

DENISE CATARINA SILVA MANGUE

(IN)FORMAÇÃO, UM CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA?
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA DA ALMG

**Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Escola de Ciência da Informação da UFMG
Belo Horizonte
2008**

DENISE CATARINA SILVA MANGUE

(IN)FORMAÇÃO, UM CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA?
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA DA ALMG

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em
Ciência da Informação, como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Ciência da Informação
pela Escola de Ciência da Informação da UFMG.

Linha de pesquisa:

ICS – Informação, Cultura e Sociedade

Orientadora:

Maria Guiomar da Cunha Frota

**Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Escola de Ciência da Informação da UFMG
Belo Horizonte
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Mangue, Denise Catarina Silva

(In)formação, um caminho para a participação política? Um estudo de caso sobre o programa de educação para a cidadania da ALMG / Denise Catarina Silva Mangue. – Belo Horizonte, 2008.

178 fl. : il.

Orientadora: Maria Guiomar da Cunha Frota

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, UFMG.

1. Informação. 2. Educação. 3. Cidadania. 4. Política 4. Programas públicos. 5. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 6. Parlamento Jovem. I. Maria Guiomar da Cunha Frota. II. Universidade Federal de Minas Gerais. III. Tit.

Belo Horizonte, 2008



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

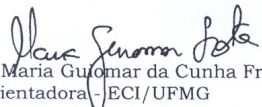
ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **DENISE CATARINA SILVA MANGUE**,
matrícula: 2005201264

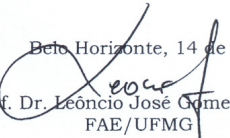
As 14:00 horas do dia 14 de abril de 2008, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada *ad referendum* pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 26/03/2008, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado **(In)formação, um caminho para a participação política? um estudo de caso sobre o Programa de Educação para a Cidadania da ALMG**, requisito final para obtenção do Grau de MESTRE em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, Área de Concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade (ICS). Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Maria Guiomar da Cunha Frota, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Profa. Dra. Maria Guiomar da Cunha Frota - Orientadora	APROVADA
Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares	APROVADA
Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis	APROVADA

Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA.


A banca ressaltou a qualidade da metodologia pela combinação criativa entre as estratégias quantitativas e qualitativas. A banca indicou também a importante relação estabelecida entre informação e educação. O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. Maria Guiomar da Cunha Frota
Orientadora - ECI/UFMG

Belo Horizonte, 14 de abril de 2008.

Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares
FAE/UFMG


Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis
ECI/UFMG

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.


Prof.ª Maria Aparecida Moura
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Ciência da Informação - ECI/UFMG



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

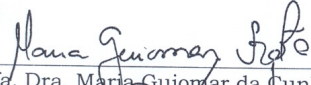
"(IN)FORMAÇÃO, UM CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA? UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DA ALMG"

Denise Catarina Silva Manguê

Dissertação submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "**Mestre em Ciência da Informação**", linha de pesquisa "**Informação, Cultura e Sociedade - (ICS)**".

Dissertação aprovada em: 14 de abril de 2008.

Por:



Profa. Dra. Maria Guiomar da Cunha Frota - ECI/UFMG (Orientadora)

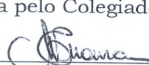


Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares - FAE/UFMG



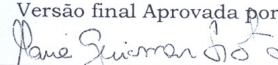
Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Profa. Maria Aparecida Moura
Coordenadora

Versão final Aprovada por



Profa. Maria Guiomar da Cunha Frota
Orientadora

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, ilusões. O que não é porém possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia e sem projeto.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Nós das ciências humanas e sociais não estamos às voltas com invenções de tamanhas proporções como a da roda, do fogo, da energia elétrica, do cimento, do telefone, da televisão, de novos meios de transporte, de novas tecnologias de comunicação e informação ou novos medicamentos para doenças crônicas ou incuráveis. Não queremos dizer com isto, que os esforços para os que se debruçam sobre os livros e sobre a realidade, em busca de respostas para as questões acerca do homem e da sociedade, não sejam intensos e muitíssimo sofridos!

Nunca, em toda a história da humanidade, o homem foi dono de tamanha riqueza e capacidade de exploração científica e tecnológica dos produtos e insumos que a natureza lhe oferece. Tal capacidade chegou a tal ponto que, em dados momentos, a oferta de determinados alimentos, por exemplo, supera a capacidade de compra e consumo dos mesmos. Como consequência (apesar de milhares de pessoas famintas espalhadas pelos quatro cantos da terra), toneladas de alimentos em perfeito estado são desperdiçadas.

E é justamente aí que se encontra o dilema das ciências sociais. Ao lado de toda a riqueza acumulada, de todo o conhecimento produzido, os homens ainda convivem em condições extremamente díspares. Alguns com opulência exacerbada, outros na pobreza absoluta. E são os problemas da sociedade contemporânea (stress, depressão, infelicidade, obesidade, fome, violência, morte...) cujo cerne está justamente nesta disparidade, que movem e tornam as ciências sociais e humanas imprescindíveis e relevantes. Assim, apesar da recorrência de temas de há séculos atrás e de a inovação não se fazer central nos resultados de nossas pesquisas, essas não deixam de ter o mesmo peso daquelas empreendidas no campo das ciências exatas e biológicas.

E foi com este espírito que nos enveredamos pelos estudos que se consubstanciam neste singelo trabalho, fruto de suor e lágrimas, mas também de esperanças e utopias. Convicta de que minhas contribuições estão muito distantes de uma solução para problemas tão complexos, também estou certa de que ofereço, aqui, uma pequenina cota parte para o que há de mais importante na produção científica das ciências humanas e sociais. E como este caminho foi penoso e cheio de espinhos, não poderia deixar de agradecer àquelas pessoas que fizeram brotar as rosas na estrada. Por isto, **dedico os meus sinceros e calorosos agradecimentos:**

À Deus, em quem creio e confio com todas as minhas forças e que me ajudou a realizar o milagre de concluir o mestrado. Aos dois homens de minha vida: Manito (por ser meu esposo e amigo, companheiro, amante, ouvinte, leitor crítico-participante e atento, enfim, por todo o amor que se transforma em vida plena e em abundância) e Kweisi, nosso primeiro filho, nascido durante o desenrolar da pesquisa (por me oferecer os momentos mais sublimes de alegria e por me revigorar, diariamente, o ânimo e a disposição para a luta). À minha amada e querida mãe, pela dedicação, por sofrer e sorrir comigo, em tudo e sempre, por ser meu amparo nos momentos dolorosos e pelas muitas horas passadas com o neto para que eu terminasse de escrever a dissertação. Aos familiares e parentes que tanto amo, e que contribuíram para que eu fosse a pessoa que sou. Aos amigos que tantas vezes me fizeram desafogar do desespero criando momentos de descontração e diversão. À Alcenir que se fez orientadora nas entrelinhas quando me apresentou José Murilo de Carvalho. À Cida Moura por suas preciosas intervenções. À Leo e Lucinha por me iniciarem na discussão sobre a pessoa e o pensamento de Paulo Freire e por compartilharem dos sonhos por um Brasil e um Moçambique mais cidadãos, mais democráticos, mais justos. À Rosemary Dore por me

conduzir nos primeiros estudos sobre a pessoa e as idéias de Gramsci e por ser inspiração para a disciplina nos estudos. À FAE por me permitir estreitar os laços com o pensar sobre a educação do povo brasileiro. Ao pessoal da ALMG que me recebeu com disposição e boa vontade. À Nilson pelas dores e alegrias compartilhadas. Àqueles colegas de trabalho do Ministério Público que estiveram na torcida declarada, ou silenciosa, especialmente à Shirlene por ser meu ombro amigo nas horas mais angustiantes e difíceis. À Cristina, por ter sido a ponte entre mim e os programas de educação para a cidadania. À mãe Gilda, tio Renato, tio Trindade, tia Bernadete, aos novos primos e primas, tios e tias que me acolheram de braços abertos em Moçambique, especialmente ao “tio Nuno”, meu fiel escudeiro e socorro incondicional nos momentos finais de elaboração desse trabalho. Ao povo de Moçambique, minha segunda pátria e minha gente por opção, em especial aos colegas e amigos do CFJJ pelo apoio e compreensão. Por fim, como não poderia deixar de ser e por ser mais do que merecido, à Guiomar, minha orientadora de última hora, mas que ofereceu uma orientação “*de primeira*”, assumindo o papel não só de tutora, mas também de amiga, abraçando com coragem e afinho ao desafio de uma orientação louca, porque cheia de percalços e atropelos.

RESUMO

Não obstante a discussão da democratização da *informação produzida pela esfera pública e governamental* seja uma condicionante fundamental para o exercício da cidadania, esta não pode se concretizar se não houver, antes, a democratização da *informação sobre a esfera pública e governamental*, seu funcionamento e seus fundamentos. Esta proposta de pesquisa pretendeu discutir os aspectos da relação entre informação, práticas pedagógicas e cidadania. Seu núcleo argumentativo sustentou-se no pressuposto de que a falta de um conhecimento pleno acerca do funcionamento do Estado e de suas funções, por parte da sociedade, pode redundar numa fraca e falha participação política. Ante tal problemática, duas questões se colocaram: 1) a de saber qual é a relação entre o acesso às informações disponibilizadas e veiculadas por programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgão públicos e o exercício da dimensão política de cidadania por parte dos cidadãos por eles contemplados; e 2) a de verificar de que modo tais programas podem se constituir como fontes de informação para o exercício da dimensão política de cidadania. Para responder a essas duas perguntas, estudamos um programa de educação para a cidadania desenvolvido por um órgão público – o programa “Educação para a Cidadania” da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG). O enfoque escolhido para a análise da relação entre o acesso à informação e o exercício da dimensão política da cidadania transitou em três grandes áreas do conhecimento: a Ciência da Informação, a Ciência Política e a Educação. Dentre as conclusões a que chegamos estão a de que a apropriação da informação não se dá de forma uniforme e a de que os programas de educação para a cidadania podem se constituir como fontes de informação, mas sempre sofrerão a influência da diferença de posições, motivações e intenções dos atores envolvidos.

Palavras-chave: Informação; Educação; Cidadania; Política; Programas públicos; Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais; Parlamento Jovem.

ABSTRACT

In spite of the discussion about the democratization of *information produced by the public and governmental sphere* being a fundamental determiner for the exercise of citizenship, it cannot be materialized if, beforehand, there is not the democratization of *the information of the very public and governmental sphere*, its operations and foundations. This research proposal has tried to discuss the aspects of the relationship among information, pedagogical practises and citizenship. Its argumentative core was based on the premise that the lack of knowledge about the functioning of the State and its roles, concerning society, could result in a weak and defective political participation. Before such problem, two questions could be posed: 1) to inquire which is the relationship between the access to the information made available and propagated through education programmes that are developed by public agencies and the exercise of the political dimension of citizenship of the citizens that are contemplated with these programmes; and 2) to verify in which way such programmes can be regarded as information sources for the exercise of the political sense of citizenship. In order to answer these two questions, we studied a citizenship education programme developed by a public agency - "Education for Citizenship" by the Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG) (Minas Gerais State Legislative Assembly). The focus, which was chosen for the analysis of the relationship between the access to information and the exercise of the political dimension of citizenship, comprehended three large fields of study: Information Science, Political Science and Education. Out of the conclusions, at which we have arrived, two are: that the appropriation of information does not occur in a uniform manner and that the citizenship education programmes can be regarded as sources of information, but they will always be influenced by the difference in positions, motivations, and intentions of the different parts involved.

Key words: Information, Education, Citizenship, Politics, Public Programmes, Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais; Parlamento Jovem.(Young Parliament).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo Participativo-Comunicacional de Paulo Freire

Foto 1 - Escolha do Tema do PJ/2007

Foto 2 - Oficina oferecida aos monitores pela ALMG: “Organização do Estado e dos Poderes”

Foto 3 - Oficina de funcionamento do GPI oferecida aos monitores

Foto 4 – Oficina de Teatro: dinâmica de relaxamento e concentração

Foto 5 – Oficina de Teatro: técnica de teatro improvisacional – discussão e elaboração das peças apresentadas pelos grupos

Foto 6 – “Oficina de Redação”

Foto 7 – Reunião dos GT’s

Foto 8 – Reunião dos GT’s

Foto 9 – Reunião dos GT’s

Foto 10 – Sessão do Parlamento Jovem 2007: votação de uma das propostas

Foto 11 – Sessão do Parlamento Jovem 2007: argumentação de um aluno em favor de uma proposta

Gráfico 1 – Municípios de proveniência dos alunos do grupo experimental

Gráfico 2 – Municípios de proveniência dos alunos do grupo de controle

Quadro 1 – Alguns requisitos de uma democracia para um grande número de pessoas

Quadro 2 - Quadro analítico-sintético sobre os elementos necessários ao exercício da dimensão política da cidadania

Quadro 3 – Categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania

Quadro 4 – Motivos apontados pelo grupo experimental para a participação no PJ/2007

Quadro 5 – Palavras das quais se lembra quando se fala em Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais

Quadro 6 – Acréscimo às Categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania previstas no quadro 3

Tabela 1 - Índice de resposta aos questionários dirigidos aos alunos de ensino médio participantes do Parlamento Jovem/2007 e aos alunos que compuseram o grupo de controle

Tabela 2 - Mecanismo adotado para equiparar o número de questionários respondidos pelos alunos do ensino médio pertencentes ao grupo experimental e ao grupo de controle, para efeitos de análise estatística dos dados

Tabela 3 – Regiões Administrativas ou Municípios onde residem os alunos do grupo

experimental

Tabela 4 – Regiões Administrativas ou Municípios onde residem os alunos do grupo de controle

Tabela 5 – Você discuti política com sua família?

Tabela 6 – Você conversa sobre voto e eleições com sua família?

Tabela 7 – Alunos que já ouviram falar sobre a(s) Constituição(ções) na escola

Tabela 8 – Ciência da existência da(s) Constituição(ções) na biblioteca da escola

Tabela 9 – Qual é o nome do atual governador do Estado de Minas Gerais?

Tabela 10 – Qual é o partido do atual Presidente da República?

Tabela 11 – Participação como eleitor nas últimas eleições

Tabela 12 – Razão pela qual não votou nas últimas eleições

Tabela 13 - Motivos apontados pelo grupo de controle para a não participação no PJ/2007

Tabela 14 – Motivos apontados pelo grupo de experimental para a participação no PJ/2007

Tabela 15 – Conhecimentos gerais acerca da Comissão de Participação Popular

Tabela 16 – Informações acerca das competências da Comissão de Participação Popular da ALMG

Tabela 17 – Informações acerca das formas de participação popular na ALMG por meio da Comissão de Participação Popular

Tabela 18 – Você já leu ou consultou a Constituição?

Tabela 19 – Conhecimento acerca do papel dos deputados estaduais

Tabela 20 – Relações que o cidadão deve ou não manter com os representantes eleitos

Tabela 21 – A qual Poder pertence a Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais

Tabela 22 – Qual é o nome do atual presidente da Assembléia Legislativa do Minas Gerais?

Tabela 23 – Qual é o partido do atual Presidente da Assembléia Legislativa de Minas Gerais?

Tabela 24 – Palavras das quais se lembra quando se fala em Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais

Tabela 25 – O que os alunos do grupo experimental e do grupo de controle consideram como direitos e/ou deveres políticos

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALMG –	Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais
CI –	Ciência da Informação
Col. Batista –	Colégio Batista Mineiro
Col. C. Líbano –	Colégio Municipal Caio Líbano Soares
Col. Frei Orl. I –	Colégio Frei Orlando – unidade I
Col. Frei Orl. II –	Colégio Frei Orlando – unidade II
Col. M. Campos –	Colégio Estadual Milton Campos
Col.Stº Antônio –	Colégio Santo Antônio
Estadual Central –	Colégio Estadual Milton Campos
ICS –	Informação, Cultura e Sociedade
IMACO –	Colégio Municipal IMACO (Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis)
PJ –	Parlamento Jovem
PJ/2007 –	Versão do Parlamento Jovem realizada em 2007
SEE/MG –	Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais

LISTA DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado A –	Professor do ensino médio – Colégio Caio Líbano
Entrevistado B –	Professor do ensino médio – Colégio Batista
Entrevistado C –	Professor do ensino médio – Colégio IMACO
Entrevistado D –	Professor do ensino médio – Colégio Frei Orlando I
Entrevistado E –	Professor do ensino médio – Colégio Estadual Central
Entrevistado F –	Professor do ensino médio – Colégio Frei Orlando II
Entrevistado G –	Monitor da PUC que participou pela primeira vez do PJ em 2007
Entrevistado H –	Monitor da PUC que participou pela segunda vez do PJ em 2007
Entrevistado I –	Monitor da PUC que participou pela quarta vez do PJ em 2007
Entrevistado J –	Coordenação 1 do PJ (ALMG)
Entrevistado K –	Coordenação 2 do PJ (PUC)
Entrevistado L –	Coordenação 2 do PJ (PUC)
Entrevistado M –	Coordenação 2 do PJ (PUC)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- Estado e Cidadania	17
1.1 O Estado moderno.....	17
1.2 A cidadania na sociedade moderno-contemporânea	27
1.3 Cidadania e democracia no Brasil	33
CAPÍTULO 2- Informação e educação para o exercício da cidadania	40
2.1 Democracia, participação e deliberação	40
2.2 As formas de participação	45
2.3 Educação para a cidadania	52
2.4 Informação para a cidadania	64
2.5 Educação e informação para a cidadania	72
CAPÍTULO 3 – Metodologia	75
3.1 Do objeto de análise	75
3.2 Das técnica(s) e instrumentos de coleta de dados	79
3.3 Coleta de dados em fontes bibliográficas e documentais	84
3.4 Dos métodos e instrumentos de análise dos dados	84
3.4.1 Dados de base bibliográfica-documental	85
3.4.2 Dados obtidos junto aos atores intervenientes	85
CAPÍTULO 4 - Educação e informação para a cidadania na ALMG: programas, projetos e ações.....	89
4.1 Participação popular, informação e educação para a cidadania: programas, projetos e ações	89
4.2 A Escola do Legislativo e o programa “Educação para a cidadania”	96
CAPÍTULO 5- Programa “Educação para a cidadania” como um dos espaços de (in)formação e participação na ALMG: o projeto Parlamento Jovem	97
5.1 O projeto Parlamento Jovem	100
5.2 Perfil das instituições e dos alunos participantes do PJ/2007	110
5.2.1 Perfil dos monitores da PUC	111
5.2.2 Perfil dos colégios participantes	111
5.2.3 Perfil dos alunos de ensino médio que compuseram o grupo experimental (participantes do PJ) e o grupo de controle (não participantes do PJ)	121
CAPÍTULO 6 - O Programa “Educação para a Cidadania” como fonte de (in)formação para a participação política: limites e possibilidades	133
6.1 Parlamento Jovem: fonte de informação para o exercício da dimensão política da cidadania	133
6.2 Estrutura, organização, estratégias, táticas e mecanismos pedagógico-informacionais presentes no Programa “Educação para a Cidadania”	155
6.2.1 Estrutura e organização	156
6.2.2 Estratégias, táticas e mecanismos pedagógico-informacionais	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS	

(IN)FORMAÇÃO, UM CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA? O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DA ALMG

PALAVRAS-CHAVE

Informação, educação, cidadania, política, programas públicos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a reflexão em torno do exercício da cidadania vem ganhando destaque e relevância no Brasil em decorrência do processo de redemocratização do país, aliado à discussão sobre a eficiência governamental e à crescente valorização dos direitos humanos em âmbito global.

A Ciência da Informação (CI) não ficou alheia a tal dinâmica discutindo, em escala cada vez mais ampla, o dever dos diferentes atores na tarefa de “democratizar”, de forma eficaz e racional, as informações para o exercício da cidadania; o direito do cidadão de acesso a tais informações; e o uso cidadão das mesmas.

Na presente pesquisa, nosso foco se concentrou na investigação da informação enquanto produto social que resulta das interações entre os homens e que pode se constituir como elemento de transformação das estruturas e de emancipação, tendo como sujeito do conhecimento, o cidadão, inserido numa dada realidade social, partindo-se do princípio de que a participação dos cidadãos socialmente excluídos, mediante o exercício da dimensão política da cidadania, abre possibilidades para que as estruturas sociais hegemônicas e de opressão sejam questionadas ou até mesmo modificadas, conforme a força e a capacidade de articulação dos atores contra-hegemônicos.

Com tal fim, se fez *mister* tecer alguma reflexão em torno das novas formas de participação necessárias e decorrentes do processo de redemocratização do país e, para tal, discutimos o surgimento de um novo sujeito-cidadão capaz de participar a partir do despontar dos movimentos sociais surgidos no seio da sociedade civil na década de 70.

Tendo como premissa que a informação constitui um dos elementos importantes na promoção da participação do cidadão e de que as fontes de informação para tal fim têm várias procedências e são complementares entre si, procuramos identificar as contribuições que o acesso às informações disponibilizadas por programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos pode oferecer para que os cidadãos exerçam a dimensão política da cidadania.

A escolha de nosso objeto de estudo deriva-se, principalmente, de dois fatores: primeiramente, da constatação de que, apesar de todos os avanços alcançados principalmente a partir das décadas de 70 e 80 pela ação dos movimentos sociais surgidos naquele período, ainda existe um grande fosso entre a teoria e a prática do exercício da dimensão política da cidadania no Brasil. É indisfarçável a infinidade de questões que apontam, cotidianamente, para a necessidade de amadurecimento político do povo brasileiro.

O segundo fator motivador para o desenvolvimento deste estudo foi a constatação de que grande parte da pesquisa desenvolvida em CI acerca da informação para a cidadania refere-se à democratização, isto é, ao franco acesso à informação pública e governamental (essencialmente aquela relativa às ações, atos e decisões do poder executivo). Entretanto, pouco se discute sobre a informação que dá suporte ao *uso pleno* e à *compreensão* dessa informação de cunho governamental.

Perante tal problemática observamos que, não obstante a discussão da democratização da *informação produzida pela esfera pública e governamental* seja uma condicionante fundamental para o exercício da cidadania, esta não pode se concretizar se não houver, antes, a democratização da *informação sobre a esfera pública e governamental*, seu funcionamento e seus fundamentos.

Dessa forma, ao adotar um programa de educação para a cidadania desenvolvido por um órgão público – o programa “Educação para a Cidadania” da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG) – como estudo de caso, tencionávamos identificar as possibilidades e limitações intervenientes no cumprimento desse objetivo e a relação entre a informação por ele veiculada e o exercício da cidadania por parte do público dele participante.

Nossa opção por investigar uma instituição estatal e não uma organização da sociedade civil ou movimento social como fonte de informação para o exercício da cidadania decorreu do anseio de verificar como se daria, na prática, a disseminação de informações sobre o funcionamento e a estrutura de uma instituição governamental por meio dela mesma, uma vez que, teoricamente, essa estaria em melhores condições de munir qualquer cidadão com informações a seu próprio respeito. Por outro lado, a opção por programas públicos deve-se principalmente a três elementos:

1. o fato de a pesquisadora ter trabalhado numa instituição do Estado – O Ministério Público do Estado de Minas Gerais – ficando incomodada ao constatar que, não obstante o papel fundamental que compete àquela instituição na garantia e na defesa dos interesses das sociedades de forma geral, a mesma não oferece nenhum programa de educação para a cidadania nos moldes do estudado e, ao mesmo tempo, tem sido apontada em alguns estudos como pouco conhecida pelos cidadãos, o que foi igualmente constatado pela pesquisadora no contato com as pessoas e no exercício cotidiano de suas atividades enquanto esteve ligada à instituição.
2. a participação da pesquisadora, em junho de 2004, como ouvinte e representante do Ministério Público, no “Encontro de Educação para a Cidadania” promovido pela ALMG. Participação essa que lhe trouxe maiores informações sobre vários programas deste cunho desenvolvidos por órgãos públicos, além de lhe permitir um primeiro contacto com seus gestores, facilitando o acesso aos mesmos.
3. o anseio de verificar se instituições que atendem principalmente aos interesses do Estado conseguiriam, de fato, contribuir para a formação e disponibilização/veiculação de informações pertinentes para o esclarecimento e capacitação do cidadão no que concerne ao exercício da dimensão política da cidadania.

Importa referir que optamos pela dimensão política da cidadania e não por uma das demais dimensões (social ou civil) por compreendermos que o conceito e o conteúdo da cidadania têm se ampliado nas últimas décadas em virtude das lutas políticas empreendidas por diferentes movimentos sociais, ou pelo esforço em comum de alguns cidadãos.

Sendo esse o nosso dínamo, optamos por discutir o exercício da dimensão política da cidadania, acreditando que este seja um veículo e um instrumento de luta pelos direitos sociais e humanos, de forma geral.

Por fim, cabe referir que alguns segmentos da sociedade, incluindo-se órgãos públicos e Organizações Não Governamentais (ONG's), têm demonstrado interesse pela questão da educação do cidadão, apresentando propostas concretas de educação para a cidadania e desenvolvendo ações que visam munir os cidadãos com informações e conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento do Estado, sobre o que ele faz, como e porque faz, dentre outras.

Todavia, a proliferação desordenada e desarticulada, de uma variedade de iniciativas, especialmente em se tratando de iniciativas oficiais, pode gerar sérios problemas, tais como: re-trabalho, duplicação de esforços e de recursos para fins idênticos e, conseqüentemente, a má aplicação do dinheiro público, entre outros. É também neste sentido que importa investigar a eficácia e identificar formas de atuação aplicáveis aos programas públicos de educação para a cidadania.

Com essa perspectiva procuramos apontar, com base na literatura da área, algumas práticas pedagógicas que podem contribuir para que sejam atingidos os objetivos propostos pelos programas que visam educar o cidadão para o exercício da dimensão política da cidadania, numa realidade em que ainda vigora uma imensa desigualdade social e cultural.

