, UCLA, 1997.

SIQUEIRA, Richard WB. Brasil/Canadá: diálogos possíveis. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 2, n. 2, p. p. 85-92, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/viewFile/828/652>> Acesso em 17 set. 2013.

SLOAN, Graham; WATSON, Hazel. Illuminative evaluation: evaluating clinical supervision on its performance rather than the applause. *Journal of Advanced Nursing*, v. 35, n. 5, p. 664-673, 2001. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.2001.01898.x/full>> Acesso em 10 set. 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SØRENSEN, Kristine et al. Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, v. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/80>> Acesso em: 02 dez. 2012.

STABLES, A. e SCOTT, W. Environmental Education and the Discourses of Humanist Modernity: redefining critical environmental literacy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 31, is. 2. p. 145-155, 1999. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-5812.1999.tb00381.x#.VF9ZuBZ3M74>> Acesso em: 20 mar. 2014.

STABLES, Andrew. Environmental Literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines. *Environmental Education Research*, v. 4, Iss. 2, p. 155-164,

1998. DOI:10.1080/1350462980040203 Disponível em: <  
[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350462980040203?journalCode=ceer20#  
 preview](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350462980040203?journalCode=ceer20#preview)> Acesso em: 10 jun. 2013.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, n. 07, p. 19-27, 2013. Disponível em:  
 <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/Edsel/article/viewFile/2541/2495>> Acesso  
 em 12 set. 2014.

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

STARKEY, Hugh. Citizenship education in France and Britain: evolving theories and practices. *The Curriculum Journal*, v. 11, n. 1, p. 39-54, Spring 2000. Doi:  
 10.1080/095851700361384

STEINER, Claude. Emotional literacy. *Transactional Analysis Journal*, v. 14, n. 3, p. 162-173, 1984. Disponível em: <<http://tax.sagepub.com/content/14/3/162.short>> Acesso em: 10 jun. 2014.

STENHOUSE, Lawrence. The Problem of Standards in Illuminative Research. *Scottish Educational Review*, v. 11, n. 1, p. 5-10, 1979. Disponível em: <  
[http://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1979-  
 The+problems+of+standards+in+illuminative+research.pdf/eb95a4a2-7ee3-4d80-9e61-  
 07e1c09549ac](http://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1979-The+problems+of+standards+in+illuminative+research.pdf/eb95a4a2-7ee3-4d80-9e61-07e1c09549ac)> Acesso em 10 set. 2014.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2007.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. *Ciências e Cognição / Science and Cognition*, [S.l.], v. 12, nov. 2007. Disponível em:  
 <<http://cienciasecognicao.tempsite.ws/revista/index.php/cec/article/view/641>>. Acesso em: 20 set. 2014.

TEDLOCK, Barbara. The observation of participation and the emergence of public ethnography. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

TEKSOZ, Gaye; SAHIN, Elvan; TEKKAYA-OZTEKIN, Ceren. Modeling Environmental Literacy of University Students. *Journal of Science Education and Technology*, v. 21, n. 1, p.157-166, 2012. DOI: 10.1007/s10956-011-9294-3. Acesso em: 20 nov. 2012.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

*THE CIVIC mission of schools*. A Report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. 2003. Disponível em:  
[http://civicmissionofschools.org/site/campaign/overview/cms\\_report.html](http://civicmissionofschools.org/site/campaign/overview/cms_report.html) Acesso em: 28 abril 2007.

THE NATIONAL Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. *A Crucible Moment: College Learning & Democracy's Future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2011. Disponível em:  
 <<http://www.ccompact.org/sites/default/files/Crucible%20Moment%20.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2013.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, Spring 1996. Disponível em:  
[http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures\\_290](http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290). Acesso em: 10 mar. 2007.

THIOLLENT, Michel JM. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 1, p. 45-50, 1984. Disponível em:  
 <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/527.pdf>> Acesso em 12 set. 2014.