A fim de obter o aporte teórico que nos permitiria realizar nossa reflexão, revisitamos também os estudos acerca do conceito, conteúdo, conquista e exercício da cidadania no Brasil, a partir dos três componentes da cidadania – o componente social, o componente civil e o componente político – postulados por Marshall¹, contrapondo-os às reflexões de José Murilo de Carvalho² e de Dallari³, especialmente no que concerne à conquista da dimensão política da cidadania no Brasil e dos elementos necessários ao seu exercício.

Cabe sublinhar que não fizemos uma análise histórica aprofundada em torno da cidadania, assunto que já foi objeto de muitos e ricos estudos, concentrando-nos apenas em estabelecer vínculos entre o exercício da dimensão política da cidadania e o modelo de democracia vigente no país a partir de meados da década de 80 até os dias atuais, em que novos impasses e possibilidades são impostos à temática da democracia e da cidadania.

¹ Vide MARSHALL, T. H. 1976.

² Vide CARVALHO, José Murilo de. 2004.

³ Vide DALLARI, Dalmo de Abreu. 2004.

Alicerçados nesta estrutura teórica, definimos uma plataforma mínima de categorias⁴ de informação para o exercício da dimensão política da cidadania para, então, partirmos a campo, procurando identificar, dentre essas categorias, quais são disponibilizadas pelo programa “Educação para a Cidadania”, desenvolvido pela ALMG, apontando as estratégias e táticas adotadas na disponibilização e veiculação dessas informações.

Em suma, esta proposta de pesquisa pretendeu discutir os aspectos da relação entre informação, práticas pedagógicas e cidadania. Seu núcleo argumentativo sustentou-se no pressuposto de que a falta de um conhecimento pleno acerca do funcionamento do Estado e de suas funções, por parte da sociedade, pode redundar “num exercício falho da cidadania política”, como afirma Carvalho (1992).

Tomando esse pressuposto como norte, estabelecemos como objetivo geral de nossa pesquisa: problematizar a relação entre o acesso às informações disponibilizadas e veiculadas por programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos, e o exercício da dimensão política da cidadania por parte dos cidadãos por eles contemplados; e identificar de que modo tais programas podem se constituir como fontes de informação para o exercício da dimensão política da cidadania.

Para cumprir tais objetivos, procuramos, de modo específico: 1) estabelecer uma plataforma mínima de categorias de informações para o exercício da dimensão política da cidadania que podem e/ou devem ser disponibilizadas e difundidas por programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos; 2) descrever a estrutura e organização do programa escolhido para um estudo de caso; 3) apontar e avaliar as estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos/informacionais adotados por esse programa para disponibilizar, dinamizar, promover e difundir as informações; 4) identificar fatores intervenientes que interferiram na formação, disponibilização e difusão das informações e influíram no alcance

⁴ Para efeitos desse estudo, o termo categoria foi adotado como sinônimo do termo espécie que, nesse caso, deve ser compreendido a partir dos conceitos de gênero ou de classe. Gênero, de acordo com o Aurélio, é “1. a classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação às primeiras, são chamadas *espécies*; [...] 3. Por extensão, é qualquer agrupamento de [...] idéias que tenham caracteres comuns”. Classe, por sua vez, é “1. Numa série ou num conjunto, um grupo ou divisão que apresenta características semelhantes; [...] 7. Coleção ou grupo de coisas que se distinguem pela natureza, uso, etc.; [...] 22. Agrupamento de objetos que têm uma ou mais características em comum.” (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.11)

dos objetivos do programa; 5) identificar quais e contextualizar de que forma as categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania são apropriadas pelo público participante das atividades promovidas pelo programa investigado; e 6) relacionar possíveis contribuições para o exercício da dimensão política da cidadania advindas do acesso às informações disponibilizadas e difundidas pelo referido programa.

O programa “Educação para a cidadania” foi selecionado para o estudo de caso porque tem como um de seus objetivos disponibilizar informações e fornecer formação para o exercício da dimensão política da cidadania. Acreditávamos que ao estudá-lo, seríamos munidos de dados que nos permitiriam fazer inferências e ampliar conclusões aplicáveis ao universo de programas deste tipo, desenvolvidos por órgãos públicos.

Convictos de que toda pesquisa é permeada pelas crenças e interesses do pesquisador e de que não há isenção ou imparcialidade nas Ciências Sociais, que têm como objeto de estudo algo tão complexo como a sociedade e suas relações, procuramos nos colocar numa posição de abertura aos diferentes enfoques, evitando cair numa análise preconceituosa e limitada da realidade que nos propusemos estudar.

Com esta predisposição, esperamos que o estudo aqui empreendido traga contribuições e avanços para linhas e correntes da CI dedicadas aos problemas em torno da Informação, Cultura e Sociedade (ICS). Nosso anseio é de que a definição de algumas categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania e a constituição de uma abordagem de análise acerca da função da informação como elemento facilitador para o exercício dessa dimensão da cidadania constituam contribuições relevantes para o campo, podendo fomentar e balizar novos estudos deste caráter.

A presente dissertação está dividida em sete capítulos e a fundamentação teórica está distribuída nos dois primeiros. O enfoque por nós escolhido e nela materializado para a análise da relação entre o acesso à informação e o exercício da dimensão política da cidadania transita em três grandes áreas do conhecimento: a Ciência da Informação, a Ciência Política e a Educação. A Ciência da Informação constitui o eixo central da investigação e nela procuramos os elementos que nos permitiram trabalhar com um conceito de informação vinculado ao exercício da cidadania.

Os teóricos da Ciência Política com quem dialogamos contribuíram na definição das principais características do Estado moderno e na delimitação das vertentes conceituais de cidadania e democracia que nos serviram de aporte, visto que, para levar a cabo um estudo deste cunho, faz-se indispensável um entendimento mínimo desses conceitos que são amplamente debatidos por diferentes correntes e sofrem abordagens distintas e por vezes contraditórias.

Por outro lado, dada a abrangência dos conceitos de cidadania e democracia, restringimo-nos a analisar sua prática no contexto brasileiro, especialmente no período que vai de meados da década de 80 até os dias atuais. É nesse período que o país assistiu ao restabelecimento do regime democrático e ao fortalecimento de duas das três dimensões da cidadania – a dimensão política e a civil –, relegadas durante o regime ditatorial.

Por fim, procuramos estabelecer os elos entre educação e informação para a cidadania e identificar algumas das práticas pedagógicas possíveis quando se trata de educar/formar e informar para o exercício da cidadania, sendo Paulo Freire, nosso principal interlocutor nesse aspecto.

A metodologia adotada para a execução da pesquisa foi descrita no capítulo 3. No capítulo 4, apresentamos um leque de opções oferecidas pela ALMG como forma de participação popular e inserção do cidadão. Esse conjunto foi retomado no capítulo 6 com o objetivo de se contrapor as opções oferecidas e o volume de informações veiculadas e disseminadas sobre as mesmas pelo programa adotado como estudo de caso. O capítulo 5 traz detalhes acerca do programa, aprofundando no que tange ao projeto denominado “Parlamento Jovem” que é parte integrante do mesmo e que foi escolhido como componente específico a ser observado no estudo de caso. No mesmo capítulo traçamos também o perfil das instituições e dos alunos participantes da edição de 2007 do referido projeto. Por fim, o capítulo 6 compreende a análise dos dados coletados em campo que é retomada e sintetizada no capítulo das considerações finais.

CAPÍTULO 1

Estado e Cidadania

1.1 O Estado moderno

Antes de discutirmos cidadania e democracia, discorreremos sobre o conceito de Estado e suas componentes fundamentais. Tal reflexão é útil tendo-se em conta que o caráter e a qualidade da cidadania de um povo estão relacionados ao tipo de Estado ao qual esse pertence e do quão democrático ou não é tal Estado, assim como o grau e a qualidade da democracia em um Estado estão intimamente ligados à cultura de participação política do seu povo.

Naturalmente, não é nosso objetivo examinar criticamente todas as formulações acerca do Estado em todas as suas conexões. Limitaremos-nos a identificar elementos que contribuíram para a configuração do Estado brasileiro contemporâneo. Para tal, partimos da análise do que é hoje denominado pela Ciência Política de “Estado moderno”, que não consubstancia um *novo Estado*, mas trata-se da mesma instituição que foi sofrendo modificações e adaptando-se aos diferentes momentos históricos, até materializar-se na forma atual.

Vários fatores contribuíram para a composição do Estado moderno que teve como nascedouro a Europa ocidental, principalmente a Inglaterra do século XIII e a França do século XIX. Entre esses fatores destacamos os processos de secularização, racionalização e individualização.

Segundo Gruppi (1980), o Estado moderno apresenta três características que o distinguem dos “Estados do passado”. A primeira delas é o seu caráter unitário. O Estado moderno é soberano, pleno de autonomia e independente de qualquer outra autoridade como acontecia no Estado feudal, sobre o qual a Igreja Católica Romana exercia grande domínio.

A segunda característica é a da distinção entre Estado e sociedade civil que se evidencia no século XVII, em especial na Inglaterra, com a ascensão da burguesia. A partir de então, os grandes pensadores da época contribuirão para que a sociedade passe a ser vista e compreendida como composta por duas partes distintas e separadas: a sociedade civil e a

sociedade política (Estado). Esta idéia acerca da constituição do Estado perdurará por todo o século XVIII e só será questionada mais tarde com o surgimento da ideologia marxista e do comunismo.

A terceira característica que diferencia o Estado moderno em relação ao Estado medieval, é a da sua propriedade. Isto porque, enquanto o Estado medieval era patrimonial, isto é, pertencia aos que detinham a posse da terra – ao monarca, ao marquês, ao conde, ao barão, etc. – e estes podiam dispor do território e de tudo o que nele estivesse (homens e bens) como bem entendêssem; o Estado moderno, logo que se estabelece, passa a pertencer única e exclusivamente ao monarca, “*o qual representa a soberania estatal*” (Gruppi, 1980, p. 10).

Além das três características do Estado moderno apontadas por Gruppi (1980), atualmente o Estado é caracterizado por se basear no monopólio da força aliado à busca pelo consenso e pela hegemonia mencionadas pela primeira vez pelo estadista *Jean Bodin*, mas profundamente exploradas e atualizadas por *António Gramsci*, que também foi um grande crítico do Estado.

Apesar de a modernização da sociedade, que tem seu ponto ápice com a Revolução Industrial, ser um dos principais elementos que contribuíram para a constituição do Estado moderno, este não surgiu de uma só vez, evidentemente, mas constituiu-se e moldou-se gradativamente, num longo processo que durou mais de três séculos. Por isto costuma-se dizer, para fins didáticos, que há quatro fases do Estado Moderno.

Na fase mais antiga, ou primeira fase, predomina o que Karl Marx denominou de “acumulação primitiva de capital” e a exploração e opressão desmedidas e descontroladas do homem pelo homem. Tal realidade social promoverá o estabelecimento da soberania do Estado baseando-se na necessidade da existência de um poder autorizado a deter o monopólio da violência e o controle das relações humanas, por meio da força, como mecanismo limitador das liberdades individuais que obrigaria e coagiria a todos para que contivessem seus impulsos como forma de se obter a autoconservação e uma vida mais confortável em sociedade. Dentre os principais estadistas dessa época estão Nicolau Maquiavel (1469-1527), Jean Bodin (1530-1596) e Thomas Hobbes (1588-1679)

A segunda fase do Estado Moderno tem início com as Revoluções burguesas que tiveram lugar nos séculos XVII e XVIII na França, Estados Unidos e Inglaterra. Tais revoluções potencializaram, entre outras coisas, ao aparecimento do ideal dos Direitos do Homem e da Separação de poderes no Estado. Também surgiram nessa fase a concepção liberal e a concepção democrática do Estado, ambas alicerçadas nos ideais de liberdade e igualdade, mas com interpretações bastante distintas para cada um deles.

Quanto à visão liberal, John Locke (1632-1704) e Emmanuel Kant (1724-1804) firmaram as suas bases ao estabelecerem a relação indissociável entre liberdade e propriedade definindo, por um lado, que apesar da necessidade de se estabelecer um contrato com o estado como forma de se garantir a propriedade e determinadas liberdades, se esse contrato não fosse respeitado pelo Estado, poderia ser desfeito como qualquer outro; e que apesar da soberania pertencer ao povo, apenas os cidadãos independentes (aqueles que não dependiam de outros para exprimir uma opinião política, podendo decidir acerca da política do Estado - os proprietários) eram de fato soberanos, ficando os cidadãos não-independentes impedidos de expressar sua opinião na esfera pública.

Kant também estabeleceu as bases para o que veio a ser o Estado de Direito tal como conhecemos hoje ao afirmar que a lei sobrepõe-se à soberania do povo, já que regula direitos e liberdades fundamentais como: o direito à propriedade, à liberdade de palavra, de expressão, de reunião e de associação.

Frontalmente à ideologia liberal do Estado, *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) trará à tona outra concepção fortemente presente na teoria do Estado moderno: a concepção do Estado democrático que defende a igualdade como um princípio fundamental, sem a qual não há liberdade.

Aqui reside a grande diferença entre a concepção democrática e a liberal, pois, para a primeira, o único fundamento da liberdade é a igualdade, enquanto para os liberais, contrariamente, só há liberdade na medida em que se leve em consideração a desigualdade entre proprietários e não-proprietários. Na ótica rousseauiana, a igualdade tem a ver com a igualdade perante a lei constituindo, portanto, uma igualdade jurídica, mas ele também defende uma igualdade econômico-social ao negar a propriedade privada afirmando que “*os frutos são de todos e a terra não pertence a ninguém*”. Todavia, apesar de apontar a

propriedade privada como um dos principais responsáveis pelos problemas da humanidade, Rousseau não consegue estabelecer condições para a sua abolição.

Rousseau acreditava também que o único poder deve ser o da assembléia, não podendo haver um poder executivo distinto do poder representativo. Isto porque, para ele, a soberania pertence ao povo (e não ao Estado), na sua concepção, a sociedade civil é superior ao Estado e este pensamento constituirá o cerne da concepção democrática do Estado.

Após as décadas de 1860 e 1870, a corrente liberal torna-se hegemônica em toda a Europa estabelecendo é uma espécie de democracia burguesa que constitui um misto de liberalismo e Estado de direito onde, ao lado da ampliação do sufrágio universal e da igualdade jurídica (em grande medida meramente formal), reafirma-se sempre o direito à propriedade, tutela-se a iniciativa privada e o desenvolvimento capitalista.

Dentre os principais construtos teóricos e visões de mundo que se destacaram durante essa fase do Estado Moderno estão os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que foram o lema da Revolução Francesa, cuja principal conquista foi o reconhecimento dos Direitos Humanos com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

O direito à liberdade, cuja busca perpassa toda a história da humanidade, se firmará como um ideal, como um fundamento da vida em sociedade. A liberdade “física” que se traduz no direito de ir, vir e permanecer ganha *status* de direito fundamental e toda a espécie de escravidão do homem pelo homem passa a ser reprimida e combatida. Da mesma forma, outras modalidades de liberdade são igualmente defendidas e perseguidas, tais como: a liberdade de pensamento, de expressão, de consciência, de crença, de informação, de decisão, de reunião, de associação, etc.

Uma das tônicas em torno do ideal da liberdade que ganhou ímpeto naquele período e permanece ainda hoje é a de que para que o homem seja considerado livre, deve-se desprendê-lo das amarras da miséria, do analfabetismo, do subemprego, da subalimentação, da submoradia, dentre outras formas de escravidão e subjugação. Essas exigências sociais são amplamente perseguidas e garantidas em alguns países ao longo do século XIX. Todavia, em finais daquele século o Estado Liberal entra em crise por se mostrar incapaz de responder às

crescentes demandas sociais. Surgem então as ideologias de Direita (Fascismo) e de Esquerda (Comunismo), dando lugar à terceira fase do Estado Moderno.

Os mentores da ideologia marxista, *Karl Marx* e *Friedrich Engels* (1820-1895), concluem que o Estado teria surgido para refrear o antagonismo entre as classes e a diferenciação da posição dos homens nas relações de produção. Todavia, por surgir no seio dos conflitos de classes, o Estado terminaria por representar e afirmar a dominação da classe econômica e politicamente mais poderosa.

A estrutura de Estado presente à época de Marx e Engels está estreitamente relacionada à coerção, já que a burguesia governava estritamente por meio da força. Para que se alcançasse a liberdade e a igualdade universais, o marxismo irá propor a fórmula da revolução permanente que passaria pela derrubada violenta da burguesia e pela tomada do poder político pelo proletariado. No entanto, tal proposta não logrou os resultados que Marx e Engels vislumbravam em virtude de uma série de novos elementos que vieram compor as relações sociais, econômicas políticas e culturais durante o século XX.

Em contrapartida, e também naquele século, o ideal democrático ganhou terreno no campo do acesso à justiça e dos direitos. E foi em virtude disto que Antônio Gramsci (1891-1937), diante do fracasso e do retrocesso de algumas experiências socialistas e na tentativa de compreender todas as mudanças ocorridas na sociedade capitalista a partir de 1848⁵ irá se dedicar a analisar os motivos que fizeram com que a fórmula da revolução permanente não vingasse, propondo então a fórmula da hegemonia civil na qual a ideologia da luta armada e da revolução seria substituída pela do diálogo e da busca do convencimento e do consenso.

Essa mudança de relação entre sociedade e Estado torna-se possível a partir do momento em que a burguesia percebe que para reagir às constantes e crescentes crises advindas das contradições e desigualdades econômicas, sociais e políticas produzidas pelo sistema capitalista, o Estado já não poderia ser concebido como uma mera dominação burguesa, devendo se reorganizar de modo a exprimir e a incluir não apenas os seus interesses, mas

⁵ A teoria da revolução do proletariado, nos termos da “revolução permanente”, foi formulada por volta de 1848 quando Marx e Engels, tomando como referência a experiência dos jacobinos na Revolução Francesa, reformularam cientificamente aquele conjunto de princípios, estratégias e táticas políticas adotados durante a revolução e elaboraram a fórmula da revolução permanente que está contida no *Manifesto do Partido Comunista*.

também uma parte das demandas e reivindicações das classes subalternas. Para tal, ambas as classes deveriam buscar a hegemonia e o consenso em torno de seus ideais e preferências

Portanto, a hegemonia civil, tal como concebida por Gramsci, implica a resolução dos problemas das massas populares mediante seu envolvimento e participação nas diversas formas de associações da vida civil. Tal formulação tem, ainda hoje, uma forte influência sobre o modelo de Estado moderno em vigor.

Em concomitância com os estudos e escritos empreendidos por Gramsci, a ineficácia do Estado liberal para responder aos problemas sociais da sociedade contemporânea fica comprovada em virtude da grande crise econômica e social de 1929. Assim tem início a quarta fase do Estado moderno que fica marcada pelo aparecimento do que acabou por se designar “Estado Democrático Liberal”.

Em 1930, o liberal Benedetto Croce (1866-1952) finalmente explicitará as diferenças entre a concepção liberal e a democrática ao apontar que, apesar da pressuposta fusão entre aquelas duas concepções de Estado na sociedade Européia do século XIX, tais concepções possuíam diferenças marcantes entre si, uma vez que, apesar de concordarem quanto à exigência de liberdade individual, de igualdade civil e política e de soberania popular, a compreensão da igualdade, dos indivíduos, da soberania e do povo era profundamente distinta em cada uma delas.

Assim, apesar da indistinção entre liberalismo e democracia e do aparente entrelaçamento entre as duas concepções em finais do século XIX e início do século XX, o que houve na verdade foi o estabelecimento de um Estado marcadamente liberal juntamente com a adoção, muitas das vezes meramente formal, de alguns ideais democráticos.

No entanto, durante o século XX verifica-se uma mudança na forma hegemônica de concepção do Estado em virtude da efervescência de movimentos que, impulsionados pelo ideal da democracia, reivindicaram e alcançaram o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, entre brancos e negros, etc.

É também no século XX que se consolida o princípio da igualdade na diversidade, que consiste em defender-se a igualdade onde as diferenças perpetuam injustiças e inferiorizam as

minorias ou as classes menos favorecidas e; de enfatizar e garantir as diferenças, quando a igualdade descaracteriza ou oprime os sujeitos. E são esses postulados que irão nortear a participação da sociedade civil na defesa e construção da noção de Estado que temos hoje.

Este alargamento da democracia e dos direitos de cidadania a toda a sociedade teve como mote as pressões sofridas pelo Estado Liberal que, como já dissemos, mostrou-se incapaz de responder aos problemas sociais da sociedade. Medidas de cunho social foram adotadas para a sua administração e disto resultou o que ficou conhecido, na Europa e no mundo ocidental, como Estado-providência (também chamado de *Welfare State* ou Estado de bem estar social), resultado da segunda metade da II Guerra Mundial, mas filho direto da crise de 1929.

Além das quatro fases anteriormente descritas pelas quais passou o Estado moderno, diríamos que esse atravessa sua quinta fase, a fase da crise do Estado Providência, ou do Estado de bem estar social. Essa é marcada pela propagação de um discurso de crise gerencial, econômica e fiscal do Estado e pelo movimento denominado neoliberalismo, que busca o re-alargamento do Estado Liberal cujo maior impulso vem do processo que hoje conhecemos como globalização.

Em finais do século XX e limiares do novo século, são inúmeras as discussões acerca da crise do Estado que buscam demonstrar que além dos já mencionados problemas fiscais e operacionais, este tem vindo a perder a legitimidade social no seu modo de intervenção. Nesse aspecto, quanto aos países onde o denominado *Welfare State* foi de fato consolidado, há uma vasta literatura que destaca entre as razões da crise, a perda da capacidade do Estado de operar satisfatoriamente após o colapso do mundo do trabalho.

Em acréscimo, o desemprego e o envelhecimento das populações desses países também são apontados por exercerem pressão sobre a população ativa, provocando assim a ruptura da universalização do seguro desemprego e de outros direitos sociais e dando origem a uma imensurável exclusão social que coloca em xeque o modelo vigente.

Todavia, autores como Bursztyn (1998) irão apontar que a crise do Estado de bem estar social não é uma realidade em países como o Brasil. O autor assinala que, em grande parte dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, apesar da adoção de alguns benefícios que compõem o estado de bem-estar social – tais como a regulamentação do mercado e das

relações de trabalho; o sistema previdenciário e o seguro desemprego, dentre outros, tais benefícios nunca chegaram a ser universais, e outros sequer foram alcançados.

Bursztyn (1998) aponta que no Brasil a crise não decorre do desencantamento com um Estado de bem-estar, mas tem fundamento num conjunto de fatores, dentre os quais: 1) uma enorme carência de políticas de bem-estar e na perda de efetividade, junto às populações carentes, das poucas políticas existentes; 2) um Estado que ainda apresenta resquícios do patrimonialismo herdado do passado, no qual os mais abastados e politicamente influentes sobreviviam às custas da máquina pública; 3) as mudanças na economia política internacional que levaram à erosão do compromisso entre capital e trabalho; 4) as mudanças na estrutura de classes e nos padrões de consumo que culminaram com a erosão da aliança entre as classes médias e os trabalhadores pelo bem-estar público e com a erosão da solidariedade de classe entre os próprios trabalhadores; e 5) a incompatibilidade do modelo de Estado de bem estar com a economia de mercado vigente e o modelo baseado no crescimento que lhe impedem de assegurar um real bem-estar individual e social.

Este último fator está estreitamente relacionado ao processo de globalização e à ideologia neoliberal anteriormente mencionados. Para a consolidação desses dois ideais, os grandes empresários, as multinacionais e os países e indivíduos que detém o domínio econômico do mercado mundial se esforçam por disseminar a idéia de que o *Welfare State* é antieconômico, improdutivo, ineficiente, não-efetivo, despótico e que é a negação da liberdade. Este discurso vem ganhando força nas últimas décadas quando muitos acabam por defender a ideia da morte ou do fim do Estado. No Brasil, tal discurso traduziu-se nos fortes debates em torno da reforma do Estado e da privatização das empresas estatais.

Um importante estudo sobre a globalização foi empreendido por Milton Santos (2000) que irá se opor ao discurso da morte/fim do Estado quando procura demonstrar que, na verdade, “o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com a população cuja vida se torna mais difícil.” (Santos, 2000, p. 19).

Milton Santos analisou o fenômeno da globalização a partir de três pontos de vista: da globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade aberta ao futuro de uma nova civilização.

Para o autor, o mundo globalizado pode ser classificado como uma fábula quando erige uma série de fantasias como se fossem verdades, tais como: 1) a idéia de aldeia global por meio da qual se procura “*fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas*” (SANTOS, 2000, p. 19); 2) a idéia de que há um encurtamento das distâncias (espaço e tempo contraídos); 3) a idéia do surgimento de uma humanidade desterritorializada e de uma cidadania global enquanto o culto ao consumo é que é estimulado, pois não é a figura do cidadão (que exige e exerce direitos e deveres no âmbito da esfera pública), mas a do consumidor (que exerce direitos no âmbito do mercado), que tem relevo. Contraditoriamente, os direitos do consumidor também dependem de uma ação governamental para que sejam garantidos dentro de um território; 4) a idéia de que a morte do Estado traria benefícios para a sociedade e o mercado ao permitir a ampliação da liberdade de produzir, consumir e viver, mas na realidade, o que se observa com a não intervenção estatal é que somente um pequeno número de empresas realmente se beneficiam com tal medida enquanto há um aumento significativo das desigualdades entre os indivíduos.

Ao discutir a globalização como perversidade, o autor procura demonstrar o fenômeno tal como ele é, ou seja, como uma grande fábrica de perversidades para a maior parte da humanidade, e que só favorece a uma pequena minoria que adere, desenfreadamente, aos comportamentos competitivos e à tirania do dinheiro, da competitividade e da manipulação e monopólio da informação. Como exemplo das perversidades fabricadas, o autor cita: a crise crônica de desemprego, o aumento da pobreza, a perda de qualidade de vida nas classes médias, uma queda nos salários médios, fome e desabrigo generalizados, surgimento de novas enfermidades e retorno de antigas doenças, persistência e ampliação da mortalidade infantil, queda na qualidade da educação, aprofundamento de males espirituais e morais como o individualismo, o cinismo e a corrupção.

Por fim, o autor apresenta uma visão otimista para o fenômeno ao buscar demonstrar que ele pode vir a ser diferente, mais humano e servindo a outros objetivos. Para Milton Santos, esta outra globalização se dará através de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos, os deserdados, os pobres e oprimidos e aqueles que estão livres do discurso único da globalização como fábula.

O momento presente é caracterizado pela busca de se estabelecer um novo modelo de Estado moldado pelos ideais neoliberais que se amparam na disseminação da ideologia da

globalização como fábula para camuflar as conseqüências do gradativo e real estabelecimento de uma globalização como perversidade por eles desencadeada.

Por outro lado, o estabelecimento e o fortalecimento de uma relação com o Estado pautada na busca pelo consenso e pela hegemonia, herança de um passado recente de lutas e mobilizações no seio da sociedade civil, permanece como ideal a ser mantido. Neste sentido, apesar das fortes pressões econômicas e mercadológicas a que o Estado moderno se vê submetido, há por outro lado a disputa por parte da sociedade civil que, ao assumir um papel de protagonista na busca pela manutenção e ampliação dos direitos e conquistas políticas, civis e sociais até então alcançados, coloca em voga a questão da garantia dos direitos de cidadania.

E é essa disputa entre mercado, Estado e sociedade civil pela garantia dos direitos de cidadania que vem provocando uma mudança no comportamento e atuação de diferentes órgãos e agências estatais. Nos últimos anos, a abertura para a participação popular e a promoção do acesso às informações produzidas pela administração pública e sobre a administração pública ganharam espaço crescente e tornaram-se uma prática constante em muitas instituições estatais.

O próprio direito à informação inscreveu-se como uma das condições centrais para a cidadania, ao se firmar como um dos direitos difusos que, segundo Cepick,

não são simplesmente resíduos jurídicos ou aspectos derivados de outros tipos de direitos mas, devido à centralidade dos processos sociais associados com a sua emergência, formam uma dimensão historicamente nova da cidadania, que agora começa a adquirir lugar no sistema jurídico. Sua conquista e fruição [...] pode ajudar a qualificar a relação entre sujeitos autônomos numa esfera pública reconstruída (CEPICK, 2000, p. 46)

Da mesma forma, a constante necessidade de auto afirmação da instituição Estado e o estabelecimento do princípio da hegemonia e da busca pelo consenso decorrentes dos últimos fatos históricos anteriormente relatados serão os responsáveis por colocar ao Estado a

exigência conflitiva de devolução para a sociedade dos dados e informações necessários ao conhecimento mais preciso de suas características e carecimentos. Tal operação, mesmo nos países com alto grau de institucionalização das organizações estatais responsáveis pela

gestão informacional, envolve custos decisórios altos, conflitos distributivos e redesenho organizacional nada simples. Este dilema conduz o direito à informação para o cerne dos problemas da democracia contemporânea, para a irresolvida contradição entre complexidade institucional e participação individual e coletiva. (CEPICK, 2000, p. 46)

É em torno destas questões que tecemos as reflexões a seguir, procurando estabelecer algumas conexões entre democracia, participação, cidadania e informação.

1.2 A cidadania na sociedade moderno-contemporânea

Apesar de a noção de cidadania não ser em si nova e remontar à Grécia e Roma antigas, ganhando hoje um papel de destaque em todo o mundo, seus significados são extremamente diversos de uma época para outra, de um país para outro e até mesmo dentro de um mesmo país.

Como vimos, o Estado moderno é concebido, principalmente, sob duas vertentes – a liberal e a democrática – e ambas têm forte influência sobre o conceito de cidadania que se consolidou em todo o ocidente (e em parte do oriente), especialmente nos últimos séculos do segundo milênio. Além disto, o recente fenômeno da globalização também trouxe novos elementos que reafirmam e/ou remodelam o que se entende por cidadania na sociedade atual.

Podemos dizer que, regra geral, os princípios constitutivos do atual conceito de cidadania têm suas raízes na antiguidade clássica e foram se readaptando aos diferentes tipos de relação e de vida em sociedade estabelecidos pelo homem ao longo de séculos. Conforme já dissemos, para efeitos deste estudo, interessa-nos a compreensão moderno-contemporânea da cidadania.

Na sociedade atual e de acordo com a vertente democrática de governo da sociedade, o exercício da cidadania pressupõe indivíduos conscientes de seus deveres e direitos num contexto local, regional e global e, especialmente, capazes de participar na construção de realidades mais justas, que atendam aos interesses da coletividade.

Quando bem exercida, a cidadania traz benefícios como aqueles alcançados gradativamente, em todo o mundo, embora de maneiras distintas, no âmbito dos direitos civis, políticos e

sociais, tais como: os direitos trabalhistas, a proteção das crianças e adolescentes, o direito a um meio ambiente saudável, o combate à violência contra a mulher e ao racismo, o acesso à saúde e educação, o sufrágio universal, entre outros.

Acerca da concepção de cidadania moderno-contemporânea, as Revoluções Inglesa, Norte americana e Francesa são um marco histórico.

As Revoluções Inglesas de 1640 e 1688 trouxeram as primeiras luzes para o que mais tarde viriam a ser os direitos civis por terem como eixo central a disputa pelo estabelecimento das liberdades individuais. Todavia, como vimos anteriormente, as liberdades que se estabeleceram a partir daí foram, durante um longo período, associadas ao critério excludente de “ser proprietário”, por isto, os direitos civis são freqüentemente classificados como parte da concepção liberal de cidadania.

Mas não se pode negar que apesar dessa concepção de cidadania possuir um caráter excludente e diferenciador, categorizando os cidadãos em: “cidadãos ativos” e “cidadãos passivos”, “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posses”, ela foi *“um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar.”* (MONDAINI, 2003, p. 131)

De sua parte, a Revolução Norte Americana colocou em cena a questão da igualdade entre os indivíduos, apesar das falhas evidentes na consecução do ideal revolucionário, uma vez que, a igualdade alcançada não era “tão igual” para negros, pobres, índios, etc. De qualquer forma, a Revolução cumpriu papel determinante no estabelecimento dos direitos universais do homem.

Por fim, a Revolução Francesa realizou a fusão, mesmo que apenas formal em muitos aspectos, dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

O inglês T. H. Marshall (1976) é um dos principais pensadores contemporâneos envolvidos na discussão em torno do conceito de cidadania. Uma de suas maiores contribuições neste sentido foi a de sintetizar o processo de evolução dos direitos de cidadania na Inglaterra.

Marshall decompôs o conceito de cidadania em três componentes ou dimensões principais: a dimensão civil, a política e a social, da seguinte forma:

Os direitos civis são os direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. O direito político é o direito de participar no exercício do poder político como membro de um organismo investido de autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. Os direitos sociais incluem tudo que vai desde o direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os valores que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1976, P. 63-64)

Após definir em que consistia cada um dos direitos de cidadania na sua concepção, Marshall descreve o percurso da conquista desses direitos em seu país, demonstrando que esses se desenvolveram em fases diferentes: os direitos civis se afirmaram no século XVIII, seguidos pelos direitos políticos nos século XIX e, por fim, pelos direitos sociais que ganham ímpeto no século XX. Para Marshall esta seria a seqüência histórica e obrigatória de obtenção dos direitos de cidadania para que se alcançasse um Estado de Bem-Estar Social.

Para ratificar tal postulado o autor procura demonstrar que haveria uma razão lógica na seqüência em que os direitos de cidadania foram adquiridos e garantidos na Inglaterra. Assim, ao adquirir os direitos e liberdades civis foi que os ingleses puderam reivindicar os direitos políticos de votar e de participar no governo do país. E foi esta participação que “*permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais*” (CARVALHO, 2005, p. 11).

Em virtude da relevante síntese realizada por Marshall acerca da evolução dos direitos de cidadania, Araújo (1998) afirma que “*Citar Marshall, é optar pela análise da cidadania no contexto da modernidade*”, todavia, o que se percebe é que a seqüência por ele idealizada não foi cumprida à risca por praticamente nenhum outro país senão a Inglaterra. A conquista dos direitos de cidadania seguiu cursos bastante distintos em todo o mundo.

Em diversos trabalhos que se dedicam a discutir a cidadania a partir da caracterização feita por Marshall os termos “cidadania política”, “cidadania social” e “cidadania civil” são adotados quando se quer mencionar uma daquelas três dimensões da cidadania. Todavia, entendemos que tal nomenclatura pode provocar alguma confusão para um leitor desavisado, fazendo-o crer que existem três tipos de cidadania distintos entre si. Por esta razão, optamos por discutir cada um dos componentes da cidadania mencionando-os sempre como dimensões da mesma.

A partir de Marshall, ao se falar em dimensão civil da cidadania está-se a referir, portanto, aos direitos de participar da vida em sociedade e aos deveres/responsabilidades decorrentes desta participação. São esses direitos e deveres que garantem que as relações entre os indivíduos sejam civilizadas e que a estrutura de sociedade civil se mantenha.

Explicando em miúdos, e nas palavras de Manzini-Covre (2006), Carvalho (2005) e Pinsky e Pinsky (2003), a dimensão civil da cidadania, conforme estabelecida hoje, diz respeito aos direitos fundamentais à vida, de dispor do próprio corpo, de locomoção (ir e vir), à segurança, à liberdade de escolha, à propriedade e à igualdade “perante a lei”.

Tal dimensão da cidadania se materializa, segundo os três autores, de diferentes formas, dentre as quais: na escolha do trabalho; na liberdade de manifestação de pensamento; na garantia de organizar-se; na inviolabilidade do lar e da correspondência; na garantia de não ser preso, exceto por autoridade competente e de acordo com as leis e de não ser condenado sem processo legal e regular, entre outras.

Por sua vez, a dimensão política da cidadania diz respeito aos direitos de participar do governo da sociedade, ou, em outras palavras e também segundo Manzini-Covre (2006), Carvalho (2005) e Pinsky e Pinsky (2003), diz respeito à capacidade e direito de se fazer demonstrações políticas, de organizar-se em partidos, de votar, de ser votado, à deliberação do homem sobre sua vida e sobre os destinos da sociedade e ao direito de ter livre expressão de pensamento e prática religiosa.

Em muitas sociedades, quando se fala em direitos políticos, há uma tendência em restringi-los ao direito de voto, mas como ficou demonstrado, o alcance e magnitude dessa dimensão de direitos vai muito além disto. Porém, a garantia dos direitos políticos depende, em grande medida, da consciência e do preparo dos cidadãos para a participação, tanto no sentido de se responsabilizarem e mobilizarem em torno de causas coletivas, quanto no sentido de exigirem de seus representantes uma ação verdadeiramente em prol do bem comum. Depende também da clareza dos cidadãos sobre os direitos que lhes são devidos pelo Estado e pela sociedade, bem como dos impasses a que um e outro estão sujeitos para a garantia de tais direitos.

Por fim, e ainda de acordo com Manzini-Covre (2006), Carvalho (2005) e Pinsky e Pinsky (2003), a dimensão social da cidadania está ligada aos direitos de participar da distribuição da riqueza coletiva. “*Diz respeito ao atendimento das necessidades humanas básicas com vistas a repor a força de trabalho e sustentar o corpo humano*” (Pinsky e Pinsky, 2003).

Entre os direitos sociais se incluem: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo e decente, à saúde, à habitação, à aposentadoria que garanta uma velhice tranqüila, etc. Conforme Carvalho (2005), a garantia desses direitos “*depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo*”.

Nas sociedades contemporâneas, o conceito e o conteúdo da cidadania vêm se ampliando em decorrência das lutas políticas travadas por diferentes movimentos sociais, ou pelo esforço em comum de alguns cidadãos. Assim, embora a dimensão política da cidadania dependa da dimensão social e da civil para se efetivar, por outro lado, é a dimensão política da cidadania que permite que a componente social e a civil se concretizem.

Cabe referir que aqui reside o dilema dos países em desenvolvimento, com índices elevados de desigualdade social, com uma distribuição de renda desequilibrada, com um acesso profundamente díspar à educação e informação e com sistemas democráticos muito “jovens”, ainda em fase de maturação, como é o caso do Brasil, onde a principal questão que se impõe é a de equilibrar o exercício e o acesso às dimensões política e social de cidadania.

Não nos restam dúvidas de que o indivíduo sem acesso à dimensão social é também excluído do exercício da dimensão política da cidadania em sua plenitude, seja por falta de formação, conhecimento e informação para tal, seja pelo desinteresse, face a uma série de necessidades básicas mais urgentes e não satisfeitas.

Por outro lado, o indivíduo destituído de conhecimentos e dos recursos para a prática da dimensão política da cidadania também é tolhido na luta para ter acesso às dimensões civil e social da cidadania e, conseqüentemente, do acesso a muitos de seus direitos civis e sociais básicos.

No caso brasileiro, a sociedade apresenta-se estratificada em termos de cidadania. Este dilema é minimizado pelo fato de que, a partir da Constituição de 1988, a dimensão civil da cidadania foi finalmente ampliada e garantida a todos, ainda que apenas formalmente em determinados casos. No entanto, equilibrar as dimensões política, social e civil da cidadania ainda é uma realidade muito distante.

Partindo-se da definição de que “*o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadão*” (CARVALHO, 2005, p. 9), o equilíbrio entre essas três dimensões da cidadania é que permitiria uma mudança substancial em termos de constituição da sociedade, que deixaria de ser composta, quase que em sua totalidade, por cidadãos incompletos e não-cidadãos, para ter a figura do cidadão pleno como uma constante..

Já discutimos que a sociedade contemporânea enfrenta hoje uma série de dificuldades para ultrapassar as gritantes desigualdades sociais em seu seio. Ao lado da ampliação dos direitos de cidadania a partir do momento em que os direitos deixaram de ser privilégios de determinadas classes sociais, tornando-se todos os seres humanos portadores de direitos universais, coloca-se o problema da impossibilidade de participação efetiva de todos nas decisões acerca do governo da sociedade, nos moldes das sociedades clássicas.

Assim, a cidadania moderna ampliou-se em contraposição à cidadania antiga, em virtude da possibilidade de participação de “*um número maior de membros de uma mesma nação. Mas, por outro lado, teve seu raio de ação reduzido, pois, a decisão política foi transferida aos eleitos e representantes.*” (ARAÚJO, 1998, p. 9)

Um dos impasses das sociedades atuais é que surge justamente como consequência desse distanciamento do cidadão das arenas de decisão política é um crescente processo de degradação da política e de descrença em suas instituições.

Novas arenas e formas de participação vêm ganhando terreno e se fortalecendo, levando a algumas constatações no sentido de que em muitas situações os cidadãos passam a acreditar que são mais respondidos e contemplados “*através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos*” (GARCÍA CANCLINI, 1996, p. 13).

Sobre esse aspecto, consideramos perfeitamente aceitável e desejável que existam outras vias para a resolução dos problemas cotidianos. Os resultados e conquistas obtidos por meio dos movimentos e organizações da sociedade civil, por exemplo, são profundamente relevantes.

No entanto, ao nosso ver, é muito perigoso o afastamento total das instituições políticas e do Estado como ente que as dirige, visto que, como ressalta Ribeiro (c1986),

a política não é (...) apenas uma coisa que envolve discursos, promessas, eleições e, como se diz freqüentemente, 'muita sujeira'. Não é uma coisa distinta de nós. É a condução de nossa própria existência individual, nossa prosperidade ou pobreza, nossa educação ou falta de educação, nossa felicidade ou infelicidade. É claro que uma pessoa pode não se preocupar com a Política ou os políticos. Trata-se de uma escolha pessoal perfeitamente respeitável. Mas, quando se age assim, deve-se ter consciência das implicações, pois se trata de uma atitude de passividade que sempre favorece a quem, em dado momento, está numa situação de mando dentro da coletividade. (RIBEIRO, c1986, p. 27)

Neste sentido, há que se questionar a busca de soluções de conflitos por parte dos cidadãos somente em outras esferas que não as públicas e, noutro prisma, importa retomar a questão do acesso à formação/educação e informação popular como forma de as pessoas tomarem conhecimento de seus direitos para se organizarem e lutarem por eles em todas as esferas, inclusive a pública.

1.3 Cidadania e democracia no Brasil

Historicamente o Brasil conheceu breves momentos democráticos. Em nenhum desses momentos a democracia alcançou patamares como os que atinge hoje. Os direitos de cidadania acompanharam este mesmo percurso, sofrendo avanços e retrocessos.

A conquista da cidadania no país, assim como em vários outros, não cumpriu o percurso descrito pelo cientista inglês T. H. Marshall. Ao descrever o caminho para o estabelecimento da cidadania no Brasil, José Murilo de Carvalho (2005) demonstra que, em relação ao modelo inglês, tal caminho sofreu “*pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos – o social – em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós, o social precedeu os outros.*” (CARVALHO, 2005, p. 11)

Ainda hoje, os direitos políticos enfrentam, de um lado, a indiferença, e muitas das vezes, o desconhecimento dos cidadãos acerca das estruturas e dos mecanismos de participação

política e, de outro, a forte presença de uma minoria dominante que lucra e tem interesse na manutenção de tal situação.

Acerca da garantia dos direitos sociais no Brasil, não há muito o que se discutir. Evidencia-se diariamente, nas ruas e nas manchetes dos jornais, a situação de pobreza e injustiça a que são submetidas grandes parcelas da população.

Além disto, analisando a história brasileira, fica evidente que, apesar da maior ênfase dada aos direitos sociais logo de início, especialmente nas décadas de 30 e 60 quando, regra geral, tais direitos não foram alcançados por meio da luta e do engajamento pleno e consciente das classes populares, mas como concessão das elites brasileiras às classes médias, com o claro intuito de mantê-las sob seu comando e de conter revoltas contra sua política exploratória.

É em virtude disto que José Murilo de Carvalho (2005) denuncia tal inversão de percurso como algo sintomático e como um processo distorcido de obtenção dos direitos de cidadania. Para o autor, uma vez que a seqüência inglesa de conquista dos direitos de cidadania, exposta por Marshall, não tinha um caráter meramente cronológico, mas também lógico, “*uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania*” (CARVALHO, 2005, p. 12).

Tal afirmativa comprova-se pela coexistência de um número exíguo do que Carvalho (2005) denomina de cidadãos plenos, ao lado de parcelas consideráveis de cidadãos incompletos e uma grande maioria de não-cidadãos no país.

Durante o longo período que antecedeu ao processo de redemocratização desencadeado a partir de meados da década de 70 e que culminou com as eleições de 1985, o regime democrático e o exercício da cidadania no Brasil enfrentaram uma série de limitações em virtude da concepção de Estado e sociedade então vigentes.

No entanto, os anos 70 assistiram a uma multiplicação de movimentos sociais que valorizavam e privilegiavam as práticas sociais do cotidiano popular. Esses novos modos de ação e organização da sociedade civil trouxeram consigo “*novos discursos baseados na luta pela conquista dos direitos de cidadania*” (ARAÚJO, 1998)

Entre as instituições e movimentos sociais de maior prestígio e projeção naquele período estão: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI),

a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), além dos sindicatos que ganharam novo ânimo com o surgimento de novas lideranças. Todos esses movimentos, embora portassem reivindicações distintas, tinham um objetivo comum: a redemocratização do país.

No mesmo sentido, Frota (2004) salienta que o Movimento Feminino pela Anistia, as Comunidades Eclesiais de Base e o novo sindicalismo tiveram papel de destaque na condução e direcionamento de distintos grupos da sociedade civil organizada em prol do Estado de Direito.

Por outro lado, em decorrência das mobilizações sociais originadas nesses movimentos, o final da década de 70 e início dos anos 80, foi “*uma época de grande efervescência política*” (ARAÚJO, 1998) que fortaleceu a luta pela redemocratização do país, incitando a sociedade a um engajamento em prol de diversos interesses e empreendendo uma série de mobilizações, dentre as quais se destacam: o *Movimento do Custo de Vida*, o movimento das *Diretas-Já*, o *Movimento dos Direitos Humanos*, e o da *Anistia*.

Foi este conjunto de ações coletivas que contribuiu para o fim da ditadura e o restabelecimento da ordem democrática e dos direitos de cidadania no país, principalmente porque,

Conservadas as diferenças, o pano de fundo comum era a democratização política associada à democratização social. Reivindicava-se o acesso aos direitos de cidadania, não como concessão do Estado ou projeto liberal restrito às elites políticas que pactuaram a transição, mas como conquista cotidiana resultante do engajamento e da ação dos sujeitos coletivos, excluídos do acesso aos direitos, e dos atores e lideranças de base identificados a estes sujeitos. (FROTA, 2004, p. 46)

Assim, nos anos 80 a sociedade civil ampliou seu raio de ação realizando intensas mobilizações que acabaram por acelerar o processo de redemocratização do país e por obter novos direitos de cidadania, além de estabelecer novas instâncias de participação popular. Desde então essa participação tem se feito cada vez mais presente e consistente.

Houve, portanto, uma inversão do legado histórico de silêncio ou inércia das classes populares para a crescente constituição e ampliação de espaços de atuação da sociedade civil de tal

forma que hoje, “*com o crescente processo de especificação de direitos, [já] não é possível analisar a questão da extensão da cidadania considerando exclusivamente clivagens de classe. Principalmente quando são considerados os direitos sociais, o espectro de atores envolvidos é bastante amplo e heterogêneo.*” (FROTA, 2004, p. 21)

Um ponto central nesse processo é o ano de 1985 que marcou o início desse novo momento democrático no país. A Assembléia Constituinte estabelecida em 1986 para a elaboração de uma nova constituição contou com uma intensa participação popular que é relatada por Araújo (1998) nos seguintes termos: “*milhões de pessoas se reuniram para discutir a Lei Maior e influenciaram o Congresso Nacional ao proporem artigos de lei. Foi um momento de exercício de cidadania*” (ARAÚJO, 1998, p. 60).

Como resultado, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), muitos dos direitos de cidadania passam a ser garantidos e protegidos por lei. Como exemplo, Carvalho (2005) menciona a liberdade de expressão; a liberdade de imprensa; a liberdade de organização; o *habeas data* que garante a qualquer pessoa o direito de exigir do governo acesso às informações existentes a seu respeito nos registros públicos; o mandado de injunção que permite a interposição de recurso à justiça para a exigência do cumprimento de dispositivos constitucionais que ainda não estejam regulamentados; os direitos do consumidor; a facilidade de acesso à justiça mediante a criação de instituições como os Juizados Especiais de Pequenas Causas Cíveis e Criminais, entre outros.

Movimento semelhante também ocorreu em nível estadual. Minas Gerais, por exemplo, assistiu ao afluxo da sociedade civil mineira que se fez presente e atuante de diferentes formas, manifestando-se com contribuições à Constituinte que comprovaram a novidade daquele novo período democrático, muito mais aberto à participação das massas, de tal forma que muitas das reivindicações dos movimentos populares fizeram-se registrar na Constituição Estadual de 1989.

Não obstante, vários fatos nos fornecem os indicadores de que em virtude de um legado político com fortes raízes no clientelismo, patrimonialismo e populismo, ainda é longo o caminho a ser percorrido para que uma visão ética e coerente com os propósitos das

democracias representativas se consolidem no país e para que o exercício da cidadania responsável se torne um hábito em todas as classes sociais brasileiras.

Mesmo após a redemocratização e com o estabelecimento de um verdadeiro Estado Democrático de Direito, ainda é possível notar a presença do populismo na política brasileira. Por essa razão, os traços aos quais Chauí (1994) circunscreve o conceito de populismo são fundamentais por nos permitirem levantar alguns dos conteúdos relevantes em programas que trabalham com a educação para a o exercício da dimensão política da cidadania, devendo estes, fornecer informações e conduzir a uma reflexão sobre:

- a importância e o papel da mediação política e das instituições políticas – partidos, sociedade civil e estrutura organizacional do Estado – que a realizam;
- a urgência e motivos para se eliminar as relações de tutela, favor e clientelismo entre sociedade civil e Estado, esclarecendo aos cidadão acerca de como deve ser seu relacionamento com seus representantes políticos e com as instituições políticas;
- a falácia do messianismo, buscando demonstrar que não há lideranças perfeitas, que o poder não pode e não deve ser personificado na pessoa de quem se elege, delegando-se-lhe total liberdade para deliberar sobre tudo sem que seja questionada e avaliada por quem a elegeu;
- e os perigos de governos autocráticos, autoritários, enfim, populistas.

Face ao exposto, nota-se que como qualquer Estado recém democrático, o Estado brasileiro sofreu e ainda sofre grandes avanços e retrocessos no que concerne à participação dos cidadãos na distribuição da riqueza da sociedade (direitos sociais); participação da vida em sociedade (direitos civis); e participação no governo da sociedade (direitos políticos).

Desta forma, o exercício da dimensão política da cidadania, entendido aqui como a participação política do cidadão nas diferentes esferas da vida e governo da sociedade pode configurar um problema em um contexto como o brasileiro no qual, comprovadamente, poucos são os que estão conscientes, de fato, das formas e da relevância desse exercício participativo. Muitas das vezes, as massas populares desconhecem que têm direito de ter e defender seus direitos e, por outro lado, em virtude da desigualdade social, acabam por estabelecer e se sujeitar a regras de convivência impostas por uma espécie de Estado paralelo, no qual esse direito de ter direitos não é respeitado ou valorizado.

Tudo isto comprova a necessidade de que todos os cidadãos sejam informados e munidos de conhecimentos acerca, não só dos mecanismos de participação disponíveis numa democracia representativa (que resumem-se em quase sua totalidade à escolha dos representantes), como também acerca das novas possibilidades que têm surgido como conquista da sociedade civil organizada no sentido de se implementar uma democracia mais participativa e deliberativa que atue numa perspectiva mais abrangente em termos de garantia de direitos.