TOBIN, Gerard A. e BEGLEY, Cecily M.. Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing - J ADV NURS*, vol. 48, n. 4, p. 388-396, 2004. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x/pdf> > Acesso em 10 set. 2014.

TOBIN, Kerri. Civic education in emerging democracies: Lessons from post-Communist Poland and Romania. *Journal of Research in International Education*, v. 9, n. 3, p. 273–288. DOI: 10.1177/1475240910382996

TORNEY-PURTA, Judith et al. *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.

UNESCO. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the Unesco Expert Meeting, 10 –12 June, 2003*. Paris: Unesco, 2005.

VASCONCELOS, Cláudio Beserra de. Os militares e a legitimidade do regime ditatorial (1964-1968): a preservação do Legislativo. *Varia Historia*, v. 29, n. 49, Abril 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752013000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752013000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 dez. 2014.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação Educacional: teorias, planejamento e modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

- VILLAS, Ester B. et al. La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 4. P. 5-24, 2013. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4463445>> Acesso em 10 set. 2014.
- WALKER, Aileen. A People's Parliament?. *Parliamentary Affairs*, v. 65, n. 1, p. 270-280, 2012. Disponível em <http://pa.oxfordjournals.org/> Acesso em: 7 abril de 2015.
- WEBBER, Sheila e JOHNSTON, Bill. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, v. 26, n.2, p. 381-397, 2000. Disponível em: < <http://jis.sagepub.com/content/26/6/381.abstract>> Acesso em: 20 jun. 2014.
- WESTHEIMER, Joel e KAHNE, Joseph. Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *PS: Political Science and Politics*, v. 37, n. 2, p. 241-247, Apr., 2004b. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4488813> Acesso em: 11 jun. 2010.
- WESTHEIMER, Joel e KAHNE, Joseph. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. v. 41, n. 2, Summer 2004a, p. 237-269. Doi: 706693771. Acesso em: 20 ago 2007
- WORMALD, Eileen. Political Literacy in Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development*, v. 11, n. 1, p. 3-11, 1991. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593\(91\)90004-R](http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593(91)90004-R)> Acesso em: 20 nov. 2012.
- WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Edusp: Gente: Instituto Fonte, 1994.
- WYSOCKI, Anne e JOHNSON-EILOLA, Johndan. Blinded by the Letter: Why Are We Using Literacy as a Metaphor for Everything Else? In: HAWISHER, Gail E. e SELFE, Cynthia L. (Eds.) *Passions, Pedagogies, and 21st Century Technologies*. Urbana, Ill.: NCTE, 1999.



**ANEXOS**

## Anexo I - Programação da última edição de agosto de 2015

<b>Estágio-Visita de Curta Duração - AGOSTO 2015</b>			
<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>	<b>Órgão responsável</b>	<b>Local</b>
<b>SEGUNDA-FEIRA – 24/08/2015</b>			
Às 7h30	<b>Saída do ônibus da ENAP</b>		
De 8h às 8h50	<b>Café da Manhã - Restaurante do Subsolo do Anexo III</b>		
De 9h00 às 9h15	Boas-vindas	2ª Secretaria e Cefor	Plenário 1
De 9h15 às 11h00	Aula dialogada: Democracia e o Papel do Parlamento	CEFOR	Plenário 1
De 11h00 às 12h20	Integração e Levantamento de Expectativas	CEFOR	Plenário 1
De 12h20 às 12h40	Informes Cefor	CEFOR	Plenário 1
De 12h40 às 13h40	<b>Almoço - Restaurante do Anexo III</b>		
De 13h45 às 14h45	Visita Institucional nas Dependências da Câmara dos Deputados	DERPD/SECOM	Ponto de encontro: Restaurante do anexo III
De 14h45 às 15h15	Foto Oficial do Grupo	SEFOT/SECOM	Ponto de encontro: Salão Negro
De 15h20 às 17h20	Aula dialogada: O Processo Legislativo e sua Dinâmica Política	CEFOR	Plenário 1
De 17h20 às 17h30	<b>Intervalo</b>		
De 17h30 às 19h00	Palestra: História da Concepção Arquitetônica de Brasília e de seus Edifícios	CEFOR	Plenário 1
De 19h às 19h45	<b>Jantar</b>		
Às 19h45	<b>Saída do ônibus para a ENAP – Anexo III</b>		
<b>TERÇA-FEIRA – 25/08/2015</b>			
Às 7h30	<b>Saída do ônibus da ENAP</b>		
De 8h00 às 8h45	<b>Café da Manhã - Restaurante do Subsolo do Anexo III</b>		
De 9h00 às 9h30	Preparação para a Jornada de Aprendizagem	CEFOR	Plenário 5
De 9h45 às 11h30	Jornada de Aprendizagem: visita às áreas que influenciam o processo legislativo	CEFOR	Diversos
De 11h30 às 12h45 Às 12h45	<b>Almoço - Restaurante do Anexo III Traslado para o Cefor</b>		
De 13h às 15h	Conversas Significativas de Compartilhamento	CEFOR	Salas Cefor - Salas 8, 32, 38 e 39
Das 15h às 15h15	<b>Intervalo</b>		
De 15h15 às 17h15	Aprofundamento da Jornada com Especialista	CEFOR	Auditório Cefor
Às 17h15	<b>Traslado para o Anexo II</b>		
De 17h15 às 18h15	<b>Coffee break - Restaurante do Subsolo do Anexo III</b>		
De 18h15 às 19h30	Acompanhamento de Plenário nas Galerias	DERPD/SECOM	Ponto de Encontro: Salão Verde

19h30	<b>Saída do ônibus para a ENAP - Anexo III</b>		
<b>QUARTA-FEIRA – 26/08/2015</b>			
Às 7h30	<b>Saída do ônibus da ENAP</b>		
De 8h às 8h50	<b>Café da Manhã - Restaurante do Subsolo do Anexo III</b>		
9h00 às 11h00	Encontro com Deputados	2a Secretaria	Plenário
11h00 às 11h45	Acompanhamento dos Trabalhos das Comissões	Livre	Livre
De 11h45 às 12h45	<b>Almoço - Restaurante do Anexo III</b>		
Às 12h45	<b>Traslado para o STF - saída da Portaria do Anexo II</b>		
De 13h30 às 16h30	Visita ao STF	DERPD/SECOM	Ponto de Encontro: Portaria do Anexo II
De 17h00 às 18h30	Acompanhamento de Plenário	2a Secretaria	Ponto de Encontro: Salão Verde
18h30 às 19h30	<b>Jantar</b>		
Às 19h30	<b>Saída do ônibus para a ENAP – Anexo III</b>		
<b>QUINTA-FEIRA – 27/08/2015</b>			
Às 7h30	<b>Saída do ônibus da ENAP</b>		
De 8h00 às 8h45	<b>Café da Manhã - Restaurante do Subsolo do Anexo III</b>		
9h00 às 11h00	Palestra: Educação Fiscal	ESAF	Auditório Cefor
<b>Traslado para o Anexo II</b>			
De 11h15 às 13h	Visita livre aos gabinetes	Livre	Livre
De 13h às 14h45	<b>Almoço - Restaurante do Anexo III</b>		
De 15h às 16h	Instrumentos de Informação e Pesquisa na Câmara dos Deputados	CEFOR	Plenário 6
De 16h às 17h30	Aula dialogada: Reforma Política e Sistemas Eleitorais	CEFOR	Plenário 6
De 17h45 às 18h15	<b>Coffee break - Restaurante do Subsolo do Anexo III</b>		
De 18h30 às 20h00	Programa #Ocupação (Estatuto do Desarmamento)	TV/SECOM	TV Câmara
Às 20h15	<b>Saída do ônibus para a ENAP – Anexo III</b>		
<b>SEXTA-FEIRA – 28/08/2015</b>			
Às 7h30	<b>Saída do ônibus da ENAP</b>		
De 8h às 8h45	<b>Café da Manhã - Restaurante do Subsolo do Anexo III</b>		
De 9h00 às 11h30	Simulação do Trabalho das Comissões	CEFOR	Plenários 2 e 4
De 11h30 às 12h30	Processamento da Simulação	CEFOR	Plenário 2
12h30 às 13h00	Encerramento e Avaliação	CEFOR	Plenário 2
De 13h00 às 14h00 14h00	<b>Almoço - Restaurante do Anexo III Saída do ônibus para ENAP- Anexo III</b>		

Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme determinado na Resolução nº 196/96 – CNS.