Neste aspecto, Costa (1997) afirma que *a aptidão dos cidadãos para o efetivo exercício dos direitos constituídos [...] depende da implementação constante do princípio da educação e informação [...]*. E Silveira (2001) complementa ao afirmar que esta aptidão depende não apenas do efetivo acesso, como também da capacidade de entendimento e compreensão da informação disponibilizada.

Lima (1997) também corrobora com tal linha de pensamento quando postula que

cidadania é uma prática sociopolítica que necessita de certas condições para se efetivar, estando vinculada à capacidade que têm os homens de exercerem seus direitos e deveres de cidadãos: os civis, relativos às liberdades individuais, para que possam dispor do próprio corpo e locomover-se; os sociais, atinentes ao acesso às políticas públicas e à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência; os políticos, relacionados às deliberações pessoais sobre formas de expressão, pensamento e práticas políticas e religiosas. (LIMA, 1997, p. 160 - grifo nosso)

Diversos elementos apontam que, apesar de possuímos uma Constituição consideravelmente avançada em termos de defesa dos direitos humanos e fundamentais, na prática, os problemas são inúmeros. O papel dos cidadãos nesse cenário é fundamental no sentido de acompanhar e exigir, de seus representantes, atitudes pró-ativas e que atuem em favor do bem comum defendendo interesses individuais e coletivos.

Por outro lado, (in)formar para a cidadania parece-nos ainda mais crucial no contexto atual em que interesses meramente econômicos primam por turvar a visão e compreensão do cidadão comum acerca dos arranjos econômicos, políticos, sociais e culturais para a manutenção de uma estrutura de dominação e exploração que muitas das vezes o subjuga e submete a condições de vida subumanas.

Por tais motivos, para nós, o conceito de cidadão pleno deve ser ampliado, referindo-se não apenas aquele que é titular dos direitos previstos nas três dimensões da cidadania e que está apto a exigir e lutar pela garantia de tais direitos, mas também àquele que se co-responsabiliza na busca de alternativas para que tais direitos sejam alcançados por todos e garantidos a todos os cidadãos.

É com esta tônica que pretendemos tecer uma discussão sobre a (in)formação para o exercício da dimensão política da cidadania de forma a orientar os cidadãos no sentido de assumirem o seu papel de acompanhar e exigir dos representantes, atitudes pró-ativas e que atendam aos interesses individuais e coletivos necessários ao bem comum.

CAPÍTULO 2

Informação e educação para o exercício da cidadania

2.1 Democracia, participação e deliberação

Como vimos, o modelo de Estado vigente atualmente tem um forte viés democrático com nuances liberais. Ao longo do conturbado processo no qual o Estado moderno foi se constituindo e reformulando, o conceito de democracia foi igualmente alvo de numerosos e variados estudos e formulações.

Dentre as concepções de democracia presentes no Estado moderno está a visão rousseauniana que considera que a soberania pertence ao povo (e não ao Estado), não podendo ser transferida em hipótese alguma. Porém, o modelo rousseauniano de democracia, inspirado na democracia da antiga Atenas, desconsidera que esse tipo de democracia implica que todos tenham disponibilidade para participar integralmente dos assuntos que envolvem a sociedade.

Na democracia ateniense, enquanto os “cidadãos” se reuniam em assembléia, outras pessoas (os “não-cidadãos”: escravos e os metecos) trabalhavam para eles. Portanto, a proposta de Rousseau exige que o cidadão não trabalhe para poder se dedicar inteiramente às questões do Estado, o que seria inviável na sociedade moderna.

A ampliação da cidadania a todas as classes sociais trouxe consigo um problema de efetividade do regime democrático: a impossibilidade de voz ativa para todos nas decisões acerca do governo da sociedade, conforme ocorria nas sociedades clássicas em que os que eram tidos como cidadãos, participavam efetivamente. Como alternativa surgiram os sistemas representativos, onde a participação do cidadão passa a se efetivar quase que essencialmente por meio do voto.

Para nós não interessa e nem caberia, no momento, realizar uma análise aprofundada acerca dos dilemas impostos ao ideal democrático. Importa-nos tão e somente apontar que existe um certo consenso em torno da idéia de que o regime democrático de governo é aquele que se configura hoje como o mais capaz de contribuir para o estabelecimento e alcance dos direitos

de cidadania; e por outro lado, estabelecer a relação entre o acesso à informação que, em última análise, amplia as possibilidades de exercício da dimensão política da cidadania e o processo de democratização política.

Após Rousseau, várias correntes teóricas que analisam e procuram caracterizar e descrever o que vem a ser um regime democrático de governo no Estado moderno despontaram. Diversas abordagens do conceito são empreendidas e esse passa a ser adjetivado ou reformulado de diferentes formas. É assim que surgem nomenclaturas como: democracia participativa, democracia representativa, democracia delegativa, democracia elitista, poliarquia, dentre outras.

A disputa que se estabelece em torno dessas diferentes teorias democráticas é dividida em dois pólos, o da concepção hegemônica de democracia e o das concepções contra-hegemônicas. *“A concepção hegemônica é representada, basicamente, pela teoria elitista de democracia. As concepções contra-hegemônicas são aquelas que vêem na participação política dos atores sociais um caminho para a inovação e renovação do agir democrático”* (PRATA, 2007, p. 38). Além dessas duas vertentes, Robert Dahl elabora uma concepção intermediária de democracia, por ele denominada de poliarquia.

A concepção hegemônica de democracia, que tem em Joseph Schumpeter⁶ um de seus principais teóricos, é denominada por David Held (1987) e outros autores como “democracia elitista” por considerar que o povo é incapaz de exercer a política, cabendo tal função a um pequeno grupo de indivíduos moral e intelectualmente superior. Nessa ótica, o cidadão comum é tido como um indivíduo isolado e vulnerável em um mundo de embates das elites, sendo-lhe reservada apenas a possibilidade de escolher seus governantes e representantes, estes sim, capazes de discutir os assuntos de interesse público e de atuarem com alto nível de rendimento mental no campo político.

Tal teoria exclui, necessariamente, qualquer discussão em torno da relação entre o acesso à informação e o exercício da dimensão política da cidadania por parte dos cidadãos, sob o ponto de vista por nós abordado, já que pré-estabelece que nem todos os cidadãos estão aptos

⁶ Cf. SCHUMPETER, Joseph Alois. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961 e para uma crítica à teoria schumpeteriana, Cf. AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1996. 168 p.

a tal exercício, mas ao contrário, apenas uma minoria estaria capaz de realizá-lo e, por ser esta constituída por uma elite intelectual, a questão do acesso à informação não se colocaria como uma questão problemática.

Por seu turno, partindo do pressuposto de que “*uma característica-chave da democracia é a contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos considerados como politicamente iguais*” (DAHL, 2005, p. 25), Robert Dahl irá afirmar que nenhum grande sistema no mundo real é plenamente democratizado já que nenhum deles é inteiramente responsivo, ou quase inteiramente responsivo a todos os seus cidadãos.

O autor define que para que um governo seja responsivo às preferências de seus cidadãos esse deve oferecer-lhes oportunidades plenas de: formular suas preferências; expressar suas preferências a seus concidadãos e ao governo através da ação individual e/ou coletiva; e ter suas preferências igualmente consideradas na conduta do governo, sem discriminação do conteúdo ou da fonte da preferência.

Por outro lado, para que essas três oportunidades se efetivem, Dahl acrescenta a necessidade de algumas garantias institucionais que são arroladas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Alguns requisitos de uma democracia para um grande número de pessoas

Para a oportunidade de:	São necessárias as seguintes garantias institucionais
I. Formular preferências	1. Liberdade de formar e aderir a organizações 2. Liberdade de expressão 3. Direito de voto 4. Direito de líderes políticos disputarem apoio 5. Fontes alternativas de informação
II. Expressar preferências	1. Liberdade de formar e aderir a organizações 2. Liberdade de expressão 3. Direito de voto 4. Elegibilidade para cargos políticos 5. Direito de líderes políticos disputarem apoio 6. Fontes alternativas de informação 7. Eleições livres e idóneas
III. Ter preferências igualmente consideradas na conduta do governo	1. Liberdade de formar e aderir a organizações 2. Liberdade de expressão

	3.Direito de voto 4.Elegibilidade para cargos políticos 5.Direito de líderes políticos disputarem apoio 5a. Direito de líderes políticos disputarem votos 6.Fontes alternativas de informação 7.Eleições livres e idôneas 8.Instituições para fazer com que as políticas governamentais dependam de eleições e de outras manifestações de preferência.
--	---

Fonte: DAHL, 2005, p. 27 (grifo nosso)

Note-se o destaque dado à informação que, dentre as oito garantias institucionais necessárias para que um governo seja caracterizado como responsivo às preferências de seus cidadãos, se faz presente nos três tipos de oportunidades de participação do cidadão, apontadas pelo autor como requisitos de uma democracia para um grande número de pessoas.

As oito garantias são ainda divididas pelo autor em duas dimensões: a dimensão da oposição (ou contestação) pública ao governo e a da inclusividade (ou direito de participação no governo, por meio de eleições ou em cargos públicos).

Após estabelecer essas duas dimensões teóricas da democratização (oposição e inclusividade), o autor ilustra quatro tipos de regimes de governo por ele denominados de: oligarquias competitivas, hegemonias fechadas, hegemonias inclusivas e poliarquias.

As hegemonias fechadas seriam os regimes menos democráticos, nos quais não haveria nenhuma abertura para a contestação do governo ou para a participação no mesmo, reduzindo-se tal exercício a uma pequena minoria. As oligarquias competitivas apesar de serem mais liberais no sentido de permitir a contestação pública, por outro lado, não aceitariam a participação no governo. As hegemonias inclusivas seriam aquelas com alto nível de abertura à participação e baixos índices de liberdade da oposição ao governo. Finalmente, as poliarquias seriam aqueles regimes que mais se aproximariam do ideal da democracia ao possibilitarem altos níveis de participação no governo e serem bastante abertos à contestação pública.

Dahl salienta, por fim, que “*os países diferem na amplitude com que proporcionam oportunidades para a contestação e a participação nos processos não só do governo, mas também de várias organizações sociais e governamentais subordinadas.*” (DALH, 2005, p. 34). E acrescenta que além das descrições integrais das oportunidades disponíveis para a participação e contestações no interior de um país, também são igualmente importantes as descrições acerca das oportunidades disponíveis no interior das unidades subnacionais.

Nesse aspecto, as formulações de Dahl (2005) são particularmente relevantes e pertinentes para o presente trabalho que está focado justamente numa das unidades subnacionais – o estado de Minas Gerais e, mais especificamente, numa de suas instituições, a ALMG.

Após essa rápida análise da teoria da poliarquia que se apresenta como um modelo intermediário entre as concepções hegemônicas e as contra-hegemônicas da democracia, partiremos agora para uma breve discussão acerca dessas últimas.

As concepções contra-hegemônicas de democracia, segundo Prata (2007), são aquelas que “*defendem a possibilidade de participação e deliberação dos cidadãos como forma de se atingir um novo patamar institucional da democracia*” (PRATA, 2007, p. 48). Os estudos acerca da intensidade e efetividade dessa participação e/ou deliberação são vastos e divergentes, não obstante, todos concordam que é necessário combinar o processo eleitoral com mecanismos de participação dos cidadãos como forma de fomentar e incrementar o controle da atuação dos governantes e das instituições do Estado.

A informação é focalizada por essas concepções de democracia principalmente sob dois pontos de vista: o das burocracias estatais e o do cidadão. O primeiro está relacionado à capacidade das burocracias estatais de absorverem e lidarem com o grande volume de informações envolvidas na gestão pública. O segundo coloca a informação como uma das condições essenciais a serem asseguradas aos cidadãos como forma de superar o desafio da criação e desenvolvimento de espaços para a participação democrática dos mesmos.

No nosso caso, interessa-nos particularmente a segunda vertente de estudos que relacionam a questão informacional e a participação democrática já que comungamos do mesmo fio de pensamento de Boaventura de Souza Santos quando afirma que “*quem não dispõe da*

informação necessária a uma participação esclarecida, equivoca-se quer quando participa, quer quando não participa” (SANTOS, 2006, p. 1).

Nossa contribuição para as discussões em torno da participação democrática inclui-se, portanto, dentre aquelas que se preocupam em estabelecer e identificar mecanismos que buscam ampliar a participação e deliberação dos cidadãos, por meio de medidas e instrumentos que permitam minimizar as assimetrias na distribuição e acesso à informação e aos recursos cognitivos, a fim de promover a participação política.

2.2 As formas de participação

No que tange à participação política, ou à dimensão política da cidadania, nota-se que há uma tendência em se associá-la ao exercício do voto e às eleições. No entanto, tal dimensão da cidadania vai muito além da participação eleitoral. Assim, não obstante o processo eleitoral ofereça algum espaço (mesmo que falho) para que o povo manifeste sua vontade, a dimensão política da cidadania, que em outros termos, pode ser compreendida como a participação política do cidadão, deve ser considerada “num quadro muito mais amplo que inclui outras formas de participação” (DALLARI, 2004, p. 42).

Dentre as diferentes formas de participação algumas são, por vezes, até mais relevantes e eficazes do que a via eleitoral podendo, inclusive, influir sobre esta de maneira a torná-la mais autêntica, ética e honesta.

Apresentamos a seguir um apanhado de quatro formas de participação política identificadas nas reflexões de Dallari (2004) sobre o tema, quais sejam: participação individual, participação coletiva, participação eventual e participação organizada. Importa deixar claro que, com isto, não pretendemos esgotar o leque de opções de participação política que já existem e que poderão surgir a partir das interações sociais, da necessidade, criatividade e desenvolvimento humanos.

Salientamos ainda que a classificação das formas de participação política em quatro tipos é meramente didática, visto que, na prática elas se entrelaçam de tal forma que, uma mesma

prática pode ser classificada como participação individual eventual, ou coletiva eventual, assim como individual organizada ou coletiva organizada.

- Participação individual

Como discutimos no capítulo anterior, um dos princípios básicos da sociedade contemporânea é o da liberdade do indivíduo. Este direito nem sempre foi extensivo a todos. A conquista do direito à liberdade foi o ápice de uma luta histórica e repleta de percalços. Tempos não muito distantes assistiram ao domínio do homem pelo homem na sua forma mais vil e mesquinha, quando um semelhante tratava o outro como escravo. Hoje, pelo menos em tese, tais práticas são rotuladas como abomináveis, devendo ser severamente reprimidas e eliminadas.

Partindo-se do direito à liberdade de que todo indivíduo goza, há sempre situações nas quais esse deve decidir e optar por sua própria conta, tomar suas próprias decisões. No entanto, sabe-se também que qualquer atividade ou ação empreendida por um indivíduo sempre repercute na sociedade como um todo. É nesta esfera que se dá a participação individual que pode se definir como toda e qualquer ação de um indivíduo, em qualquer situação que requeira seu posicionamento e escolha e que tenha repercussões sobre a vida em sociedade.

Como peça fundamental e premissa básica para que esta participação se concretize de maneira responsável e justa, trazendo mudanças e benefícios profundos para a sociedade, o primeiro passo, segundo Dallari (2004) se dá no plano da consciência, visto que,

Dado esse passo está aberto o caminho para a plena participação, pois o indivíduo conscientizado não fica indiferente e não desanima perante os obstáculos. Para ele a participação é um compromisso de vida, exigida como um direito e procurada como uma necessidade. (DALLARI, 2004, p. 43)

Por outro lado, Dallari também salienta que as possibilidades para que um indivíduo marginalizado e dominado descubra sozinho que pode reagir são infinitamente menores do que quando lhe é oferecida qualquer oportunidade de conscientização e esclarecimento.

Assim, faz-se necessário que todos aqueles que já tomaram consciência passem a fazer um trabalho de “conscientização dos demais, falando, discutindo, ensinando, demonstrando pelos exemplos históricos que os mais fracos podem vencer os mais fortes e que a força do grupo

pode compensar a fraqueza dos indivíduos” (DALLARI, 2004, p. 37). O autor continua afirmando que

para que os indivíduos marginalizados conquistem a possibilidade de participar ativamente das decisões é indispensável que ocorra primeiro sua transformação interior. É preciso que dentro de cada um nasça a convicção de que é justo e possível participar. Depois virá automaticamente o desejo de participação, sobretudo para os mais injustiçados. (DALLARI, 2004, p. 37)

Portanto, a participação individual pode também ser compreendida como *“uma constante busca dos melhores caminhos, bem como o aproveitamento de todas as oportunidades para conscientizar os outros e para cobrar a participação de todos.”* (DALLARI, 2004, p. 44).

Ainda segundo Dallari (2004), esta busca de caminhos ocorre por meio de três processos: (1) observação da realidade, (2) definição de valores e de objetivos e (3) escolha do modo e do lugar de atuação. Assim, e a partir desta escolha e lugar de atuação, todo cidadão participa:

- a) na esfera estritamente individual:
 - analisando criticamente;
 - falando, escrevendo;
 - discutindo;
 - denunciando;
 - cobrando responsabilidades;
 - encorajando os tímidos e indecisos;
 - e aproveitando todas as oportunidades para acordar as consciências adormecidas.
- b) individualmente, mas como parte de processos invariavelmente coletivos:
 - escolhendo por meio do voto;
 - e/ou acompanhando a atuação de representantes eleitos.

Sobre as formas de participação do primeiro bloco (a), deve-se ressaltar que a liberdade de ação e de escolha é direta e imediata. Um exemplo desse tipo de participação é o Orçamento Participativo (O.P.), já que nele o indivíduo deve analisar criticamente, falar, discutir, além de buscar convencer os demais acerca das vantagens de que determinada obra seja realizada em sua comunidade.

Em contrapartida, acerca das formas de participação do segundo bloco (b), deve-se sublinhar que a escolha pode ser direta ou indireta dependendo da esfera de participação e dos regimes de governo.

Assim, se a escolha se der no âmbito de uma associação, de um grupo específico que se reúne para defender e reivindicar direitos, a escolha pode ser direta. No entanto, numa esfera mais ampla, como no caso das decisões políticas aplicáveis no âmbito de um município, estado ou de caráter nacional, em países onde vigora o regime democrático e, mais especificamente, a democracia representativa, a escolha é indireta e se dá por meio dos representantes eleitos em processo eleitoral.

- Participação coletiva

Como exemplo de participação coletiva podemos mencionar os abaixo-assinados. No Brasil existe a possibilidade de, em determinados casos, a sociedade civil encaminhar projetos de lei para análise do Poder Legislativo, todavia, para tal é necessário um número de assinaturas para que o projeto seja aceito e submetido à votação. Assim, a instituição que elaborou o projeto põe-se a trabalhar em busca de alcançar o número exigido de assinaturas. Os indivíduos que se dispõem a assinar a lista não participaram da elaboração do referido projeto, e podem não acompanhar o desenrolar do processo, nem fazer parte da instituição que empreendeu a coleta das assinaturas (que neste caso seria uma participação organizada), mas se dispõem a assinar a lista. Assim, o indivíduo participa de forma coletiva da possível tramitação de um projeto de lei. Observemos que, nesse caso, trata-se de uma participação coletiva e, ao mesmo tempo, eventual.

Dallari menciona ainda, a título de exemplo: a burguesia no começo de sua história, quando teve que lutar para exterminar o feudalismo na Europa e se libertar do jugo da exploração; ou os movimentos operários do começo do século dezenove; ou ainda a luta das mulheres pelo direito ao voto e pelo direito de serem tratadas como iguais aos homens e não como pessoas de segunda categoria.

A participação coletiva pode ser definida e concretiza-se, portanto,

por meio da integração em qualquer grupo social. As formas e as finalidades imediatas das associações são infinitas. Basta um pequeno grupo de pessoas, com algum objetivo definido e a disposição de trabalharem continuamente em busca desse objetivo, para se ter uma associação.(DALLARI, 2004, p. 44)

É interessante observar que o O.P. também pode ser classificado como uma forma de participação coletiva já que por meio dele o cidadão se vê inserido num grupo social (os moradores de seu bairro, por exemplo) com um objetivo bem definido (aprovar na reunião do O.P. a construção de uma ponte, de uma praça, de uma creche, posto de saúde, etc. no bairro) e com disposição para trabalhar continuamente com esse grupo em busca desse objetivo.

Vejamos agora em que consiste a participação eventual.

- Participação eventual

Dallari (2004) classifica como participação eventual, aquelas situações nas quais a participação se torna possível de modo excepcional e imprevisível. Como exemplos ele menciona, a influência que determinado profissional pode exercer, quando é contatado para orientar determinado grupo social que luta por um objetivo justo e que, em dado momento, necessita da ajuda de alguém que exerça aquela profissão. “*Muitas vezes essa ajuda se torna decisiva ou pelo menos importante, para que o movimento seja bem-sucedido*” (DALLARI, 2004, p. 49). Ou ainda, o papel do ocupante de um cargo (independentemente do seu grau hierárquico) que, em certo momento, deve tomar uma decisão ou fornecer uma informação que terá efeito decisivo para uma reivindicação social.

Em suma, a participação eventual pode ser definida como aquela que tem um caráter excepcional e imprevisível, mas que tem tanta relevância quanto as demais formas de participação.

Retomemos aqui o exemplo da coleta de assinaturas mencionada como participação coletiva. Os indivíduos colaboram eventualmente, naquele caso, quando se restringem a assinar a lista e, ao mesmo tempo, contribuem decisivamente para que o objetivo de se encaminhar o projeto para discussão seja alcançado.

- Participação organizada

A participação organizada é “*aquela que se desenvolve a partir de uma clara definição de objetivos e que procura tirar o máximo proveito dos recursos disponíveis em cada momento, assegurando a continuidade das ações*” (Dallari, 2004, p. 47), por meio de um trabalho constante e sistemático. Este tipo de participação é fundamental quando se procura atingir grandes objetivos políticos, que tragam modificações para a vida social, podendo, por isto, encontrar resistências por parte dos acomodados, dos que têm seus interesses bem estabelecidos na ordem vigente, ou daqueles que têm medo de transformações e que podem, por vezes, chegar inclusive a violência para que as mudanças não aconteçam.

Por conseguinte, a participação organizada redundará numa série de vantagens como: soma de forças, maior proteção aos que trabalham pela mudança, divisão do trabalho, acesso a um volume maior de informações relevantes, obtenção de maior rapidez e amplitude na divulgação das propostas, avaliação mais perfeita dos recursos, dos obstáculos e dos resultados conseguidos.

As formas mais comuns de participação política organizada são:

- a) Pertencer a um partido político;
- b) Exercer uma função pública;
- c) Participar em reuniões políticas (como por exemplo audiências públicas, reuniões do Orçamento Participativo, etc);
- d) Participar em movimentos sociais, sindicatos e/ou associações.

A partir dessas formas de participação política que, em síntese, configuram e materializam a dimensão política da cidadania, relacionamos uma série de elementos necessários para que seja possível exercer essa dimensão da cidadania.

Quadro 2 - Quadro analítico-sintético sobre os elementos necessários ao exercício da dimensão política da cidadania

FORMA DE EXERCÍCIO	MATERIALIZAÇÃO	ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO
1) Participação individual	1.1) na esfera estritamente individual: analisando criticamente, falando, escrevendo, discutindo, denunciando, cobrando responsabilidades, encorajando os tímidos e indecisos e aproveitando todas as oportunidades para acordar as consciências adormecidas. 1.2) individualmente, mas como parte de processos invariavelmente coletivos. Ex: escolhendo por meio do voto e/ou acompanhando a atuação de representantes eleitos.	Educação/formação; acesso à informação que inclua diferentes pontos de vista sobre os temas de interesse da sociedade em geral; capacidade de análise e crítica da informação disponível (cidadãos aptos a interpretar a realidade e atribuir-lhe sentido); vontade política; interesse pela esfera pública; capacidade de articulação, mobilização e argumentação; disponibilidade e motivação.
2) Participação coletiva	Integração em qualquer grupo social (organizado ou não) com algum objetivo definido e disposição para trabalhar continuamente em busca desse objetivo. Ex: assinando uma lista de apoio à tramitação de um projeto de lei de iniciativa da sociedade civil organizada.	
3) Participação eventual	De maneira excepcional, sazonal e imprevisível. Ex: fornecendo informações relevantes para um grupo de indivíduos que reivindica algum direito junto ao poder público.	
4) Participação organizada	4.1) Pertencendo a um partido político; 4.2) Exercendo uma função pública; 4.3) Participando em reuniões políticas (como por exemplo audiências públicas, reuniões do Orçamento Participativo, etc); 4.4) Participando em movimentos sociais, sindicatos e/ou associações.	

Dentre os elementos necessários ao exercício da dimensão política da cidadania acima arrolados, concentramo-nos em apenas dois: a educação e a informação.

Em décadas passadas (e talvez ainda hoje, em escala menor), a ideologia de que os problemas do Estado deveriam ser deixados a cargo de uma elite intelectual encontrava eco entre alguns grupos sociais brasileiros. Tal ordem é descrita (e posteriormente criticada) por Ribeiro (c1986) quando discute que

[...] para certos temperamentos políticos, certas maneiras de pensar, a democracia é um sistema excessivamente imperfeito, trabalhoso e prejudicial ao bom andamento da administração pública. Afinal, de que é que o povo entende? O povo, de modo geral, é ignorante, preguiçoso, sem visão histórica, busca apenas vantagens individuais, quando pode. Portanto, o governo deve ser deixado às elites, pois elas são melhores mesmo do que o comum dos mortais e sabem perfeitamente o que estão fazendo.(RIBEIRO, c1986, p. 117-118)

Tal assertiva é questionável porque, como o próprio autor sinaliza, o problema reside muito mais em tornar o povo apto para a participação, visto que, como comprovam diferentes fatos históricos em todo o mundo, quanto mais cosmopolitas e politicamente preparados, mais os indivíduos desenvolvem sua capacidade de influenciar e analisar criticamente a atuação do Estado na sociedade.

E é justamente neste aspecto que a informação pode exercer um papel chave no sentido de fornecer elementos que capacitem e habilitem para a participação.

Para exemplificar podemos mencionar que em alguns países, nos quais houve uma maior preocupação em se garantir o acesso à educação e informação e a outras condições sociais básicas, a qualidade do exercício da cidadania é marcada por altos índices de participação civil e cívica.

Nestes termos, estudos recentes apontam que uma das ferramentas para a preparação política dos cidadãos para a participação está em educá-los e muni-los com informações relevantes. Acontece que todo processo educativo passa pela troca e disseminação de informações. E toda informação necessita do suporte de um processo educativo anterior ou simultâneo ao momento em que se faz uso da mesma. Portanto, informação e educação são duas faces de um processo simbiótico que chamaremos aqui de processo (in)formativo. Tal processo tem papel preponderante na preparação dos sujeitos para a participação e o exercício da dimensão política da cidadania.

2.3 Educação para a cidadania

Obviamente, também não é nosso intuito realizar uma análise aprofundada acerca de práticas educativas condizentes com o objetivo de se fornecer informações que contribuam para o exercício da dimensão política da cidadania. Procuramos somente analisar algumas dessas práticas sem nos descurarmos da necessidade de estudos mais abrangentes sobre o tema. Esperamos, contudo, que a breve análise aqui realizada venha a oferecer algumas ferramentas aos programas de educação para a cidadania que lhes permitam aprimorar suas práticas

educativas no sentido de uma efetiva disseminação de informações para o exercício da cidadania, especialmente em sua dimensão política.

Com a CF/88, o tema da educação para a cidadania é retomado no Brasil já que, dentre outros avanços neste sentido, a Lei Magna inscreve a educação entre os atos necessários ao exercício da cidadania, ao plasmar em seu Art. 205 que *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”* (BRASIL. Constituição, 1998 - Grifo nosso)

Por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em conformidade com a CF/88 define, em seu art. 35, II que

o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico[...](BRASIL, Lei nº 9.394, art. 35, I, II e III - grifo nosso)

Legalmente, portanto, a educação brasileira deve preocupar-se em fomentar o aprimoramento do indivíduo como pessoa humana, formando-o eticamente e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, em especial durante o ensino médio, quando as capacidades de exercício da cidadania devem ser consolidadas.

Certamente por isto, a LDB – recentemente regulamentada pela Resolução nº 04/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – estabelece como conteúdo integrante do currículo do ensino médio, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

No âmbito do estado de Minas Gerais, obedecendo às diretrizes nacionais, os conteúdos de cidadania se fazem fortemente presentes no ensino básico, em especial nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio.

Assim, na Resolução nº 666/2005, da Secretaria de Estado da Educação (SEE) são estabelecidos os Conteúdos Básicos Comuns – CBC's a serem obrigatoriamente ensinados, enriquecidos, ampliados e adaptados às características regionais e às necessidades dos alunos pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Os conteúdos que envolvem a temática da cidadania estão presentes nas disciplinas de geografia e história ministradas nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio de forma mais ampla.

Quanto aos conteúdos de Sociologia e Filosofia abordados no ensino médio, em 2005 foi aprovada a lei estadual nº 15.476 que determina a inclusão de conteúdos referentes à cidadania nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio.

A lei que pode ser considerada um marco importante para a garantia de que os conteúdos de cidadania sejam incorporados, definitivamente, aos currículos do ensino fundamental e médio, menciona como temas integrantes do conteúdo referente à cidadania: 1) os direitos humanos, compreendendo os direitos e garantias fundamentais; os direitos da criança e do adolescente; e os direitos políticos e sociais; 2) noções de direito constitucional e eleitoral; 3) organização político-administrativa dos entes federados; 4) educação ambiental; 5) direitos do consumidor; 6) direitos do trabalhador; e 7) formas de acesso do cidadão à justiça.

A síntese anteriormente traçada acerca das diretrizes e bases estabelecidas legalmente para a educação do cidadão brasileiro – e em particular do mineiro – permite notar que os conteúdos referentes à cidadania estão obrigatoriamente presentes no ensino básico devendo ser consolidados e aprofundados durante o ensino médio.

Todavia, a determinação legal do acesso aos conteúdos referentes à cidadania por meio da educação formal não são, em si, uma garantia de que nossos jovens estarão aptos a exercerem a dimensão política da cidadania. Para além desses instrumentos, outros meios e métodos podem e devem ser utilizados para que tal fim seja alcançado. É aqui que se incluem as ações

e programas de educação para a cidadania empreendidos fora da instituição formal de educação, isto é, da escola.

Acreditamos estar claro que nossa opção neste estudo é de buscar alternativas à efetivação da dimensão política da cidadania, especialmente entre as classes subalternas, para que essas alcancem condições de vida mais dignas e sejam libertas da opressão a que estão sujeitas, principalmente em virtude das desigualdades sociais. Nossa preferência pelas classes subalternas justifica-se pelo fato de as classes dominantes serem dotadas de muito mais recursos para a participação política e, conseqüentemente, para a defesa e manutenção dos seus interesses.

Por esta razão, neste tópico nos propomos a realizar uma digressão no pensamento de um dos principais filósofos da educação popular – Paulo Freire –, cujas idéias trazem contribuições práticas de grande repercussão, ainda hoje, inclusive no tocante às ações de educação para a cidadania.

Freire desenvolveu um novo método de ensino que ganhou força durante os anos 50 e início dos anos 60 no Brasil. Sua proposta obteve adesão de grupos e movimentos populares que buscavam encontrar formas de restabelecer e fortalecer a democracia no país e de lutar contra a opressão e a desigualdade social. A preocupação de Paulo Freire com as classes subalternas é evidente e a eficácia de seu método é meritória e internacionalmente reconhecida.

Destarte, esperamos que ao discutir e refletir acerca de suas idéias consigamos delinear algumas ações educativas condizentes com os objetivos e intencionalidades de programas que visam educar para a cidadania, partindo do pressuposto de que dentre esses objetivos está o de fornecer informações que contribuam para o exercício da dimensão política da cidadania.

A práxis pedagógica de Freire foi, desde sempre, resultante da constatação da desumanização histórica dos homens, da não concretização da vocação de *ser mais* humanos, a partir do momento em que os que detêm o poder passaram a utilizá-lo para dele obter e manter determinados privilégios, em prejuízo dos demais. Essa desumanização, na visão de Freire, não incide apenas sobre o oprimido, mas também sobre o opressor, conforme menciona Barreto (1998):

[...] a estrutura social de dominação desumanizou os oprimidos, pois os transformou em objetos negando-lhes a condição de sujeitos que lhes é própria. Mas também desumanizou os opressores, já que não é próprio dos seres humanos tratar como coisas ou objetos outros seres humanos. (BARRETO, 1998, p. 56)

É assim que Freire busca desenvolver uma pedagogia com vistas a romper com a estrutura de oprimidos e opressores e humanizá-los novamente. Dono de uma profunda e esperançosa crença no homem, ele acreditava que se os oprimidos compreendessem seu valor enquanto *homens*; se alcançassem uma consciência crítica das condições sociais a que eram submetidos e dos motivos para tal; e se eles se organizassem politicamente, poderiam mudar a realidade social vigente.

O pedagogo dos oprimidos denuncia que a adoção de métodos empregados na educação que servem ao opressor, negando a ação pedagógica no processo de libertação e lançando mão de uma propaganda para convencer os oprimidos da sua libertação tem que ser substituída por uma pedagogia na qual, *“[...] desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento mesmo em que aceitam, a sua responsabilidade total.”* (FREIRE, 2005, p. 62)

Freire também aponta para os riscos que podem decorrer do engajamento das elites nas causas dos oprimidos, salientando que essas podem, inconscientemente, trabalhar num sentido que só contribua para perpetuar a estrutura de opressão. Ele explica quando comenta:

...o fato de que alguns membros da classe dos opressores unam-se aos oprimidos em sua luta pela liberdade, deslocando-se assim de um pólo da contradição a outro. Seu papel é e foi fundamental durante toda a história deste combate. Sucede que, no entanto, como deixam de ser exploradores, espectadores indiferentes ou simplesmente herdeiros da exploração, para passar ao lado dos explorados, trazem sempre consigo as marcas de sua origem: preconceitos e deformações como, entre outros, a falta de confiança no povo como capaz de pensar, de querer e de saber. Conseqüentemente, os que aderem á causa do povo correm constantemente o perigo de cair num tipo de generosidade tão maléfica como a dos opressores. [...] por causa de seus antecedentes, pensam que lhes corresponde serem os realizadores da transformação. Falam de “homens”, mas não têm confiança neles (FREIRE, 1979a, p. 59-60)

Com esta opção é que Freire critica a prática da educação que ele denomina de “educação bancária”, na qual o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; o professor pensa para si e para os estudantes; o professor fala e os alunos

escutam, o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele.

Com esta mesma tônica, Weffort discutirá em 1969, no prefácio da primeira edição de *Educação como prática da liberdade*, que

... de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. (FREIRE, 1975, p.22)

Alicerçado nesses princípios, Freire compõe o eixo central de suas idéias sobre três pilares que ele considera essenciais no processo formativo/educativo: o momento da conscientização, o da indignação e busca por transformação social, e o da participação popular. Estes três pilares são-nos especialmente relevantes em virtude de sua evidente conexão com o exercício da dimensão política da cidadania.

Quanto ao primeiro pilar – a conscientização, a principal preocupação de Freire foi a de encontrar um método pedagógico que promovesse a alfabetização e propiciasse, ao mesmo tempo, a passagem de uma “consciência ingênua” a uma “consciência crítica”.

A consciência ingênua seria caracterizada por Freire, dentre outras coisas, pela simplicidade da interpretação dos problemas, pela impermeabilidade à investigação, pela fragilidade na argumentação, pelo forte teor de emocionalidade, pela prática da polêmica e não do diálogo e pelo apelo às explicações míticas.

A consciência crítica se caracterizaria pela profundidade na interpretação dos problemas, pela substituição das explicações míticas por princípios causais, pela prática de testes em detrimento de preconceitos na análise e apreensão dos problemas, pelo diálogo e não a polêmica, pela racionalidade (em contraposição à falta de objetividade como resultado do

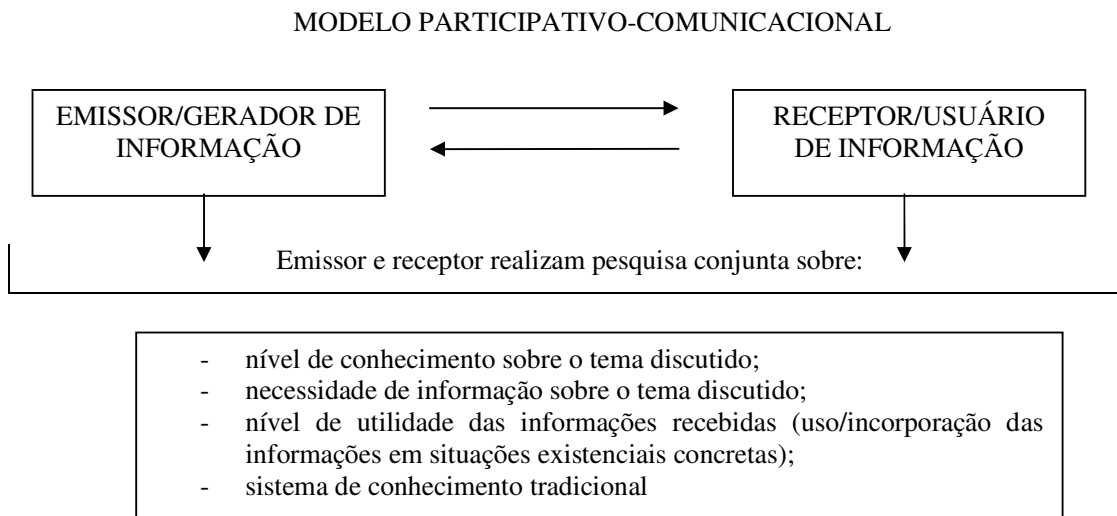
domínio das emoções), dentre outras características. Em suma, a consciência crítica seria aquela que permitiria a representação dos fatos como eles se dão na existência empírica, considerando-se suas relações causais e circunstanciais.

A indignação e busca por transformação social e em última instância, pela emancipação, viriam como conseqüência da etapa em que as massas populares fossem levadas a abandonar a consciência ingênua e a fazer uso da consciência crítica. E a concretização do processo se daria com a participação dessas massas na resolução dos seus problemas, a partir da conscientização. Nas palavras do próprio autor, a participação pode ser traduzida

... enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania [que] se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 2001, p. 73)

Em seu método de alfabetização de adultos, Freire procurou criar condições para se atingir essas três etapas que compõem o cerne de seu pensamento. Assim, o método inclui: a) a participação dos candidatos à alfabetização em círculos de cultura como meio de conscientizá-los acerca da situação de dominação a que estão submetidos para que lutem por sua libertação; b) a pesquisa exploratória da realidade dos alfabetizandos por parte da equipe pedagógica, com vistas a propiciar aos alfabetizadores estabelecer uma relação dialógica com os alfabetizandos durante o percurso da alfabetização, a partir da realidade concreta; e c) a discussão política de temas profundamente inseridos na realidade social dos alfabetizandos, a partir das palavras e dos temas geradores por eles sugeridos.

Em termos da comunicação (entendida como transferência de informações/conhecimentos) entre educador e educando, a filosofia que perpassa as etapas do método de Freire extrapola o modelo difusionista de comunicação e foi por ele sintetizada no esquema a seguir:

Figura 1 – Modelo Participativo-Comunicacional de Paulo Freire

Fonte: FREIRE, 1977

Araújo (1998) classifica o esquema proposto por Freire como o fundamento de um novo modelo de transferência da informação que ela denomina de paradigma participativo de transferência de informação⁷. Para a autora,

este modelo rompe com o esquema centro-periferia do modelo difusionista, pois no mesmo, não apenas o emissor gera/transmite informações, mas também o receptor gera/envia para este informações relativas ao seu nível de conhecimento sobre o tema em discussão, bem como, sobre suas necessidades de informação e em conjunto (emissor e receptor) podem verificar o nível de utilidade das informações geradas/transferidas.(ARAÚJO, 1998, p. 43)

Por outro lado, no que tange à forma de transmissão do conhecimento, Freire posiciona-se afirmando que

[...] o educador não pode furtar-se, em determinados momentos, de informar. E não pode na medida mesma em que conhecer não é adivinhar. O fundamental, porém, é que a informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação. Desta forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do

⁷ Segundo Araújo, no paradigma participativo de transferência de informação, o receptor também assume um papel ativo no processo de comunicação na medida em que a transferência de informação só é dada como completa no momento em que o receptor-usuário da informação compreende a mensagem, transforma-a e utiliza-a em situações existenciais concretas. Por outro lado, neste modelo, o emissor toma conhecimento da apropriação que é feita pelo receptor das informações a partir do momento que realizam juntos a pesquisa sobre o nível de utilidade das informações recebidas. Para mais detalhes sobre o modelo participativo, vide ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Transferência de informação como processo social: uma proposta de paradigma. *Inf. & Soc.: Est, João Pessoa*, v.7, n.1, p.68-73, jan./dez. 1997.

educando, menos sistematizado – síntese que se faz através do diálogo. (FREIRE, 1982, p. 54)

Freire atribui ao educador o papel de facilitador, de um “co-ordenador”. Para ele, o professor é aquele que coordena o grupo de educandos/alfabetizandos sob sua responsabilidade, aproveitando-se do conhecimento de seus “alunos”, que provém do senso comum, para colaborar na aprendizagem.

Importa agora demonstrar que a metodologia de Freire é perfeitamente aplicável aos programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos, especialmente nos seguintes aspectos:

- Assim como o método prevê uma pesquisa junto aos futuros educandos para conhecer sua realidade e tirar daí os temas geradores, da mesma forma os programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos podem pesquisar junto ao seu público alvo, com vistas a descobrir, por exemplo, os principais problemas por ele enfrentados, seus anseios, suas dúvidas e dificuldades no acesso aos serviços prestados pela instituição mantenedora do programa e as idéias pré-concebidas em relação à mesma, etc.;
- Quanto aos critérios para escolha dos temas geradores a serem abordados durante o desenvolvimento das atividades oferecidas por esses programas, tal como sugere o Método Paulo Freire, esses devem priorizar os critérios semânticos e de poder de conscientização, isto é, que sejam capazes de gerar reações sócio-culturais nas pessoas ou no grupo alvo; e
- no que toca à criação de situações existenciais típicas na forma de desafio para os participantes, assim como sugere Freire, o debate em torno dessas situações deve ser o veículo para que os grupos se conscientizem e para que percebam as diferentes formas de participação política, enfim, de exercício da dimensão política da cidadania, de forma a serem motivados para a participação.
- Por fim, quanto à participação dos educandos em círculos de cultura como meio de conscientizá-los acerca da situação de dominação a que estão submetidos para que lutem por sua libertação, os próprios programas de educação para a cidadania, dependendo da forma como são organizados, passam a constituir eles mesmos um círculo de cultura.

O papel do educador delineado por Freire tem relevância para programas de educação para a cidadania no sentido de considerar que o conhecimento, a experiência de vida dos educandos tem muita relevância no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a relação não deve ser de um educador que fala e de educandos que apenas escutam, mas, ao contrário, deve ser construída no diálogo, na participação daqueles que, no exercício de aprender, também podem ensinar a ser cidadão.

Como dissemos, a forma de transmissão de informações para a construção de conhecimentos, na ótica de Freire, deve se dar fora do modelo centro-periferia e para além do modelo difusionista. O educando/receptor de informações deve também ser gerador/transmissor de informações. Enquanto o educador/gerador e transmissor de informações, também assume o papel de receptor de informações.

Portanto, uma das contribuições fundamentais dos princípios paulofreirianos para os programas de educação para a cidadania está na proposta de que o educador não deve se furtar da missão de informar, já que detém conhecimento considerável acerca das informações demandadas pelos educandos. No entanto, nesse processo de geração/transmissão/recepção de informações, educador e educando devem verificar, em conjunto, o nível de utilidade das informações geradas/transferidas, num processo de constante construção e remodelagem dos esquemas de ensino/aprendizagem, enfim, de (in)formação para o exercício da cidadania.

Ainda com Freire é possível apontar para outros aspectos igualmente relevantes para os programas de educação para a cidadania. O primeiro refere-se à necessidade de que seus gestores devem ter a clareza de que ao assumirem o papel de educar para a cidadania, estão assumindo uma atividade fundamentalmente política e que, por esta razão, todas as ações empreendidas estarão contra certos princípios e a favor de outros.

Segundo Freire, numa postura ética e consciente, a opção de a favor de quem se quer trabalhar – das classes oprimidas ou das classes opressoras, dos subalternos ou dos dominantes – deve ser feita e assumida desde o início pelo educador – no nosso caso pelos gestores e promotores dos programas em questão. E aqui reside um dos grandes desafios para que programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos trabalhem a favor das classes

oprimidas, visto que, nem sempre seus gestores serão capazes de se posicionarem do ponto de vista dos oprimidos, em virtude de suas opções e convicções políticas.

Por esta razão, também é relevante a colocação de Paulo Freire quanto ao papel das elites que se engajam nas causas dos oprimidos, uma vez que, sendo elaborados e projetados por servidores públicos, os programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos estão sujeitos, necessariamente, às idéias e ideologias de uma classe média/alta que, por acréscimo, também serve e pertence a uma instituição política do Estado.

Ao demonstrar que a luta ideológica, política, pedagógica e ética faz parte da vida em sociedade e que, se por um lado a reação imobilizante tem eficácia, do outro ela pode ser contestada, Freire busca delinear o papel do educador que se quer progressista, isto é, que deseja atuar como dinamizador da mudança das estruturas opressoras. Assim ele irá dizer que o posicionamento progressista *“não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações com os pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, não importa o seu grau, ou nas relações de trabalho.”* (FREIRE, 2000, p. 26)

Ao evocar tal aspecto da educação ou da formação não como puro treinamento, mas como uma prática estimuladora da curiosidade e da crítica, da procura constante por dar ou identificar a razão de ser dos fatos, Freire sinaliza para a problemática de que uma tal postura não pode e jamais será aceita pacificamente por aquele que tem *“na maior ou menor permanência do status quo, a defesa de seus interesses. Ou por que, atrelado aos interesses dos poderosos, a eles ou a elas serve.”* (FREIRE, 2000, p. 27-28)

É assim que quando desenvolve suas teorias pedagógico-educacionais, ao mesmo tempo em que reconhece os limites da educação, formal e informal, ele também valoriza e salienta a sua força apontando que

A tarefa progressista é [...] estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios. [...] Em última análise, se progressista coerente, devo permanentemente testemunhar aos filhos, aos alunos, às filhas, aos amigos, a quem quer que seja a minha certeza de que os fatos sociais, econômicos, históricos ou não, se dão desta ou daquela maneira porque assim teriam de dar-se. Mais ainda, que não se acham imunes de nossa ação sobre eles. Não somos apenas objetos de sua “vontade”, a eles adaptando-nos, mas sujeitos históricos também, lutando por outra vontade diferente: a de mudar o mundo (FREIRE, 2000, p. 28)

Nessa mesma direção, as reflexões do autor são relevantes ao suscitarem o debate em torno da educação como uma possibilidade e um veículo de transformação das estruturas e de emancipação ou de manutenção das mesmas. Ressalte-se que tal reflexão vem de encontro aos propósitos de analisarmos a questão da (in)formação para o exercício da dimensão política da cidadania como demonstra o seguinte trecho de seu livro *Pedagogia da indignação*:

A escolha e a decisão, atos de sujeito [...] necessariamente sublimam a importância da educação. Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p. 27)

Todavia, o autor também aponta que esta opção por um testemunho antifatalista e de defesa das possibilidades de intervenção no mundo não deve se dar de forma voluntaristas e inconseqüente. Para ele, o educador progressistas não deve desconsiderar a existência e a força dos condicionamentos. Deve antes recusar a determinação, mas jamais negar tais condicionamentos.

Assim, apropriando-nos do pensamento de Freire, especialmente na vertente do exercício de se educar para libertar, pode-se dizer que para que os programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos promovam ou contribuam, de fato, para o exercício da dimensão política da cidadania, é indispensável que seus gestores façam sua auto-crítica para que, não obstante tenham a intenção de promover a libertação dos oprimidos, não acabem por trabalhar, mesmo que inconscientemente, num sentido que só contribua para perpetuar as estruturas de opressão.

Por outro lado, quanto à concepção desses programas concluímos, a partir de Paulo Freire, que esses, se têm de fato o propósito de promover a participação ativa e capaz de provocar transformações sociais e a emancipação dos cidadãos, não podem descurar da busca pela conscientização das massas subalternas acerca da sua situação de opressão, assim como devem procurar sensibilizar as classes mais privilegiadas ou dominantes acerca das atrocidades que realizam no seu papel de opressoras.

Entretanto, os idealizadores e gestores dos programas também devem estar claros de que somente os oprimidos poderão romper com a estrutura que desumaniza opressores e oprimidos (já que os primeiros têm o interesse na manutenção do sistema). Por esta razão, tais programas devem ser conduzidos de tal forma que dêem a conhecer aos seus participantes que a mudança dessas estruturas depende da sua responsabilidade e envolvimento total na luta pela emancipação e por tal transformação.

2.4 Informação para a cidadania

A partir das discussões tecidas em torno da democracia e cidadania e após deixarmos clara nossa opção por direcionar nossa análise e resultados para as questões voltadas às classes populares, finalmente alcançamos o nosso objeto central na presente dissertação. Cabe agora evidenciar o núcleo ideológico que nos orientou durante toda a discussão em torno da informação no contexto por nós investigado.

Ao investigarmos o fenômeno informacional no âmbito por nós proposto, procuramos incorporar e ter sempre em consideração as seguintes questões colocadas por Reis (1999):

- a compreensão de que a seleção, organização e disseminação de informação, por não se constituírem em atividades neutras, nelas estão presentes a dimensão retórica e ideológica;
- a necessidade de desvelamento e apreensão, sob perspectiva crítica, da dimensão ideológica subjacente ao discurso informacional; e
- a importância de se estar atento para a necessidade de difundir informações que façam o contraponto entre visões ideológicas e visões utópicas.

Após definidos os aportes teóricos norteadores do nosso olhar sobre a questão da informação, deixemos claro que, em conformidade com os objetivos do presente trabalho, adotamos como conceito de informação aquele elaborado por Reis (1999) que a definiu como um “*substrato da vida social, fundamental à compreensão dos fenômenos, requerendo daquele que a recebe submetê-la a um processo de análise, crítica, reflexão, para que, inserindo-a na historicidade dos processos sociais possa ser incorporada como conhecimento, norteador a ação*”(REIS, 1999, p. 155).

A informação para o exercício da dimensão política da cidadania constitui objeto de análise da linha de pesquisa que, na Escola de Ciência da Informação da UFMG é hoje denominada “Informação, Cultura e Sociedade” - (ICS). A década de 1970 é um marco para as correntes da CI dedicadas aos problemas que se enquadram nessa linha. É nesta época que, segundo Araújo (2003), *“a ciência da informação inaugura uma discussão sobre a especificidade da ciência social (tal como a ciência social como um todo realizou, ainda na época, da apropriação dos princípios filosóficos da dialética) sob o referencial teórico marxista.”* (ARAÚJO, 2003, p. 24).

Numa tentativa de aproximação e de sistematização da linha de pesquisa então denominada “Informação Social” e que viria a constituir o que conhecemos hoje como “ICS”, em 1994, Cardoso define os elementos que considerava norteadores para a análise do objeto de estudo dessa corrente de pesquisa, quais sejam: a historicidade dos sujeitos cognoscentes e dos objetos cognoscíveis, numa relação culturalmente determinada; a totalidade dos fenômenos sociais; e a tensionalidade constante que está presente na sociedade determinando as relações e a produção de sentido sobre elas.