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Resolução nº 196/96 – CNS

O(A) Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: LETRAMENTO POLÍTICO: a educação para democracia na perspectiva do Legislativo, que tem como objetivo de descrever e analisar o funcionamento dos programas de letramento político promovidos pelo Legislativo. Trata-se de uma tese de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, cujos resultados poderão servir de subsídios para fortalecer e aprimorar esse tipo de atividade em casas legislativas e outros espaços institucionais. A pesquisa tem duração de três anos, com o término previsto para 2014.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em livro, eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após 5 anos será destruído.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua participação consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, a qual será gravada para posterior transcrição e guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Por ser anônima e confidencial, sua participação no projeto não apresenta riscos a sua pessoa. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação legislativa. O(A) Sr(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Responsáveis:

\_\_\_\_\_  
Maria das Graças Paulino (Responsável)  
Tel.:31.34648457 - paulino230@gmail.com  
rosson@gmail.com

\_\_\_\_\_  
Rildo José Cosson Mota (Assistente)  
Tel.: 31.94282882 -

Comitê de Ética em Pesquisa - COEP/UFMG – Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha  
Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 - coep@prpq.ufmg.br - telefax 31 3409-4592  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

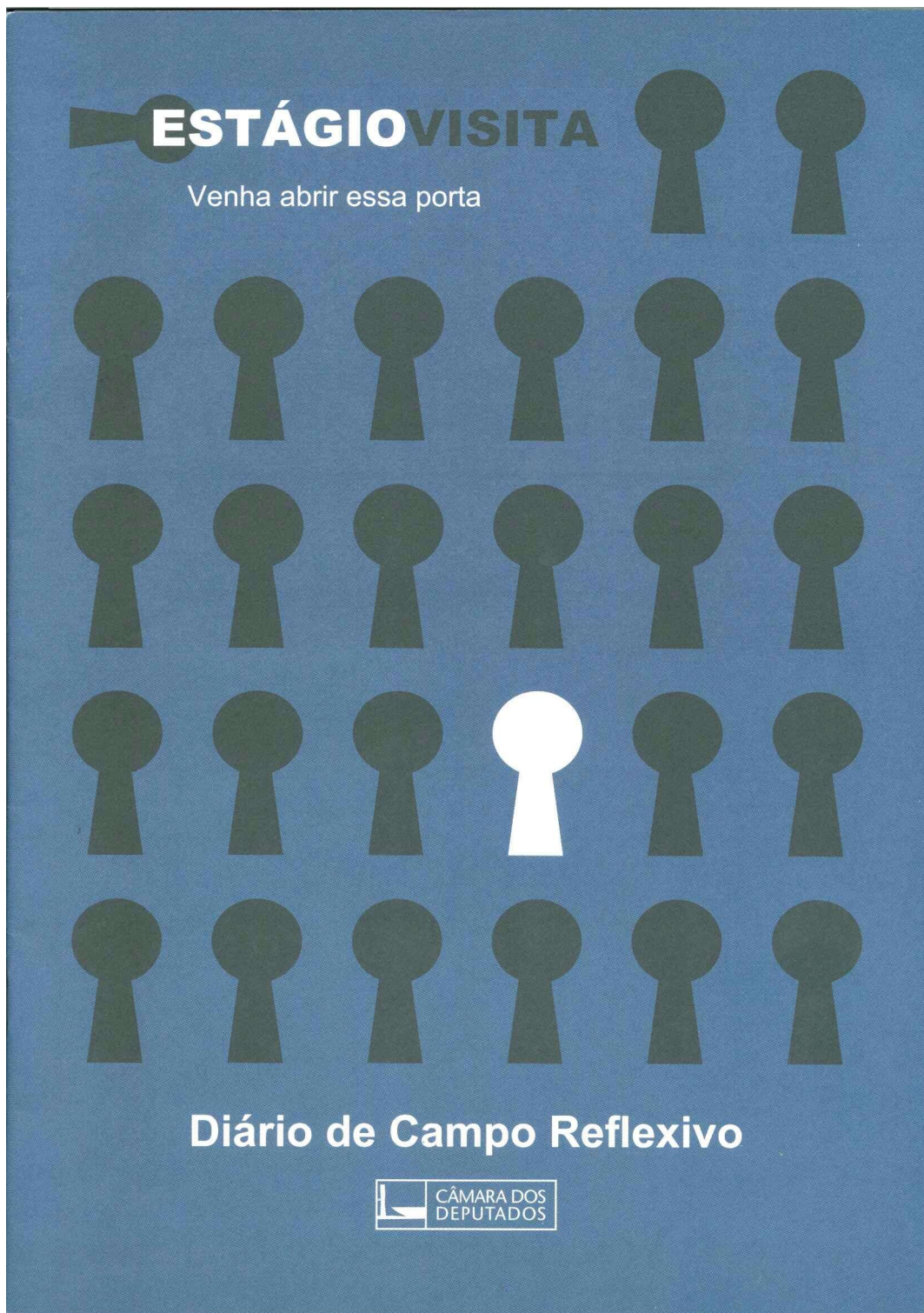
Sujeito da Pesquisa:

Nome/ Assinatura \_\_\_\_\_

Anexo III – Capa da Revista Estágio-Visita distribuída aos alunos nesta edição do EV. O texto integral encontra-se em [http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/estagio-visita-curta-duracao/revista-estagio-visita/revista\\_ev\\_7ed.IMPRESSO.pdf](http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/estagio-visita-curta-duracao/revista-estagio-visita/revista_ev_7ed.IMPRESSO.pdf)



## Anexo IV - Diário de Campo Reflexivo



Câmara dos Deputados

SEGUNDA SECRETARIA

Segundo-Secretário: Jorge Tadeu Mudalen

DIRETORIA GERAL

Diretor: Rogério Ventura Teixeira

DIRETORIA DE RECURSOS HUMANOS

Diretor: Luiz César Lima Costa

CENTRO DE FORMAÇÃO, TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO

Diretor: Fernando Sabóia Vieira

Seleção de Textos: Equipe NUDEM

Concepção: Maria Alice Gomes

Revisão: Hérycka Sereno

Arte: Márcia Bandeira

Projeto Gráfico: Cássia Spínola

Diagramação: Daniel Maluf e Cássia Spínola

Impressão: DEAPA/CGRAF



## Diário de Campo Reflexivo

---

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.”

(Bertolt Brecht)

Nome Legível: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Você tem interesse em ter este material de volta? Então preencha no quadro abaixo o seu endereço completo.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Este material será enviado por correio (carta simples). Não nos responsabilizamos por eventuais extravios.

---

#### DESTINATÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

## Apresentação

---

Prezado(a) estagiário(a),

Você está recebendo o Diário de Campo Reflexivo do Estágio-Visita de Curta Duração.

O Diário de Campo tem sido utilizado em estágios acadêmicos como recurso pedagógico que propicia um espaço de reflexão sobre a realidade. É um instrumento de uso individual, no qual o(a) estagiário(a) faz anotações, comentários e reflexões sobre as experiências vivenciadas durante o estágio.

O objetivo deste instrumento é ajudar na organização das percepções e experiências de forma que, através da escrita, se possa construir reflexões personalizadas sobre a realidade. Assim, ele é reflexivo, pois traz o seu ponto de vista: idéias, sentimentos, preocupações e descobertas durante esta semana na Câmara dos Deputados. Será estruturado da seguinte forma:

1. **Textos Problematicadores** - trechos de textos para a reflexão sobre questões importantes para o legislativo, tais como democracia, cidadania, ética e política.
2. **O que mais chamou minha atenção no dia de hoje** – espaço para anotar aqueles aspectos que mais chamaram sua atenção durante o dia: atividades, cenas observadas, frases ouvidas. Este é o espaço descritivo do Diário de Campo.
3. **Reflexões sobre o dia** – espaço para reflexões pessoais a partir das anotações feitas sobre os aspectos mais interessantes do dia e com a ajuda dos textos problematicadores. Tais reflexões podem estar na forma de questionamentos, dúvidas, sugestões, afirmações... o importante é que sejam personalizadas e expressem sua vivência na Câmara dos Deputados. Este é o espaço analítico do Diário de Campo.

O Diário de Campo deverá ser redigido pelo(a) estagiário(a) a cada dia do estágio e entregue na sexta-feira pela manhã. **O recebimento do certificado está vinculado à entrega deste material.**

Sinta-se à vontade para se expressar e utilizar sua criatividade!

Bom trabalho!

## ESTÁGIO VISITA



“A democracia exige a transformação do cidadão em um ator político, crítico, consciente, participante, que supere o papel de mero expectador e que pense comunitariamente”.

Margarida Genevois

Além da persistente cultura política oligárquica, durante o regime militar (1964-1985) o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/producionista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental importância. Hoje podemos afirmar que a cidadania é uma idéia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos, e não do bem comum.

*Maria Victoria Benevides (Educação para a Democracia – trecho da versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996)*







“A cidadania expressa um conjunto de direitos, mas fundamentalmente proporciona à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não exerce ativamente sua cidadania está marginalizado ou excluído da plenitude da vida social, pois não participa da definição do seu próprio futuro e não colabora na construção do destino da humanidade. É alguém que não luta, não vive, só sobrevive. É alguém pela metade.”

Herbert de Souza

### I. O Circuito indivíduos/sociedade: ensinar a democracia

Indivíduo e Sociedade existem mutuamente. A democracia favorece a relação rica e complexa indivíduo/sociedade, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente.

A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos.

Diferentemente das sociedades democráticas que funcionam graças às liberdades individuais e à responsabilização dos indivíduos, as sociedades autoritárias ou totalitárias colonizam os indivíduos, que não são mais do que sujeitos; na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado, exprime seus desejos e interesses, por outro, é responsável e solidário com sua cidade.

#### I.1. Democracia e complexidade

A democracia não pode ser definida de modo simples. A soberania do povo cidadão comporta ao mesmo tempo a autolimitação desta soberania pela obediência às leis e a transferência da soberania aos eleitos. A democracia comporta ao mesmo tempo a autolimitação do poder do Estado pela separação dos poderes, a garantia dos direitos individuais e a proteção da vida privada.

A democracia, evidentemente, necessita do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas. Necessita de que a maioria dos cidadãos acredite na democracia. Mas, do mesmo modo que o consenso, a democracia necessita de diversidade e antagonismos.

**ESTÁGIO VISITA**

A experiência do totalitarismo enfatizou o caráter-chave da democracia: seu elo vital com a diversidade.

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso projetar a diversidade das espécies de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (imprensa, mídia), para salva-guardar vida democrática.

A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias.

A democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade.

Assim, a democracia constitui a união entre a união e a desunião; tolera e nutre-se endemicamente, às vezes explosivamente, de conflitos que lhe conferem vitalidade. Vive da pluralidade, até mesmo na cúpula do Estado (divisão dos poderes executivo, legislativo, judiciário), e deve conservar a pluralidade para conservar-se a si própria.

O Desenvolvimento das complexidades políticas, econômicas e sociais nutre os avanços da individualidade. Esta se afirma em seus direitos (do homem e do cidadão) e adquire liberdades existenciais (escolha autônoma do cônjuge, da residência, do lazer...).