Araújo (2003) enfatiza que a historicidade é uma condição para a explicação dos fenômenos, do conflito, da *“inserção de todo fato isolado no contexto global de relações de luta por poder”*. O autor menciona como exemplos de estudos realizados nesta perspectiva os que contemplam temas como:

informação e cidadania, ação cultural, exclusão informacional, informação rural, processos de leitura – chegando até a preocupações atuais relacionadas aos dilemas da sociedade da informação, da revolução tecnológica e da globalização (que não deixaram de se preocupar com a democratização da informação, as condições de acesso, a exclusão).(ARAÚJO, 2003, p. 25)

Reis (2007) avança acrescentando que a historicidade, tensionalidade e totalidade, enquanto referenciais advindos de uma compreensão dialética da realidade social é que permitirão que, no processo de apreensão do fenômeno da informação, este seja analisado sob um prisma global e que evidencie suas contradições e limites.

Por sua vez, ao considerarmos o elemento informação, ponderamos que seu conceito é polissêmico em virtude da sua diversificada aplicabilidade e adoção, com definições diversas e, em certos casos, quase antagônicas, conforme a corrente que o discute.

Destarte, e para efeitos deste estudo, dentre as diversas formas de compreensão desse termo apoiamo-nos em duas perspectivas: a que compreende a informação como um produto social que resulta das interações entre os homens, nela incorporando as dimensões históricas, econômicas, políticas e culturais; e a que leva em consideração a compreensão da não neutralidade da informação, tendo em vista a dualidade intrínseca à mesma de poder se constituir como um elemento de legitimação do *status quo* e de acomodação, ou como elemento capaz de facilitar e fomentar a mudança e transformação, enfim, a emancipação.

Importa aqui salientar que a compreensão da informação como fator de mudança está presente tanto nas abordagens de inspiração mais sistêmica e positivista, quanto nas abordagens dialéticas e historicistas.

Alguns estudos de abordagem sistêmica são bastante pragmáticos e/ou estruturalistas ao apontarem a informação como um elemento redutor de incertezas ou que pode provocar transformações nas estruturas considerando que, quando uma mensagem (conjunto de informações) é enviada, ela pode ser interpretada e adquirir sentido, contribuindo para que o indivíduo (ou grupo) que a recebe, resolva determinado problema ou se informe sobre qualquer situação, produzindo, assim, um novo conhecimento e um novo modo de agir.

Para os adeptos dessa corrente que encontra em Brookes⁸ um de seus principais defensores,

[...] o nosso estado (ou nossos estados) de conhecimento sobre determinado assunto, em determinado momento, é representado por uma estrutura de conceitos ligados por suas relações, isto é, a nossa imagem do mundo, ou a nossa visão de mundo. Quando constatamos uma deficiência ou uma anomalia desse(s) estado(s) de conhecimento(s), encontramos-nos em estado anômalo de conhecimento. Ao tentarmos obter uma informação ou informações que corrigirão esta anomalia, criaremos um novo estado de conhecimento, que uma vez aplicado a determinada situação problemática, pode provocar uma nova situação ou uma transformação nas estruturas (ARAÚJO, 1998, p. 16).

⁸ Para maiores informações acerca das idéias de Brookes, consultar BROOKES, B. C. The foundations of Information Science. *Journal of Information Science*. v. 2, p. 209-221, 1980.

Todavia, neste tipo de definição o que fica implícito é uma espécie de apologia e reificação da informação como se, numa lógica bastante matemática, o acesso à mesma necessariamente esclarecesse dúvidas e reduzisse incertezas, gerasse novo conhecimento, transformasse as estruturas cognitivas e, conseqüentemente as estruturas sociais.

Tais abordagens desconsideram que, muitas das vezes, no lugar de reduzir incertezas, a informação pode ampliá-las, assim como, ao invés de transformar as estruturas cognitivas e sociais, ela pode simplesmente consolidar ou legitimar as estruturas pré-existentes e/ou dominantes. Em síntese, tais abordagens são destituídas de uma visão dialética do fenômeno informacional.

Como dissemos, os estudos da área de ICS consideram a informação como um fenômeno produzido socialmente, a partir de um contexto histórico específico e de um conjunto de fenômenos sociais, que sofre as influências das relações de tensão entre os sujeitos, relações essas que, em última análise, interferem na produção e atribuição de sentido a essa informação.

Em concordância e assim como Reis (2007), também acreditamos que ao se analisar a informação como um elemento capaz de provocar transformação nas estruturas, torna-se *“imprescindível relativizar o poder que lhe é atribuído [...] ‘ler a informação’ não como algo neutro, inocente, mas fundamentalmente como produto das relações humanas, no contexto de uma sociedade de classes e no qual interesses divergentes se encontram presentes na arena social.”* (REIS, 2007, p. 26)

Em outros termos, para que as relações informativas se estabeleçam, antes é necessário um ser social, um ser em constante relação e interação com seus semelhantes e com o meio no qual está inserido. E essa interação social se dá na forma de cooperação, competição e/ou conflito. E é em decorrência da forma de interação que serão moldadas a produção, disseminação, veiculação, promoção, difusão e transmissão, bem como a apropriação, compreensão e uso da informação pelos sujeitos.

Para nós, tal compreensão é vital por fazer ver que ao se analisar ou fomentar um processo de transmissão/recepção/utilização de informações junto às classes sociais, é necessário

considerar que tal processo é sempre moldado pelas experiências e preferências dos sujeitos do conhecimento (no nosso caso, o cidadão participante de um programa de educação para a cidadania desenvolvido por um órgão público) e pelas agências, meios ou veículos de disseminação e transmissão dessa informação. Da mesma forma, essa visão contribui por ressaltar que as experiências e preferências dos sujeitos do conhecimento se constroem a partir do lugar de onde esses sujeitos vêm, da realidade social ou do “mundo da vida” (para usar uma expressão *habermasiana*).

Na presente dissertação esta problemática se fez particularmente presente a partir do momento em que nos propusemos a analisar a apreensão e compreensão das informações veiculadas pelo programa “Educação para a Cidadania” por parte do público por ele atendido; e quando nos dedicamos a identificar fatores que interferiram na formação, disponibilização e difusão das informações, bem como no alcance dos objetivos do programa.

Ainda nesse aspecto, o artigo no qual estabelece a relevância de se ter em consideração os conceitos de retórica e ideologia nos focos de análise da questão informação na CI, Reis (1999) aponta para alguns aspectos particularmente relacionados e pertinentes a nossa discussão.

A autora começa por definir retórica como a ação de “*efetivar-se um discurso convincente, em que o sujeito ‘convencido’ não coloque em dúvida a legitimidade do processo*” (REIS, 1999, p. 104). Em seguida, ela contrapõe duas possíveis visões sociais de mundo que identifica com base na literatura, quais sejam: a ideologia e a utopia.

Segundo ela, enquanto as ideologias são todos aqueles conjuntos estruturados de valores, concepções, representações, idéias e orientações cognitivas que, unificados pela perspectiva ou ponto de vista social da classe dominante, atuam para legitimar, justificar, defender e manter a ordem social vigente; as utopias, unificadas pela perspectiva ou ponto de vista social das classes subalternas e populares, aspiram a uma outra realidade atuando em busca do estabelecimento de uma realidade ainda inexistente.

Diante do que discutimos até aqui, traçamos agora o viés por nós escolhido para analisar a relação informação—exercício da cidadania.

O exercício da dimensão política da cidadania pode ser traduzido, em poucas palavras, como a participação política do cidadão nas diferentes esferas da vida e governo da sociedade. Participação essa que considera tanto os deveres do cidadão para com essa sociedade (dimensão civil) quanto os seus direitos (dimensão cívica), nas relações sociais que estabelece.

Essa definição traz em seu bojo o pressuposto de que o indivíduo deve estar informado sobre tais direitos e deveres e de que, na sociedade contemporânea, entre as condições para que a dimensão política da cidadania se efetive está o acesso às informações sobre a estrutura, missão e funcionamento do Estado, de suas instituições e agências e dos demais poderes instituídos. Isto porque, só se pode interferir, participar e opinar com propriedade e segurança sobre algo que se conhece.

Em suma, a democracia e a cidadania se concretizam na medida em que, dentre outros fatores, o cidadão é bem (in)formado, sabendo a quem, quando e como recorrer para garantir seus direitos e cumprir suas obrigações, tornando-se co-responsável e assumindo papel ativo no governo da sociedade.

Ainda neste aspecto, é indiscutível que a *seara* do Estado é um universo obscuro e complexo ao simples cidadão. Compreender esta engrenagem não é tarefa fácil. Tal afirmativa é confirmada por Schmidt (1994), por exemplo, quando apresenta as dificuldades enfrentadas durante a formação dos cidadãos para a coisa pública, através de sua participação no processo do Orçamento Participativo (O.P.) de Porto Alegre. O autor relata que

A coordenação do processo do O.P. aumentara o tempo dedicado a explicar aspectos da receita e da despesa, para credenciar os participantes a entenderem e a decidirem com conhecimento de causa. A quantidade e a complexidade das informações recebidas era de tal ordem que dificultava a transmissão e até alguma priorização na hora de fazer a “correia de transmissão [...] Pode-se dizer que ao longo de um ano de participação no Fórum, as queixas sobre a dificuldade de compreensão reapareciam constantemente, mostrando a vontade dos cidadãos de entender, e as limitações do poder público em simplificar as explicações ou mesmo em explicar, porque até então não estava acostumado, muito menos obrigado a fazê-lo (SCHMIDT, 1994, p. 42 e 44).

O trecho acima serve para exemplificar que a disseminação de informações sobre o Estado e sobre as instituições públicas, mesmo quando realizada pelo próprio Estado ou instituição

pública, não constitui um movimento simples e previsível. As ações empreendidas pelo Estado nos últimos anos nesse sentido são muitas e ainda hoje enfrentam alguns impasses para estabelecer formatos e caminhos para a promoção do acesso à informação que, como dissemos, é hoje um direito garantido por lei a todo e qualquer cidadão.

Não são poucas, no entanto, as críticas apontadas a tais iniciativas do Estado. O principal argumento está em se afirmar que esse tipo de espaço público só é constituído pelo Estado com intenções autolegitimadoras e como instrumento de cooptação. Tais interpretações não são descabidas, tendo-se em conta o permanente conflito de interesses entre o Estado e a sociedade civil.

Todavia, Dagnino (1994) antecipa dois alertas com o intuito de evitar simplificações excessivas da situação real decorrente das concepções que costumam classificar os espaços de participação popular oferecidos pelo Estado apenas como pura instrumentalização. A autora salienta que os movimentos populares têm uma longa e sólida história de luta, que inclui não só a construção institucional de associações, como um esforço constante de construir estruturas de representação democráticas e transparentes e de co-gestão dos serviços que significam o atendimento e garantia dos direitos sociais por meio do Estado. Além disso, ela acrescenta que tais movimentos têm uma vinculação partidária bastante diversificada.

Portanto, e a partir do que coloca Dagnino, apesar de inicialmente serem concebidos como forma de legitimação do poder Estatal, os espaços de participação fornecidos por órgãos públicos, por exemplo, podem sim se constituir como “espaços públicos onde os interesses comuns e os particulares, as especificidades e as diferenças podem ser discutidos” (DAGNINO, 1994, p. 110).

Discutir a promoção da dimensão política da cidadania na contemporaneidade é também e portanto, discutir uma infinita gama de possibilidades que devem ser incentivadas como forma de ao menos minimizar a falta de conhecimento, ou de dar vazão aos inúmeros problemas informacionais relevantes para a construção dessa dimensão da cidadania. Dentre tais possibilidades também se incluem as iniciativas do Estado.

Quando nos lançamos à tarefa de responder aos nossos problemas de pesquisa, percebemos à partida que tal empreitada exigiria a definição de alguns parâmetros de observação, já que ambos os conceitos que constituíam o cerne das nossas questões – informação e exercício da dimensão política de cidadania – são bastante abrangentes. Foi por esta razão que procuramos estabelecer uma plataforma mínima de categorias de informações para o exercício da dimensão política de cidadania.

Assim, a partir da literatura com a qual trabalhamos, conseguimos chegar a três classes de informação para o exercício da dimensão política da cidadania:

1. Informações para a defesa e exposição de posições e opções políticas
2. Informações para a participação no sistema democrático e na escolha de representantes
3. Informações para a participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania

Essas classes, por sua vez, subdividem-se em diversas categorias. As principais categorias por nós identificadas e pertencentes a cada uma dessas classes são apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania

CLASSE	CATEGORIA DE INFORMAÇÃO
1) INFORMAÇÃO PARA A DEFESA E EXPOSIÇÃO DE POSIÇÕES E OPÇÕES POLÍTICAS	1.1 A forma e a postura para a realização de demonstrações e defesa de posições (expressão corporal) 1.2 Mecanismos e instrumentos adequados aos objetivos que se deseja com cada tipo de exposição de posições e opções políticas (escrita ou fala, dirigida a pequenos grupos ou a grandes públicos, o tipo de linguagem adequada para cada público – retórica –, etc.) 1.3 Direitos e deveres concernentes à livre expressão de pensamento e prática religiosa
2) INFORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA DEMOCRÁTICO E NA ESCOLHA DE REPRESENTANTES	2.1 A importância e o papel da mediação política e das instituições políticas – sociedade civil e Estado – que a realizam 2.2 Quesitos a se observar na escolha dos representantes políticos (populismo, messianismo X responsabilidade, ética, etc) 2.3 Responsabilidade e consciência no exercício de uma função pública ou política 2.4 O papel de cada um dos representantes políticos em cada um dos três poderes e nas três esferas (municipal, estadual e federal) 2.5 Tipos de relação que o cidadão deve, ou não, estabelecer com os representantes políticos (tutela, favor, clientelismo X responsabilidade, compromisso e controle)
3) INFORMAÇÃO PARA	3.1 Importância, objetivos, formas e mecanismos de participação, deliberação e controle popular no governo da sociedade: <ul style="list-style-type: none"> ✦ No nível micro (escola, bairro, cidade, etc.), ou macro (estado, país ou em escala global) ✦ Por meio dos recursos de participação oferecidos pela sociedade civil (movimentos sociais, ONG's, sindicatos ou associações, partidos políticos, etc.)

<p>A PARTICIPAÇÃO NO GOVERNO DA SOCIEDADE E DEFESA DOS DIREITOS DE CIDADANIA</p>	<p>✦ Por meio dos recursos de participação oferecidos pelo Estado e suas instituições (poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário na esfera municipal, estadual ou federal) Incluem-se aqui as informações sobre o papel, a função, a estrutura e o funcionamento dessas instituições</p> <p>3.2 O dever e a importância da participação X os perigos da omissão e do analfabetismo político</p> <p>3.3 Consciência e responsabilidade no uso dos mecanismos de participação e deliberação popular</p>
--	---

Cabe reforçar que o termo “categoria” deve ser compreendido, aqui, como sinônimo do termo espécie que, nesse caso, deve ser compreendida a partir dos conceitos de gênero ou de classe. Logo e por definição, categorias de informação para o exercício da dimensão política de cidadania são subgrupos ou subdivisões de informações que, dentro de uma determinada classe (grupo ou divisão) de informações, reúnem caracteres comuns, características semelhantes e se distinguem pela natureza, uso, aplicabilidade, etc.

Importa salientar, por fim, que o estabelecimento dessas categorias tem fins puramente didáticos e visam facilitar e fornecer elementos que contribuam para o desenvolvimento de estudos e pesquisas ligadas ao tema informação para a cidadania na área de ICS. No entanto, estamos cientes de que uma categoria, em determinadas circunstâncias, pode perfeitamente integrar outra classe que não aquela na qual a enquadrámos e que, da mesma forma, outras categorias não previstas aqui podem vir a integrar uma ou outra classe assim como outras classes não contempladas poderão ser identificadas.

2.5 Educação e informação para a cidadania

Tendo-se à priori que o ato de educar, dentre outras definições, pode ser compreendido como o ato de disseminar informações que contribuem para a construção do conhecimento, pode-se dizer que a escola vem se estabelecendo ao longo da história como o lugar privilegiado para a transmissão e troca de saberes que permitirão perpetuar o conhecimento acumulado pelo homem ao longo dos séculos. Mas esta não é a única instituição e a única via disponível quando se fala em educar para a cidadania.

Programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos são, por analogia, um *locus* de transmissão e troca de informações que permitem, dentre outras coisas, a

constituição e/ou solidificação de conhecimentos acerca da dimensão política da cidadania. E a dimensão política da cidadania, por sua vez, é aqui compreendida como a participação política do cidadão nas diferentes esferas da vida em sociedade, que incluem as instituições e agências públicas e estatais.

Como discutido anteriormente, um acesso precário ou o não acesso à dimensão social da cidadania concorre, também, para a exclusão do acesso ao exercício da dimensão política da cidadania em virtude da falta de formação e conhecimentos para tal, ou pelo desinteresse em participar politicamente na resolução dos problemas coletivos, face às necessidades individuais básicas ainda não satisfeitas.

Gera-se aí um círculo vicioso na medida em que aqueles que não dispõem de conhecimentos e recursos para a prática da dimensão política da cidadania também são destituídos de condições de lutar por sua cidadania social e, conseqüentemente, têm dificuldade em ser atendidos nos seus direitos sociais básicos.

Os recursos econômicos de que as classes dominantes dispõem lhes dão acesso aos direitos sociais como, por exemplo, a posse de conhecimentos e informações relevantes. Por outro lado, em termos econômicos, desde a infância elas podem ser mais facilmente dotadas de condições psíco-físicas e de uma formação adequada para o trabalho intelectual de combinar indução e dedução, de generalizar; de transferir determinados critérios de discriminação de uma dada situação para outra.

São esses recursos e condições que tornam a classe dominante mais apta a conduzir o governo da sociedade a seu *bel* prazer, com uma facilidade muito maior do que a classe subalterna. Daí advém a importância de se educar e informar os cidadãos pertencentes a essa segunda classe, munindo-os assim de melhores condições para o exercício da cidadania.

Importa ter-se em conta, nesse exercício de educar para a cidadania que o ato de educar se realiza por meio de um processo informativo, assim como a disseminação, veiculação, apreensão e uso da informação são perpassados e dependem de um processo educativo anterior ou simultâneo.

Em síntese, informação e educação são dois elementos indissociáveis, que interagem e correlacionam-se incessantemente em qualquer processo que vise educar pessoas para o exercício da cidadania.

CAPÍTULO 3

Metodologia

3.1 Do objeto de análise

Em nossa pesquisa, a fim de identificar de que modo programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos podem se constituir como fontes de informação para o exercício da dimensão política da cidadania, selecionamos um único programa como objeto de análise.

A seleção do programa “Educação para a Cidadania” como nosso foco de estudo justifica-se, por esse ser desenvolvido por um órgão público mineiro com o propósito de formar e disponibilizar/difundir informações para o exercício da dimensão política da cidadania. Além disso, foi determinante o fato de esse programa possuir uma trajetória maior e mais consolidada em relação aos demais programas deste gênero no estado.

Um terceiro fator considerado quando da seleção do programa foi o fato deste trabalhar com outras componentes da dimensão política da cidadania que não apenas o processo eleitoral, quais sejam: o controle social e a participação do cidadão.

Acrescente-se a isso a vantagem de que, apesar de projetado especificamente para o Poder Legislativo estadual, determinados aspectos do programa são generalizáveis e podem ser aplicados às demais esferas do Legislativo e no âmbito do Executivo e do Judiciário.

Por fim, a escolha foi reforçada com a constatação de que, em anos eleitorais, dá-se lugar a um trabalho conjunto com o programa desenvolvido pelo TRE, como forma de atender às demandas de formação e informação acerca das eleições e de todo o processo nelas envolvido.

Ao definir nossa amostra e visando abranger a totalidade da questão que nos propusemos analisar, postulamos que:

- 1) a amostragem da população a ser estudada deveria contemplar jovens e adultos em idade eleitoral, ou próximos de alcançá-la, visto que um dos elementos da cidadania política em sistemas democráticos é o direito ao voto.
- 2) os resultados da pesquisa teriam maior relevância se oferecessem uma análise comparativa do impacto das informações disponibilizadas pelo programa em diferentes públicos, o da população de classe média/baixa e o das classes mais privilegiadas economicamente.

Foi assim que, dentre os diversos projetos que constituem o escopo do programa “Educação para a Cidadania”, optamos por concentrar nossa análise no projeto “Parlamento Jovem” (PJ) e, mais precisamente, em sua quinta versão (PJ/2007), realizada no primeiro semestre de 2007, em Belo Horizonte.

A opção por trabalhar exclusivamente com o PJ/2007 foi em razão de acreditamos que, nesse momento, o projeto já teria alcançado um grau de maturidade aceitável para os fins desta pesquisa.

Além disto, pareceu-nos que sua estrutura nos permitiria alcançar o segundo objetivo de nossa pesquisa, qual seja: problematizar a relação entre o acesso às informações disponibilizadas e veiculadas por programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos e o exercício da dimensão política da cidadania por parte dos cidadãos por eles contemplados.

Durante a coleta de dados procuramos contemplar todos os sujeitos envolvidos na atividade, quais sejam: a coordenadora do PJ na ALMG e os professores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus de Belo Horizonte (PUC/BH) que coordenam o projeto; os professores de ensino médio que acompanharam os alunos durante as atividades realizadas pelo PJ; os alunos de ensino médio; e os alunos do curso de Ciências Sociais da PUC/BH, que atuaram como monitores na edição de 2007.

O presente estudo se enquadra entre aqueles que adotam como estratégia de pesquisa o **estudo de caso**, já que, utilizando-se de dados existentes, buscou-se investigar, da forma mais exaustiva possível, de que modo o programa de educação para a cidadania desenvolvido pela

ALMG se constitui como fonte de informação para o exercício da dimensão política da cidadania.

Procurou-se, por fim, problematizar a relação entre o acesso às informações disponibilizadas e veiculadas pelo programa e o exercício da dimensão política da cidadania por parte do público por ele contemplado, com vistas a fornecer dados que fossem passíveis de generalizações e de aplicações a outros programas similares ou que possibilitassem inferências em relação ao contexto da situação analisada.

Por outro lado, a verificação das hipóteses de pesquisa foi levada a cabo com recurso a uma análise comparativa que incorporou determinados procedimentos das pesquisas de caráter experimental com esquema de prova simplificado. Importa salientar, no entanto, que tais procedimentos foram adaptados aos objetivos da pesquisa, não significando por isto tratar-se de uma pesquisa experimental, mas tão somente da adoção da estratégia de verificação experimental no seu sentido lato.

Uma das características das pesquisas experimentais é que essas sempre buscam demonstrar a relação de causa e efeito entre duas variáveis e, para tal, no caso de pesquisas com seres humanos, um mecanismo tem sido o de formar grupos aleatórios, um deles sofrerá a ação do evento que se considera como causa (grupo experimental), o outro não (grupo testemunha).

Mas para que esta comparação obtenha os resultados desejados, deve-se “isolar as variáveis consideradas dos outros fatores que poderiam intervir no meio” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 139), como por exemplo: idade, sexo, meio de origem, escolaridade, etc.

No nosso caso, o grupo experimental foi constituído pelos alunos participantes do PJ/2007 e o grupo testemunha (aqui denominado grupo de controle) foi composto por igual número de alunos das mesmas escolas, que não participaram do evento, tendo-se como referência a regra de um para um, isto é, para cada aluno participante do PJ que respondeu ao questionário há um aluno, não participante, proveniente da mesma escola.

Porém, dizemos que adotamos apenas alguns procedimentos de uma pesquisa de caráter experimental com esquema de prova simplificado porque:

1. atribuímos ao PJ o papel de mecanismo de intervenção junto ao grupo experimental, mas o evento não foi criado pela pesquisadora para os fins da pesquisa como acontece nas pesquisas experimentais;
2. não era possível, no nosso caso, isolar completamente a causa (fator) da modificação, já que o acesso à informação pode acontecer por outras vias que não a participação no PJ. Para além disso, há que se considerar a existência de outros fatores, além do acesso à informação, que podem contribuir para o exercício da cidadania;
3. também não seria possível manter sob controle todos os atributos e fatores suscetíveis de explicar uma eventual diferença que viesse a ser notada ao final do PJ entre os membros do grupo experimental e do grupo de controle, dada a impossibilidade de se controlar as “influências” sofridas pelos dois (2) grupos de modo que fossem iguais, com exceção da participação ou não no PJ. Com isto, não pudemos cumprir, à risca, a exigência da igualdade (equivalência) entre os grupos;
4. quando partimos a campo, o PJ/2007 já estava em estágio avançado, não sendo possível realizar a medida inicial dos conhecimentos e informações acerca da dimensão política da cidadania de que dispunham os alunos em análise (que neste caso se realizaria por meio da aplicação de um questionário junto aos alunos participantes e aos alunos do grupo de controle, antes do início daquela versão do PJ). Restou-nos, portanto e somente, suprimir a medida preliminar e aplicar a medida final adotando, assim, um esquema de prova simplificado.

Apesar desses constrangimentos, acreditávamos que a verificação da relação entre as duas variáveis (acesso à informação *versus* exercício da dimensão política da cidadania) que nos propúnhamos investigar seria exequível. Para minimizar seus efeitos buscamos incluir nos instrumentos de medida final alguns recursos que nos permitiriam obter os dados que responderiam ao nosso problema, quais sejam: a técnica da observação e as entrevistas.

Cabe destacar que, pelas razões anteriormente arroladas, propusemo-nos a problematizar não a relação de causa-efeito, mas apenas a relação entre o acesso à informação e o exercício da cidadania porque, logo de início, já tínhamos como pressuposto que “*seria tão inútil quanto redutor querer atribuir o fenômeno [do exercício da dimensão política da cidadania] a uma causa isolada e imediata [no nosso caso, o acesso à informação]*” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 142).

Também sob essa égide foi que conjugamos a experimentação com a análise de dados bibliográficos e documentais, como forma de identificar outras marcas da presença dos indivíduos analisados que nos habilitasse a delinear seu perfil e chegar às respostas para nossas questões de pesquisa.