Edgar Morin (Trecho do livro "Os sete saberes necessários à Educação do Futuro", Ed. Cortez, 2007)

**O que mais chamou minha atenção no dia de hoje:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---









“Esse pequeno poema de Cecília Meireles me encanta, é o resumo de uma cosmologia, uma teologia condensada, a revelação do nosso lugar e do nosso destino:

“No mistério do Sem-Fim,  
equilibra-se um planeta.  
E, no planeta, um jardim,  
e, no jardim, um canteiro:  
no canteiro, uma violeta,  
e, sobre ela, o dia inteiro,  
entre o planeta e o Sem-Fim,  
a asa de uma borboleta.”

Metáfora: somos a borboleta. Nosso mundo, destino, um jardim. Resumo de uma utopia. Programa para uma política. Pois política é isto: a arte da jardinagem aplicada ao mundo inteiro. Todo político deveria ser jardineiro. Ou, quem sabe, o contrário: todo jardineiro deveria ser político. Pois existe apenas um programa político digno de consideração. E ele pode ser resumido nas palavras de Bachelard: “O universo tem, para além de todas as misérias, um destino de felicidade. O homem deve reencontrar o Paraíso.”

Rubem Alves

“Paz, desenvolvimento e democracia formam um triângulo interativo. Os três são interdependentes. Sem democracia não há desenvolvimento duradouro: as disparidades tornam-se insustentáveis e conduzem à imposição e à dominação.

Frederico Mayor





## ESTÁGIO VISITA



“Embora, de um modo geral, a sociedade tenha um olhar ambíguo de desencanto e de fascínio para os(as) jovens, os dados e depoimentos que se seguem mostram sujeitos com profunda crença em suas capacidades, que aspiram a abertura de canais de participação para que possam ser ouvidos e oportunidades iguais para que vivam a transformação hoje, e não em um futuro inalcançável.”

Relatório Final da pesquisa Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas, IBASE, 2005

O termo protagonismo é formado por duas raízes gregas: proto, que significa “o primeiro, o principal” e agon, que significa “lutador”. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal. Portanto, protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor.

Ser reconhecido como ator social estratégico implica a integração social, a participação, a capacitação e a transferência de poder para os jovens como indivíduos e para as organizações juvenis, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar.

Proposta de Projeto de Lei nº 4.530 de 2004, da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude









*“Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente  
A gente muda o mundo na mudança da mente  
E quando a mente muda a gente anda pra frente  
E quando a gente manda ninguém manda na gente”*

**Gabriel, o pensador**

**Deixe aqui suas reflexões finais**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



### Sobre política e jardinagem

De todas as vocações, a política é a mais nobre. Vocação, do latim vocare, quer dizer chamado. Vocação é um chamado interior de amor: chamado de amor por um 'fazer'. No lugar desse 'fazer' o vocacionado quer 'fazer amor' com o mundo. Psicologia de amante: faria, mesmo que não ganhasse nada.

'Política' vem de polis, cidade. A cidade era, para os gregos, um espaço seguro, ordenado e manso, onde os homens podiam se dedicar à busca da felicidade. O político seria aquele que cuidaria desse espaço. A vocação política, assim, estaria a serviço da felicidade dos moradores da cidade.

Talvez por terem sido nômades no deserto, os hebreus não sonhavam com cidades: sonhavam com jardins. Quem mora no deserto sonha com oases. Deus não criou uma cidade. Ele criou um jardim. Se perguntássemos a um profeta hebreu 'o que é política?', ele nos responderia, 'a arte da jardinagem aplicada às coisas públicas'.

O político por vocação é um apaixonado pelo grande jardim para todos. Seu amor é tão grande que ele abre mão do pequeno jardim que ele poderia plantar para si mesmo. De que vale um pequeno jardim se à sua volta está o deserto? É preciso que o deserto inteiro se transforme em jardim.

Amo a minha vocação, que é escrever. Literatura é uma vocação bela e fraca. O escritor tem amor mas não tem poder. Mas o político tem. Um político por vocação é um poeta forte: ele tem o poder de transformar poemas sobre jardins em jardins de verdade. A vocação política é transformar sonhos em realidade. É uma vocação tão feliz que Platão sugeriu que os políticos não precisam possuir nada: bastar-lhes-ia o grande jardim para todos. Seria indigno que o jardineiro tivesse um espaço privilegiado, melhor e diferente do espaço ocupado por todos. Conheci e conheço muitos políticos por vocação. Sua vida foi e continua a ser um motivo de esperança.

Vocação é diferente de profissão. Na vocação a pessoa encontra a felicidade na própria ação. Na profissão o prazer se encontra não na ação. O prazer está no ganho que dela se deriva. O homem movido pela vocação é um amante. Faz amor com a amada pela alegria de fazer amor. O profissional não ama a mulher. Ele ama o dinheiro que recebe dela. É um gigolô.

Todas as vocações podem ser transformadas em profissões. O jardineiro por vocação ama o jardim de todos. O jardineiro por profissão usa o jardim de todos para construir seu jardim privado, ainda que, para que isso aconteça, ao seu redor aumente o deserto e o sofrimento.

Assim é a política. São muitos os políticos profissionais. Posso, então, enunciar minha segunda tese: de todas as profissões, a profissão política é a mais vil. O que explica o desencanto total do povo, em relação à política. Guimarães Rosa, perguntado por Günter Lorenz se ele se considerava político, respondeu: 'Eu jamais poderia ser político com toda essa charlatanice da realidade... Ao contrário dos 'legítimos' políticos, acredito no homem e lho desejo um futuro. O político pensa apenas em minutos. Sou escritor e penso em eternidades. Eu penso na ressurreição do homem.' Quem pensa em minutos não tem paciência para plantar árvores. Uma árvore leva muitos anos para crescer. É mais lucrativo cortá-las.

Nosso futuro depende dessa luta entre políticos por vocação e políticos por profissão. O triste é que muitos que sentem o chamado da política não têm coragem de atendê-lo, por medo da vergonha de serem confundidos com gigolôs e de terem de conviver com gigolôs.

Escrevo para vocês, jovens, para seduzi-los à vocação política. Talvez haja jardineiros adormecidos dentro de vocês. A escuta da vocação é difícil, porque ela é perturbada pela gritaria

## ESTÁGIOVISITA

das escolhas esperadas, normais, medicina, engenharia, computação, direito, ciência. Todas elas, legítimas, se forem vocação. Mas todas elas afunilantes: vão colocá-los num pequeno canto do jardim, muito distante do lugar onde o destino do jardim é decidido. Não seria muito mais fascinante participar dos destinos do jardim?

Acabamos de celebrar os 500 anos do descobrimento do Brasil. Os descobridores, ao chegar, não encontraram um jardim. Encontraram uma selva. Selva não é jardim. Selvas são cruéis e insensíveis, indiferentes ao sofrimento e à morte. Uma selva é uma parte da natureza ainda não tocada pela mão do homem. Aquela selva poderia ter sido transformada num jardim. Não foi. Os que sobre ela agiram não eram jardineiros. Eram lenhadores e madeireiros. E foi assim que a selva, que poderia ter se tornado jardim para a felicidade de todos, foi sendo transformada em desertos salpicados de luxuriantes jardins privados onde uns poucos encontram vida e prazer.

Há descobrimentos de origens. Mais belos são os descobrimentos de destinos. Talvez, então, se os políticos por vocação se apossarem do jardim, poderemos começar a traçar um novo destino. Então, ao invés de desertos e jardins privados, teremos um grande jardim para todos, obra de homens que tiveram o amor e a paciência de plantar árvores à cuja sombra nunca se assentariam.

Rubem Alves (Trecho do livro "Conservas sobre Política, Ed. Verus, 2002)