3.2 Das técnica(s) e instrumentos de coleta de dados

Consoante demonstram diversos estudos realizados acerca das metodologias de pesquisa em ciências humanas e sociais, e conforme reforçam Laville e Dionne (1999), os fenômenos humanos não são fácil e quantitativamente mensuráveis sem que, com isso, se perca sua riqueza de detalhes e conteúdos, dada a sua complexidade e seus entrelaces.

Apesar disso, a pesquisa quantitativa tem a qualidade de servir de referência para o estabelecimento de categorias de pesquisa e de critérios para julgá-las, mesmo que seja um julgamento implícito (LAVILLE E DIONNE, 1999).

Por essa razão, na presente pesquisa, não descartamos *a priori* as técnicas e métodos quantitativos. Preferimos, antes, aplicá-los quando pertinentes, combinando-os com os métodos qualitativos. E para que isto fosse possível, realizamos uma conjugação de diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa.

Dada a necessidade de captar situações e fenômenos que não seriam facilmente obtidos apenas por meio de perguntas fechadas, direcionadas a apenas um grupo envolvido nos eventos que tencionávamos investigar, conjugamos três técnicas para a coleta de dados: **questionários com perguntas duplas** (abertas e fechadas), distribuídos aos alunos do ensino fundamental; **entrevistas parcialmente estruturadas**, dirigidas aos coordenadores do projeto, aos professores do ensino médio e aos monitores/universitários; e **observação não-participante**, mediante uma observação espontânea não-estruturada realizada durante os eventos finais do PJ e durante a aplicação dos questionários e entrevistas.

Em virtude do nosso cronograma de pesquisa, não foi possível realizar a observação ao longo de toda a programação do PJ/2007 (vide Anexo 1). Essa só teve lugar durante as atividades

finais do evento e estendeu-se por todo o período de coleta de dados, incluindo os momentos de agendamento e aplicação de questionários e entrevistas. Dentre as atividades do PJ das quais participamos como observadores incluem-se: a oficina de teatro, a reunião dos grupos de trabalho (GT's) e a sessão do Parlamento Jovem.

A aplicação da técnica de observação foi extremamente útil para nos situar e nos dar condições para conhecer e emitir algum juízo sobre os atores. Durante as atividades das quais participamos buscamos levar em consideração os acontecimentos, os comportamentos, gestos ou palavras que poderiam ter sentido para a nossa preocupação de pesquisa.

Tomamos nota de algumas interações, estímulos, admoestações trocadas, gestos de colaboração ou de rivalidade, maneira como os sujeitos se comportavam. E aliamos a isto, sempre que nos foi possível, a gravação dos diálogos que nos facilitaram o trabalho de elaboração dos relatórios de observação ao nos permitirem retornar ao momento em que os fatos ocorreram.

Por fim, com a observação tornou-se possível entrar em contato com os comportamentos reais dos atores e posteriormente compará-los com suas falas, com os comportamentos verbalizados. E desta comparação obtivemos dados relevantes para nossa questão.

Os questionários foram dirigidos a todo o universo de alunos do Ensino Médio participantes da quarta versão do PJ e sua aplicação ocorreu após o encerramento do PJ/2007, que se deu com a Sessão do Parlamento Jovem, realizada em julho de 2007.

Conforme referimos anteriormente, além dos alunos do ensino médio participantes, também foram envolvidos alunos não participantes e provenientes das mesmas escolas, para composição do grupo de controle.

Para a aplicação dos questionários definimos como universo de alunos participantes, o número de alunos cujos nomes constavam da lista de participantes dos grupos de trabalho (GT's)⁹ por ser esta a última atividade antes da Sessão do Parlamento Jovem que encerraria o PJ/2007.

⁹ A coordenação do PJ solicitou às escolas que remetessem, antes da reunião dos GT's, realizada no dia 03 de junho de 2007, uma listagem atualizada com os nomes dos alunos participantes até aquela data e que compareceriam à reunião. A partir das listagens remetidas pelas escolas, chegamos ao total de 106 alunos.

Com este critério, esperávamos atingir o número real de alunos que participaram, efetivamente, daquela versão. Todavia, posteriormente fomos informados de que a lista de alunos participantes dos GT's era, na verdade, a cópia fiel da lista de alunos inscritos para participar do PJ inicialmente, não refletindo o número real de alunos que participaram do início ao fim do evento.

Soubemos, ainda, que em algumas escolas, apesar de o número de alunos ter se mantido o mesmo, houve uma certa rotatividade, de forma que alguns alunos que desistiram foram substituídos por outros em meio ao processo.

No entanto, como as escolas não dispusessem de uma lista atualizada, restou-nos adotar como universo de alunos participantes do PJ/2007 os cento e seis (106) que se encontravam arrolados nas listas de alunos participantes dos GT's remetidas pelas escolas, tendo-se em conta, portanto, que este seria um número superior ao total de alunos participantes, de fato, de todo o processo do PJ/2007.

Nossa opção inicial era de não trabalhar com amostragem de alunos do ensino médio, mas de aplicar os questionários a todos os participantes do PJ/2007 e a igual número de alunos das mesmas escolas, escolhidos aleatoriamente para compor o grupo de controle. Todavia, como o número de cento e seis (106) alunos não correspondia ao universo real de alunos integralmente participantes, dos 106 questionários foram respondidos cerca de cinquenta por cento (50%).

A seguir apresentamos o índice de questionários respondidos por escola (tabela 1) e o mecanismo adotado para equiparar o grupo experimental e o grupo de controle para efeitos de análise estatística dos dados (Tabela 1).

Tabela 1 - Índice de resposta aos questionários dirigidos aos alunos de ensino médio participantes do Parlamento Jovem/2007 e aos alunos que compuseram o grupo de controle

Tipo de escola ¹	Nome da escola	Alunos participantes dos GT's	Total ideal de questionários a ser respondido ²	Questionários efetivamente respondidos pelo grupo experimental	Questionários efetivamente respondidos pelo grupo de controle	Total real de questionários respondidos
Part.	Col. Batista	23	46	17	16	33
Part.	Col. Frei Orl. I	20	40	15	7	22
Part.	Col. Frei Orl. II	20	40	6	6	12
Pub. Est.	Col. M. Campos	11	22	9 ³	3 ³	12
Pub. Mun.	Col. C. Líbano	9	18	5	3	8
Pub. Mun.	IMACO	16	32	12 ³	13 ³	25
TOTAL		106	212	64 ⁴	48 ⁴	112

¹São três modalidades ou tipos de escola: as particulares (Part.), as públicas estaduais (Pub. Est.) e as públicas municipais (Pub. Mun.)

²O total ideal de questionários a serem respondidos refere-se à soma do total de alunos participantes dos GT's e do mesmo número de alunos pertencentes ao grupo de controle (alunos não participantes).

³No caso do Colégio Milton Campos (Estadual Central) e do IMACO, diferentemente das demais escolas, o número de alunos respondentes foi superior ao número de alunos participantes do PJ. O IMACO foi o único Colégio em que o número de alunos do grupo de controle que se dispôs a responder aos questionários foi superior ao dos alunos do grupo experimental.

⁴ O número ideal de questionários a serem respondidos era de 212. Deste total, mais de 50% (112 questionários) foram atingidos. Porém, a distribuição não foi equitativa, já que o índice de respostas foi de 64 questionários para o grupo experimental, contra 48 para o grupo de controle.

Tabela 2 - Mecanismo adotado para equiparar o número de questionários respondidos pelos alunos do ensino médio pertencentes ao grupo experimental e ao grupo de controle, para efeitos de análise estatística dos dados

Nome da escola	Questionários respondidos pelo grupo de experimental	Questionários respondidos pelo grupo de controle	Total real de questionários respondidos	Questionários a mais, respondidos pelos alunos participantes do PJ ou pelo grupo de controle e eliminados para efeitos da análise dos dados	
				Grupo experimental	Grupo de controle
Col. Batista	17	16	33	1	0
Col. Frei Orl. I	15	7	22	8	0
Col. Frei Orl. II	6	6	12	0	0
Col. Sr ^o Antônio ¹	0	0	0	Não se aplica	Não se aplica
Col. M. Campos	9	3	12	6	0
Col. C. Líbano	5	3	8	2	0
IMACO	12	13	25	0	1
Total	64	48	112	17	1
Total geral de questionários respondidos e eliminados				18²	

¹ Por diversas vezes fomos obrigados a remarcar as visitas agendadas. Tal fato foi mais grave junto ao Colégio Santo Antônio, no qual acabamos por não conseguir a adesão de nenhum dos alunos participantes do PJ, porque estes se encontravam envolvidos com inúmeras outras atividades durante o período da coleta de dados. Por essa razão, o Colégio Santo Antônio será o único participante do Parlamento Jovem/2007 a não se fazer representar na presente pesquisa.

² Para equiparar o número de questionários dos dois grupos para a análise comparativa, 18 questionários (9%) foram eliminados, de tal forma que a análise foi feita com base em 47 questionários. Saliente-se, que a estimativa da amostra foi feita com base em dados relativamente desatualizados e que o número real de alunos participantes ao término do PJ foi menor do que cem (100). Com isto, pode-se dizer que nossa amostra foi constituída por quase 50% dos alunos participantes do PJ/2007 e por igual número de alunos pertencentes ao grupo de controle.

Após todos os ajustes, nossa amostra final ficou composta por quarenta e sete (47) alunos no grupo experimental e quarenta e sete (47) no grupo de controle, perfazendo um total de noventa e quatro (94) questionários analisados.

As entrevistas, que também só foram feitas após o encerramento do PJ/2007, foram dirigidas à servidora da ALMG que compartilha a coordenação do projeto com a equipe de professores da PUC/BH; a três (3) das quatro (4) professoras da PUC/BH; aos sete (7) professores do ensino médio que acompanharam, efetivamente, os alunos participantes; e a três (3) dos quatorze (14) monitores (estudantes do curso de Ciências Sociais da PUC/BH).¹⁰

¹⁰ Cabe salientar que enfrentamos algumas dificuldades no agendamento, tanto com os professores e alunos do Ensino Médio, como com os coordenadores da PUC, em virtude do fechamento de semestre que contribuiu, aliás, para os baixos índices de respostas aos questionários por parte dos alunos do ensino médio de algumas escolas. Por outro lado, também não foi possível realizar entrevistas com todos os professores da PUC/BH que coordenam o projeto. Dos 4 (quatro) professores, entrevistamos 3 (três). Todavia, acreditamos que as 3 (três) entrevistas foram suficientes para o alcance de nossos objetivos.

Com relação aos monitores, importa salientar que dos quinze (15) inscritos inicialmente para participar do PJ/2007, um desistiu em meio ao processo. E dos quatorze (14) participantes do início ao fim, os três (3) escolhidos para as entrevistas foram selecionados pelo seguinte critério: um novato, um participante do PJ/2006 e do PJ/2007 e um veterano que participou desde a primeira versão do PJ.

3.3 Coleta de dados em fontes bibliográficas e documentais

Os dados bibliográficos necessários à execução da pesquisa foram obtidos por meio da literatura científica sobre os temas: cidadania, política e democracia. Estas fontes bibliográficas permitiram-nos definir uma plataforma mínima de categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania.

Também ficou estabelecido que as fontes documentais, isto é, livros, cartilhas, folders, fitas de vídeo, atas, relatórios, notas taquigráficas, boletins e outros textos disponíveis na Internet ou em meio impresso, produzidos e distribuídos pelo programa, bem como os trabalhos – acadêmicos ou extra-acadêmicos – caso publicados por alunos e professores da PUC/BH ou pelo pessoal da ALMG acerca do PJ –, nos forneceriam subsídios para: compreender como o projeto está estruturado; delimitar quais são as categorias de informações disponibilizadas pelo programa por meio desse projeto; e apontar e avaliar as estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos/informacionais adotados pelo programa para disponibilizar, dinamizar, promover e difundir essas informações.

3.4 Dos métodos e instrumentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada pelo método de análise estatística nos casos cabíveis ou pelo método de análise de conteúdo, quando os dados o exigiam; e sob dois ângulos: do ponto de vista bibliográfico-documental e do ponto de vista dos atores intervenientes.

3.4.1 Dados de base bibliográfica-documental

Por meio dos dados documentais conjugados com os dados coletados junto aos atores intervenientes foi possível descrever a forma como o projeto se foi estruturando ao longo do tempo até alcançar a estrutura e organização atuais.

Foi por esta via que delimitamos algumas das informações que são disponibilizadas pelo programa “Educação para a Cidadania”, apontamos e avaliamos as estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos/informacionais adotados pelo programa para disponibilizar, dinamizar, promover e difundir essas informações. Esse também foi um dos caminhos que utilizamos para identificar quais categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania são veiculadas pelo programa.

3.4.2 Dados obtidos junto aos atores intervenientes

No que concerne aos atores intervenientes, há que se referir que, em virtude das contingências de tempo para a análise do grande volume de dados que nos foi possível coletar, optamos por priorizar a análise dos dados obtidos junto aos alunos e monitores, por acreditarmos serem estes os dois grupos que responderiam diretamente ao problema de pesquisa que nos propusemos. Quanto aos demais atores, não os abandonamos, mas a análise foi mais pontual e periférica. Limitamo-nos também a fazer uma análise da posição dos atores não por escola, mas pelo tipo de participação no PJ (como aluno, monitor, professor do ensino médio ou coordenador)

Procedemos com a verificação dos dados realizando uma análise de conteúdo que comparava a fala dos alunos com a dos monitores, em busca de pontos em comum e da presença das categorias de informação para o exercício da dimensão política de cidadania.

Quanto às entrevistas, a análise foi feita a partir de uma escala dos assuntos mais relevantes para os propósitos da pesquisa. Cada pergunta foi traduzida em um tópico e a partir daí retiramos os trechos mais significativos nas falas de cada um dos entrevistados. As perguntas que não foram respondidas pela grande maioria foram excluídas da análise neste momento, não significando, todavia, que não possam vir a ser aproveitadas em outros estudos.

Por meio das anotações feitas durante a observação não-participante foi possível: apontar e avaliar algumas das estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos/informacionais adotados pelo programa para disponibilizar, dinamizar, promover e difundir essas informações; e identificar alguns dos fatores intervenientes que podem interferir na formação, disponibilização e difusão das informações e influir no alcance dos objetivos do programa.

Quanto aos questionários, avançamos com a análise dos dados quantitativos, com recurso ao *software* de análise de dados estatísticos SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) que nos permitiu realizar a análise das variáveis tanto de forma isolada quanto por meio de cruzamentos.

Para os dados de caráter qualitativo adotamos as técnicas de análise de conteúdo, empreendendo um estudo minucioso das palavras e frases constantes dos questionários, procurando, como sugerem Laville e Dionne (1999, p. 214), lhes atribuir sentido, captar, suas intenções e identificar, assim, atitudes, valores, representações, mentalidades e ideologias. Trabalhamos com o recorte de estruturas sintáticas em alguns casos e com o recorte de temas, isto é, fragmentos que traduziam conceitos pertinentes, tais como: dimensão política da cidadania, exercício da cidadania e política.

Nesta etapa da análise dos dados, utilizamos a estratégia conhecida como *pattern-matching* (LAVILLE E DIONNE, 1999), isto é, *emparelhamento*, porque procuramos emparelhar e associar os dados recolhidos com a plataforma mínima de informações para o exercício da dimensão política da cidadania por nós elaborada, buscando verificar se essas informações se faziam presentes na fala dos alunos.

Após a tabulação dos dados quantitativos e análise dos qualitativos, realizamos a comparação desses com os dados obtidos por meio das entrevistas e da observação não-participante a fim de elaborar conclusões e inferências mais profundas em torno dos dados obtidos.

Dessa forma, a partir dos dados obtidos com a análise dos questionários foi que apontamos e avaliamos as estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos/informacionais adotados pelo programa para disponibilizar, dinamizar, promover e difundir essas informações; identificamos alguns dos fatores intervenientes que podem interferir na formação,

disponibilização e difusão das informações e influir no alcance dos objetivos do programa; identificamos e contextualizamos de que forma as categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania são apropriadas pelo público participante das atividades promovidas pelo programa; e levantamos algumas contribuições para o exercício da dimensão política da cidadania advindas do acesso às informações disponibilizadas e difundidas pelo programa.

Importa salientar que os questionários constituíram um dos instrumentos centrais para nossa pesquisa, visto que, como já esclarecemos, focalizamos nossa atenção nos alunos do ensino médio e nos monitores.

Por seu turno, as entrevistas dirigidas aos coordenadores do PJ contribuíram para a análise das estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos/informacionais adotados pelo programa para disponibilizar, dinamizar, promover e difundir essas informações.

Também por meio dessas entrevistas conseguimos identificar alguns fatores intervenientes que podem interferir na formação, disponibilização e difusão das informações e influir no alcance dos objetivos do programa e identificar quais e de que forma as categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania são apropriadas pelo público participante das atividades promovidas pelo programa.

As mesmas entrevistas contribuíram, ainda, para um levantamento de possíveis contribuições para o exercício da dimensão política da cidadania advindas do acesso às informações disponibilizadas e difundidas por programas de educação para a cidadania, desenvolvidos por órgãos públicos.

Podemos dizer que as entrevistas dirigidas aos monitores do PJ nos forneceram dados que vão além daqueles obtidos com os coordenadores, porque esses tiveram não só uma visão administrativa do PJ, mas também uma experiência de campo muito mais profunda, já que são eles que mantêm, em grande medida, o contacto direto com os alunos das escolas do ensino médio.

Os mesmos dados obtidos com as entrevistas realizadas com os coordenadores e com os monitores do PJ foram obtidos com os professores do Ensino Médio, porém, sob um outro ponto de vista.

Importa sublinhar que esta conjugação de métodos e técnicas aqui relatada influenciou em grande medida no alcance dos resultados e na determinação do rumo das constatações a que chegamos. Por outro lado, também em virtude dos variados métodos adotados, conseguimos coletar um vasto volume de dados, todavia, em função do pouco tempo de que dispúnhamos, não nos foi possível analisar todo ele em sua plenitude. Em virtude disto, sinalizamos para a possibilidade de utilização desses dados em outros estudos que poderão acrescentar dados novos ao trabalho até aqui empreendido.

CAPÍTULO 4

Educação e informação para a cidadania na ALMG: programas, projetos e ações

4.1 Participação popular, informação e educação para a cidadania: programas, projetos e ações

A forte e marcante presença dos movimentos sociais que se fez sentir, especialmente na década de 70, teve grande relevância no processo de redemocratização do país. Com a Constituição Federal de 1988, todos os poderes do Estado sofreram grandes e significativas transformações. Surge, por exemplo, um Ministério Público totalmente renovado e com funções até então não previstas no ordenamento brasileiro.

Tamanhas mudanças refletiram-se imediatamente no estado de Minas Gerais e assim, após promulgada a Constituição Estadual de 1989, uma nova Assembléia Legislativa passou a ser formalmente garantida ao povo. Uma assembléia mais aberta à participação popular. A partir de então, importantes inovações foram sendo implementadas, gradativamente, na ALMG. Algumas dessas inovações, descritas a seguir, vêm tendo um impacto significativo em termos de promoção da cidadania.

A criação da TV Assembléia, em 1995, foi um importante incremento feito na ALMG em termos de informação para a cidadania, sendo esse o primeiro canal legislativo a entrar em operação após a regulamentação da legislação sobre TV a cabo no Brasil.

Atualmente ela é sintonizada, em sinal aberto, por mais de 200 municípios do interior do estado de Minas. Em cerca de 28 municípios, o sinal é distribuído exclusivamente pelo sistema de cabo ou por cabo e canal aberto. Em Belo Horizonte, a transmissão em sinal aberto ainda está em vias de ser efetivada.

A cobertura das atividades do Parlamento mineiro, que antes se restringia a duas horas e meia da programação diária, hoje atinge 18 horas. São programas de entrevistas, debates e telejornais, além da transmissão ao vivo das reuniões do Plenário e das comissões, de eventos institucionais e da ampla cobertura das eleições em todo o Estado, com reportagens e análises

de especialistas sobre o panorama eleitoral. Além disso, a equipe da TV Assembléia também elabora e publica notícias em formato impresso e via Internet acerca das atividades transmitidas na programação televisiva.¹¹

Também em 1995 foi criado o Centro de Atendimento ao Cidadão (CAC) como um espaço que presta serviços fundamentais relacionados com as atividades desenvolvidas pela ALMG, tais como¹²:

- A pesquisa aos bancos de dados por meio da Internet, nos quais é possível localizar os projetos de lei em tramitação, toda a legislação estadual, a jurisprudência dos tribunais superiores, regionais, federais e estaduais, fotos sobre todos os eventos e atividades desenvolvidas pela instituição, etc.
- O “Fale com as Comissões” que atende ao cidadão que queira reclamar do não atendimento de seus direitos por órgãos ou instituições do Estado, encaminhando suas propostas e denúncias para a análise dos deputados nas comissões permanentes da ALMG.
- A Livraria, na qual são postas à venda inúmeras publicações, dentre as quais, as constituições Federal e do Estado (atualizadas); a “Revista do Legislativo”, direcionada ao público formador de opinião, na qual autoridades, professores e especialistas debatem os temas mais significativos para o estado de Minas; cartilhas diversas sobre o funcionamento da ALMG como aquela que versa sobre a Comissão de Participação Popular; a coleção Passo a Passo que traz temas como “Os controles interno, externo e direto da Administração Pública”, “Participação Política”, entre outros.
- O Posto de identificação, que em parceria com a Secretaria de Estado da Segurança Pública, facilita o acesso à emissão de carteira de identidade e atestado de bons antecedentes.
- O Procon Assembléia que trabalha na divulgação dos dispositivos do Código de Defesa do Consumidor, com o objetivo de conscientizar o cidadão de seus direitos nas relações de consumo e intermediar os problemas entre fornecedores e consumidores na busca da solução.

¹¹ Dados obtidos em http://www.almg.gov.br/not/bancodenoticias/Not_572170.asp. Acesso em 24 abr. 2007

¹² Dados obtidos na cartilha *Participação política* publicada em 2003 pela ALMG (vide referências bibliográficas).

- A ouvidoria parlamentar incumbida de receber, examinar e encaminhar aos órgãos competentes as reclamações ou representações de pessoa física ou jurídica referentes à atuação parlamentar de membros da Assembléia; e propor medidas necessárias à regularidade dos trabalhos legislativos e administrativos, bem como ao aperfeiçoamento da organização da Assembléia.

No ano de 2003, em cumprimento do artigo 14 da Constituição Federal de 1988, foi criada, por meio da Resolução nº 5212 e regulamentada pela Deliberação nº 2333 da ALMG, a *Comissão de Participação Popular* (CPP), com o intuito de ampliar a participação direta do cidadão nos trabalhos legislativos.

Sua missão é de ser o canal por meio do qual a sociedade pode apresentar propostas e sugestões ao legislativo mineiro. No exercício de suas competências, a CPP: recebe e aprecia sugestões para aprimorar os trabalhos legislativos; recebe e encaminha propostas de ação legislativa (projetos de lei, emenda a projeto de lei em tramitação, requerimento de informações oficiais a órgãos públicos e a autoridades, solicitação de audiência pública, consulta popular, etc.); acompanha a tramitação de uma proposta de ação legislativa apresentada pela sociedade; e promove estudos, pesquisas e debates ou realiza consulta pública sobre assunto de interesse geral.

As propostas de ação legislativa só podem ser encaminhadas à CPP por meio de entidade associativa legalmente constituída, mas o leque, neste caso, é amplo, incluindo sindicatos, ONG's, associações profissionais e comunitárias, etc., com exceção apenas de partidos políticos "com" representação na Assembléia Legislativa. Já as sugestões de aprimoramento dos trabalhos legislativos podem ser apresentadas por qualquer cidadão ou entidade.

A Assembléia conta ainda, em sua estrutura, com a "Gerência-Geral de Projetos Institucionais – GPI", que foi criada com a responsabilidade de promover, por iniciativa própria ou sob demanda, diversos eventos e projetos institucionais como forma de promover a interlocução da ALMG com a Sociedade Civil.

Dentre tais eventos e projetos estão: os ciclos de debates, os fóruns técnicos, os seminários legislativos, as teleconferências, as audiências públicas regionais/orçamento participativo e o projeto de interiorização¹³.

Os ciclos de debates têm por objetivo propiciar uma reflexão sobre temas de relevância na conjuntura nacional, trazendo à ALMG parlamentares, especialistas e autoridades de diferentes setores. Por meio de tais ciclos já foram discutidos temas como: *Privatização das estatais*; *A Vale do Rio Doce na economia nacional*; *Direitos humanos*; *Reforma do Estado*; *Lei de Responsabilidade Fiscal*; *O Brasil 500 anos depois*; *Penas alternativas*; *Alimentos transgênicos*; *O processo legislativo e as leis de interesse do Judiciário*; *O Código do Consumidor*; *Desverticalização da Cemig*; *Minas em defesa das águas* (que incluiu uma série de debates: *Água e cidadania*, *Privatização de Furnas*, *Política nacional de saneamento e Transposição das águas do Rio São Francisco*); *Regime tributário e as empresas mineiras*; *Desenvolvimento social*; *Cotas para a população negra*, entre outros.

As sínteses dos ciclos de debates são publicadas e distribuídas gratuitamente aos participantes e aos meios e entidades vinculadas ao tema.

Os fóruns técnicos visam promover estudos de temas cujo grau de especificidade requer a participação de especialistas e representantes de entidades civis e de órgãos públicos.

Durante cada fórum, são realizadas reuniões de grupos de trabalho encarregados do exame de diferentes subtemas. A partir de ampla discussão, elaboram-se relatórios que são discutidos e aprovados nos respectivos grupos. Os relatórios são consolidados em um único documento, que registra propostas e análises dos aspectos debatidos. Esse documento é submetido à discussão e votação em plenária final e, uma vez aprovado, passa a constituir subsídio à atividade legislativa e às ações do executivo.

Dentre os fóruns técnicos que mais se destacaram nos últimos anos estão os que versaram sobre: *Orçamento e políticas públicas*; *Educação de jovens e adultos*; *Reforma administrativa*; *Seguridade social do servidor público estadual*; *Alternativa para as políticas*

¹³ Os dados acerca dos ciclos de debates, fóruns técnicos, seminários legislativos, teleconferências, audiências públicas e projeto de interiorização descritos aqui foram retirados dos textos elaborados e distribuídos pela GPI aos monitores da 4ª Edição do PJ (Arcos), durante a “Oficina de Funcionamento da GPI e Consultoria”.

públicas de desenvolvimento; Alternativas energéticas; Desenvolvimento econômico regional e Preservação e desenvolvimento sustentável do Lago de Furnas.

Entre os resultados dos fóruns técnicos incluem-se: a criação da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; a lei que dispõe sobre inspeção e fiscalização de produtos de origem animal e a lei sobre uso, manejo e conservação do solo; a lei sobre política cultural do Estado; a criação do Conselho Estadual de Cultura; e a proposta de realização do Censo Cultural, pela Secretaria de Estado da Cultura.

Os seminários legislativos¹⁴, por sua vez, são eventos de grande porte sobre temas da conjuntura e trazem para o Parlamento as diversas correntes de opinião existentes na sociedade, promovendo discussões que resultam em documentos de subsídio à atividade parlamentar.

A partir do surgimento da proposta de discussão de um tema, a ALMG convida para um primeiro encontro órgãos públicos e entidades da sociedade civil que, em conjunto com deputados e assessores da Casa, planejam as atividades preparatórias do seminário.

Executadas as atividades preparatórias e definida a pauta do encontro, formam-se *Comissões Técnicas Interinstitucionais*, para discutir e desenvolver os subtemas propostos, produzindo, cada uma, um relatório propositivo, que servirá de base para as discussões nos grupos de trabalho.

As reuniões dos grupos de trabalho têm por objetivo a análise e o eventual aperfeiçoamento desses relatórios propositivos, que se consolidam em um único documento, a ser submetido à discussão e votação na plenária final. O documento final do seminário passa a constituir subsídio para ações legislativas (emendas constitucionais, deliberações, projetos de lei, requerimentos, entre outras).

Uma *Comissão de Representação* - eleita pelas entidades participantes do seminário - supervisiona a sistematização do documento final, que contém as propostas aprovadas no

¹⁴ Para uma análise mais profunda acerca dos Seminários Legislativos promovidos pela ALMG, Cf. PRATA, 2007.

encontro, e acompanha a elaboração e a tramitação de um anteprojeto de lei sobre o tema, fundamentado no referido documento.

Dentre os seminários legislativos já realizados estão: *Educação: a hora da chamada*; *Minas Terra: política agrícola e agrária*; *Saneamento é básico*; *Moradia: alicerce da cidadania*; *Águas de Minas*; *Reforma Agrária em Minas Gerais*; *Caminho das Minas – política de turismo*; *Direitos humanos e cidadania*; *Desemprego e direito ao trabalho*; *Construindo as políticas públicas de educação em Minas Gerais*; *10 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente*; *Voluntariado*; *Águas de Minas II*, entre outros.

Várias leis resultaram dos seminários, dentre as quais, a da Política Estadual de Desenvolvimento Agrícola (Lei 11405/94) e a da Política Estadual de Saneamento Básico (Lei 11720/94). Além de leis, outros resultados também decorrem dos seminários. Em 1998, por exemplo, o *Seminário Legislativo Direitos Humanos e Cidadania* elaborou e aprovou o documento final contendo as diretrizes básicas para o Programa Estadual de Direitos Humanos.

As teleconferências são a forma mais recente de interlocução entre a ALMG e a sociedade civil. Transmitidas pela Embratel (Empresa Brasileira de Telecomunicações), foram criadas para debater temas que, por sua importância e pelo interesse que despertam em amplos segmentos da população, requerem um meio de transmissão que alcance todo o país.

Reúnem grandes nomes do pensamento político, econômico e social contemporâneo e consistem em exposições transmitidas, ao vivo, pela televisão, seguidas de debates com o público presente e com os telespectadores.

Dentre as teleconferências já realizadas estão: *Gestão de recursos para o ensino fundamental nos municípios (Fundão)*; *Novo Código de Trânsito Brasileiro*; *Planos e seguros privados de assistência à saúde*; *Legislação eleitoral*; *Gestão democrática da escola*; *Segurança pública – papel do Estado e da Sociedade Civil*; e *Dívida externa: o que fazer?*

Instituídas pela Constituição Estadual de 1989, as audiências públicas regionais foram implantadas pela ALMG em 1993 com o objetivo de dividir com as comunidades a tarefa de

planejar o desenvolvimento mineiro, particularmente no tocante à elaboração do Orçamento. O resultado dessas audiências é a apresentação de propostas de caráter regional, correspondentes às necessidades primordiais de cada região do estado. A idéia é semelhante à do Orçamento Participativo (O.P.), cuja essência está em girar o pêndulo decisório de um governo que decidi o que fazer com todo o orçamento para melhorar a vida dos cidadãos, para um governo que consulta os próprios cidadãos acerca do que gostariam que fosse feito em sua região.

Em termos de concretização das propostas, nem sempre os resultados são totalmente satisfatórios. Em decorrência de problemas financeiros, por exemplo, as propostas eleitas como prioritárias em 1999 e incluídas no Orçamento de 2000 e 2001 não foram executas. Todavia, é inquestionável que as Audiências Públicas Regionais constituem uma das experiências típicas do exercício democrático que se sustentam na parceria com a sociedade.

Por fim, o projeto de interiorização consubstancia uma série de iniciativas empreendidas pela ALMG nos últimos anos, no sentido de estender suas ações ao interior do Estado de Minas Gerais. Esse processo, iniciado com encontros e audiências públicas esporádicas para atender a demandas específicas, ganhou corpo com as Audiências Públicas Regionais que eram realizadas em todas as regiões de planejamento do estado.

O estabelecimento de etapas de interiorização dos seminários legislativos *Desemprego e Direito ao Trabalho* e *Construindo as políticas públicas de educação em Minas Gerais* deu um novo impulso ao projeto em 1999. Essas etapas foram preparatórias para os seminários propriamente ditos e, desde então, têm sido mantidas nos seminários promovidos posteriormente dando início a um novo formato.

Como exemplo, em 2000 foi desenvolvido o Projeto *Integra Minas* que consistiu em reuniões realizadas nas cidades-pólo do estado, nas quais foram promovidos debates sobre a legislação eleitoral e segurança pública. Da mesma forma, em 2002, em preparação para o Seminário Legislativo *Águas de Minas II*, foram realizados encontros regionais em 17 cidades onde se localizam as principais bacias hidrográficas do estado.

4.2 A Escola do Legislativo e o programa “Educação para a cidadania

De tudo o que foi exposto até aqui, depreende-se que a ALMG tem se esforçado para tornar-se uma instituição amplamente aberta à participação do cidadão, oferecendo um amplo leque de opções que podem direta ou indiretamente, contribuir para formar e informar o cidadão acerca do exercício da cidadania.

Mas embora a sociedade civil organizada, por iniciativa própria, ou a convite da ALMG, tenha vindo a assumir um papel cada vez mais atuante e presente desde o momento em que os primeiros canais acima mencionados foram criados, a experiência demonstra que, de forma geral, tais mecanismos ainda são pouco conhecidos pela população mineira como um todo.

Por esta razão, dentre todas as inovações até aqui mencionadas, a Escola do Legislativo tem um papel importante na tarefa de educar e informar para a cidadania ao trazer para dentro da Assembléia, diferentes grupos e indivíduos, sejam estes integrantes da sociedade civil organizada ou simples cidadãos.

Criada em 1992 com a missão de capacitar e formar integralmente os membros e servidores do Legislativo mineiro, a fim de imprimir maior eficiência, eficácia e efetividade ao exercício das atribuições institucionais, mais tarde a Escola acabou por estender suas ações a toda a sociedade mineira.

Também como forma de divulgar e informar sobre os diferentes canais de participação cidadã foi que a Escola lançou o programa de “Educação para a Cidadania” que inclui o cidadão comum de todas as faixas etárias entre seu público alvo.

CAPÍTULO 5

Programa “Educação para a cidadania” como um dos espaços de (in)formação e participação na ALMG: o projeto Parlamento Jovem

O programa “Educação para a cidadania” foi se construindo ao longo de um processo inaugurado em finais da década de 70 e início da década de 80. Nesta altura, as escolas se dirigiam à ALMG para o asteamento da bandeira. Mas a concepção de um projeto com a intenção de educar politicamente os cidadãos foi uma iniciativa empreendida pouco antes da constituinte, conforme demonstra o depoimento da atual gestora do programa:

Eu estou aqui [na Assembléia] há 25 anos. [...] Durante aquele processo da Constituinte... ele foi fantástico! Ele foi muito rico!!! [...] muito do que a Assembléia faz hoje é em decorrência daquele processo que nós vivemos e vivenciamos, da sociedade vindo para a Assembléia. Aquilo mudou... então, hoje, esses Seminários Legislativos que a gente faz, essas discussões que a gente promove, elas vêm desse processo. E o “Educação para a Cidadania” ele foi muito sedimentado nessa época. Nós fizemos então, durante a Constituinte, a mini-constituinte, que foi com estudantes... e aí fomos preparando o espaço para receber escolas. Às vezes acontecia assim. A gente tava lá na Assembléia e aí aparecia uma escola: Gente, tá chegando uma escola! Às vezes o pessoal vinha para conhecer o prédio da Assembléia. Então, nós começamos a ser pró-ativos. Nós nos preparamos e começamos a convidar as escolas [...] e a ter pessoas especializadas para as receberem. (Entrevistada J)

Assim, em 1995 o programa foi oficialmente lançado pela Escola do Legislativo, tendo como um de seus objetivos difundir e veicular informações acerca do funcionamento, estrutura e missão da ALMG, a fim de torná-la mais próxima da sociedade e dos cidadãos em geral.

Por outro lado e em resposta às pressões da sociedade civil, como vimos nos capítulos anteriores, também é meta do programa dotar os cidadãos de conhecimentos e informações que lhes permitam conhecer melhor a ALMG e o Legislativo e tornarem-se mais conscientes, críticos e participantes do processo legislativo.

E é perseguindo tal meta que o “Educação para a Cidadania” se dedica a esclarecer técnica e politicamente o cidadão – membro do poder legislativo, da sociedade organizada, ou cidadão comum – acerca do processo legislativo como um todo, despertando-o e capacitando-o para o exercício da dimensão política da cidadania. Para tal, busca fornecer formação e informações

sobre os mecanismos e as formas de participação nesse processo e no acompanhamento das atividades do Poder Legislativo mineiro.

O programa promove várias e distintas atividades, quais sejam:

- visitas orientadas;
- projetos como o “Conexão Assembléia”, o “Parlamento Jovem” – (PJ) e o “Procon na Escola”;
- atividades e eventos de formação política abertos ao público em geral ou direcionados a determinados segmentos da sociedade, com o objetivo de transmitir informações e propor reflexões acerca de questões relacionadas à atuação dos Poderes Públicos, em especial do Poder Legislativo, bem como acerca das formas de organização, participação e interlocução da sociedade;
- simulações das atividades da instituição (sessões plenárias e reuniões);
- parcerias com instituições de ensino para promoção de atividades especiais;
- e a produção de publicações e cartilhas em meio impresso, eletrônico e multimídia.

Nota-se, portanto, que o leque de ações dentro do programa é muito amplo. Em virtude disso e como forma de ilustrar o volume e a variedade de atividades empreendidas pelo programa, optamos por descrever, em linhas gerais, como são organizadas as visitas orientadas para, em seguida, detalhar com maior profundidade o projeto Parlamento Jovem (PJ) que foi a atividade escolhida para análise em nossa pesquisa.

Nas visitas orientadas, alunos da 4ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio e estudantes universitários de escolas públicas e particulares, além de grupos de terceira idade e alunos surdos, dentre outros, têm a oportunidade de conhecer o sistema de representação política brasileiro e discutir, de acordo com a faixa etária, sobre as possibilidades de atuação direta do cidadão.

Também são organizadas visitas para públicos distintos dos três acima descritos. Em 2005, por exemplo, a ALMG foi visitada por um grupo de 25 estudantes de direito estrangeiros, que vieram de Maputo/Moçambique para conhecer as instituições judiciárias de Minas Gerais, estendendo a visita ao Legislativo mineiro.

Apesar de não serem padronizadas e não cumprirem um protocolo rigoroso, geralmente as visitas seguem um roteiro básico que contempla uma atividade cultural no teatro da Assembléia como forma de descontrair os visitantes; em seguida, quando há coincidência de horários, acompanha-se uma sessão plenária ou de reunião das Comissões Técnicas. Na impossibilidade de acompanhar uma dessas sessões, os visitantes são conduzidos ao plenário para conhecer o local e receber informações sobre como se dão as reuniões e sessões e sobre a forma de participação e o papel dos deputados. Eventualmente são distribuídas publicações ao final da visita.

O ponto ápice geralmente tem sido o momento de conhecer o plenário. Os alunos têm a liberdade de ver e tocar tudo o que está disponível no local. O teclado de controle eletrônico dos votos instalado em cada uma das mesas dos deputados é motivo de muita curiosidade. A grandiosidade e beleza do lugar também chamam a atenção.

Segundo a funcionária que costuma acompanhá-los, cada visita é diferente porque “*cada escola, cada turma e cada aluno é diferente*”. Algumas turmas são mais tímidas e limitam-se a ouvir atentamente todas as informações. Mas a grande maioria vem com muitas curiosidades e inquietações, chegando a fazer perguntas desconcertantes tais como: porque o salário dos deputados é tão alto e eles costumam faltar tanto às sessões plenárias? Outros querem saber como é que o cidadão comum pode participar durante as sessões plenárias e, ao serem respondidos, alguns se mostram decepcionados por descobrirem que as reuniões e sessões do parlamento são abertas a qualquer cidadão, mas que não se pode opinar porque apenas os deputados têm direito à palavra.

Do ponto de vista da difusão e veiculação de informações, no caso das visitas orientadas o programa “Educação para a Cidadania” trabalha essencialmente com informação oral, isto é, não registrada, salvo raras exceções em que são distribuídas cartilhas ou outros materiais impressos. Quanto ao conteúdo, as visitas orientadas disseminam informações mais gerais sobre o funcionamento e estrutura da ALMG. Sua organização e formato não permitem trabalhar com informações mais complexas e abrangentes, restringindo-se a apresentar o espaço físico e esclarecer aos visitantes, minimamente, acerca de como funcionam as sessões e reuniões no plenário.

5.1 O projeto Parlamento Jovem

O projeto Parlamento Jovem (PJ) foi concebido a partir da parceria firmada com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). A parceria foi viabilizada por meio do projeto “Conexão Assembléia”¹⁵. Conseqüentemente, a coordenação do PJ é partilhada entre a ALMG e a PUC Minas. Na ALMG, a funcionária que ocupa a função de coordenadora do programa “Educação para a Cidadania” é também a coordenadora do PJ. Já na PUC, o PJ é coordenado pelas quatro professoras do curso de Ciências Sociais que participaram na sua concepção.

O Projeto foi idealizado pelas professoras do Curso de Ciências Sociais da PUC que hoje compõem a Coordenação juntamente com a Coordenadora do Programa “Educação para a Cidadania”, mas enquanto para a ALMG o PJ é parte do Programa, para a PUC ele é um projeto de extensão do Curso de Ciências Sociais.

Apesar de ter sido projetado pela PUC, o projeto se tornou real a partir de um trabalho e de um esforço conjunto entre aquela e a ALMG, como podemos apreender com a fala de uma das professoras do curso universitário:

pensamos numa extensão que motivasse e aglutinasse os alunos, [...] que pudéssemos trabalhar na formação mais integral deles não só no ensino, mas imediatamente começar na extensão e pesquisa. [...] na equipe [...] quase todos achavam que a área de política era a que haveria maior facilidade de se pensar um projeto assim. [...] pensamos em alguma coisa ligada à cidade e aí pensamos na câmara de vereadores, mas a câmara tem um perfil muito pouco estruturado, perfil marcadamente clientelista... [...] nisso apareceu um folder da Assembléia que falava do projeto [...] “Conexão Assembléia” [...] e por ser algo ligado com a Assembléia, deixou-nos animados, porque ela é uma instituição mais estruturada [...] Assim, devagar fomos acertando a parceria e o projeto foi sendo construído [...] já tínhamos um esboço dele mais alinhavado, submetemos ao debate deles, fomos consertando e aí viramos uma só equipe de trabalho. (Entrevistada K)

¹⁵ O “Conexão Assembléia” é um dos projetos do Programa Educação para a Cidadania que se dedica a firmar parcerias com instituições mineiras de ensino superior em projetos e ações de educação para a cidadania, com o objetivo de contribuir para a melhor compreensão sobre: a organização do Estado e a atuação dos agentes públicos (agentes políticos e servidores públicos); o papel e a atuação do Poder Legislativo; as várias dimensões da participação política numa sociedade democrática. A meta é desenvolver, junto à comunidade estudantil, uma consciência crítica, solidária e construtiva, que incentive a participação política e influa na consolidação da democracia brasileira. (Dados obtidos em: <http://www.almg.gov.br/escolalegis/escola_conexao.asp>. Acesso em: 27 dez. 2006.)

A partir disso foram fixados como objetivos do projeto: 1) Propiciar aos jovens estudantes universitários e do ensino médio um espaço para reflexão sobre o papel do Poder Legislativo Estadual e a importância da participação política numa sociedade democrática, estimulando o seu envolvimento em situações práticas de pesquisa, debate, negociação e realização de escolhas no contexto do Parlamento; e 2) Desenvolver junto ao corpo docente e discente do Curso de Ciências Sociais, através de ações integradas com a Escola do Legislativo, um processo de formação e capacitação para a construção de competência analítica sobre o Estado e seus agentes, especialmente o Poder Legislativo Estadual;

De forma específica, o projeto visa mostrar como se dá o processo de representação legislativa demonstrando na prática, todas as etapas e elementos que a compõem que vão, desde a pesquisa, a escuta da opinião especializada, o debate e a negociação, até chegar à formulação de uma lei.

Para atingir tais objetivos, dentre outras coisas, atribui-se aos alunos da PUC, ou seja, aos monitores do PJ, o papel de mediadores e multiplicadores de conhecimentos. São multiplicadores do conhecimento porque aquilo que sabem e aprendem, tanto no curso de Ciências Sociais quanto por meio de mini-cursos e oficinas que fazem parte da programação do PJ, eles devem repassar aos alunos do ensino médio por meio de oficinas que preparam e ministram nas escolas. Ao mesmo tempo, são mediadores porque organizam os debates e orientam os trabalhos dos alunos.

De acordo com um dos monitores entrevistados, o evento acaba por constituir um processo de troca de informações e conhecimentos, mesmo que em princípio os monitores possuam uma bagagem maior em relação aos alunos do Ensino Médio. Ele justifica ao afirmar que:

É claro que preparamos, mas somos completamente abertos a qualquer tipo de opinião que eles tiverem [...] Se tiverem idéias a gente vai lá e faz. A gente está ali mesmo mais para organizar, mediar. A gente é que vai trazer alguns materiais para eles porque, já que a gente tem um conhecimento maior com o que a gente aprende no curso, a gente passa esse conhecimento para eles, direciona: olha, dêem uma olhada nisto, neste ponto aqui... A gente também dá uma assistência, e às vezes até puxamos a orelha quando a gente pode, quando deve. A gente também tem que mantê-los na linha. Eu posso dizer que a gente é um pouco de tudo, porque não temos um papel assim muito fixo, o nosso papel mesmo é de acompanhá-los, monitorar e passar o que a gente pode para eles... (Entrevistado I)

Até o momento foram realizadas quatro edições do PJ. A primeira, em 2004, contou com a participação de duas escolas públicas e quatro privadas; a segunda (2005) recebeu nove (9) escolas, quatro privadas e cinco públicas; da terceira (2006) participaram quatro (4) escolas públicas e quatro (4) privadas; e na quarta (2007) se fizeram presentes três (3) escolas públicas e quatro (4) privadas.

Ao término da primeira edição as instituições parceiras consideraram que os objetivos foram plenamente alcançados e o projeto ganhou autonomia, deixando de ser uma ação dentro do “Conexão Assembléia”, para ser incorporado à agenda institucional, tanto da PUC Minas, quanto da ALMG.

Para os próximos anos, a coordenação do projeto vem trabalhando numa proposta de “Parlamento Jovem Estadual”, com o intuito de estender a atividade a todo o estado para que este não se restrinja apenas à capital mineira. Quando se decidiu por essa interiorização, surgiu a necessidade de se fazer uma edição piloto que deu lugar a uma edição especial do PJ na cidade de Arcos¹⁶.

No atual modelo, o projeto prevê a participação de, no máximo, oito (8) escolas do município de Belo Horizonte e, em síntese, a seleção obedece aos seguintes critérios: 1) interesse pré-manifestado pela escola; 2) ser escola de pequeno ou médio porte; 3) capacidade da escola para oferecer a estrutura, materiais e equipamentos necessários (acesso ao computador e Internet, papel, serviço de fotocópia, uma sala de aulas para a realização das atividades na escola, um professor coordenador para acompanhar os alunos participantes, etc.); 4) equilíbrio entre o número de escolas públicas e particulares; 5) equilíbrio entre escolas que já tenham participado na edição anterior e escolas novatas; e 6) possibilidade de se abranger por meio das escolas, o maior número de regiões entre as nove (9) regiões administrativas do município.

Quanto aos alunos participantes do evento, tanto os do ensino médio quanto os monitores da PUC são indicados pelas respectivas unidades de ensino, sendo previamente estabelecido que

¹⁶ Essa edição foi realizada no segundo semestre de 2006, contando com a participação de duas (2) escolas públicas e duas (2) privadas da cidade de Arcos, com a novidade de que os monitores não eram alunos do curso de Ciências Sociais, mas de Direito. A cidade de Arcos foi escolhida por ter um campus da PUC e por possuir uma boa estrutura e, segundo informações das coordenadoras do projeto, a experiência foi muito positiva e lhes permitiu dimensionar as especificidades e os desafios do trabalho no interior do estado.

deverão participar cerca de vinte (20) alunos do curso de Ciência Sociais da PUC Minas que atuam como monitores do projeto e até trinta (30) alunos de cada uma das escolas de ensino médio.

Portanto, dentre os atores envolvidos em cada edição do PJ incluem-se: funcionários da ALMG, professores universitários e monitores do curso de Ciências Sociais da PUC; professores e alunos do Ensino Médio.

As atividades são distribuídas em duas etapas: a primeira pode ser chamada de etapa de preparação e ocorre durante todo o 2º semestre de cada ano (Agosto a Dezembro). A segunda é a etapa de execução, que ocorre no 1º semestre de cada ano. É nesta etapa que o PJ se realiza de fato.

Na primeira etapa do PJ, os coordenadores da PUC procedem com a seleção das escolas do ensino médio e também dos monitores. A seleção das escolas tem início em Agosto, quando é feito um mapeamento. Em seguida são realizadas reuniões, contatos e visitas às escolas para apresentação da proposta.

Segundo a coordenadora da ALMG, *“há sempre a preocupação em se deixar claro para as escolas que o projeto tem um caráter suprapartidário e que busca fornecer aos estudantes uma formação política, independentemente de opção partidária, com vistas a prepará-los, enquanto cidadãos, para a atividade coletiva.”*

Para a seleção dos monitores as professoras que coordenam o PJ na PUC fazem uma divulgação em todas as salas do 1º período do curso, esclarecendo que se trata de um trabalho voluntário e que qualquer um pode participar. A seleção se concretiza por volta do mês de Outubro, quando é publicado um edital. Os candidatos inscritos participam de um mini-curso teórico de 20 horas que contempla conteúdos sobre: cidadania, democracia e participação.

Ao término do mini-curso é feito um seminário no qual os professores observam e avaliam o aproveitamento e o interesse do aluno. Por fim, o aluno deve escrever uma carta de intenções que, combinada com a avaliação feita durante o seminário serve como instrumento de seleção.

Em concomitância com a seleção dos monitores e das escolas, também é feita a avaliação da edição anterior. Para esta avaliação já foram elaborados alguns instrumentos, dentre os quais os questionários aplicados aos alunos participantes e a reunião de avaliação feita com todos os monitores, os professores das escolas que acompanharam os alunos e os coordenadores do projeto. A partir dos dados coletados por meio desses instrumentos são elaborados os documentos acerca dos resultados alcançados, dos erros e acertos daquela edição.

As reuniões de avaliação de cada edição permitem que os erros sejam corrigidos e que sejam inseridas algumas inovações nas edições seguintes. Por esta razão, até o momento, nenhuma edição foi exatamente igual à outra.

A principal inovação implementada no PJ/2007 em relação às edições anteriores foi a da inclusão da oficina de entrosamento dentre as atividades de capacitação, com o objetivo de integrar os alunos de forma que esses passassem a se conhecer melhor, a dialogar com os participantes de outras escolas e a conhecerem a realidade dos demais.

Um fato a ser salientado é que, a partir da avaliação da primeira edição, o projeto sofreu uma alteração radical. Na primeira os alunos simularam uma audiência pública e uma reunião ordinária da CPP. Eles foram divididos em três grupos – o dos representantes das organizações da sociedade civil, o dos deputados e o dos assessores parlamentares – e discutiram proposições legislativas sobre dois temas: cotas para minorias nas universidades e ações preventivas contra o uso de drogas.

Esse formato foi questionado durante a reunião de avaliação e ficou acordado que o formato mais indicado seria o do Seminário Legislativo¹⁷.

A partir da segunda edição, com a decisão de que o PJ deveria ter o formato de um Seminário Legislativo, sua dinâmica ficou mais definida sendo composta por três tipos de atividades: as de formação política, as de capacitação e as de participação no Parlamento em si.

¹⁷ Ver Capítulo 4, p. 93.

A segunda etapa do PJ começa com uma reciclagem para os monitores selecionados, no início do 1º semestre do ano seguinte, que inclui seminários, leitura de textos e oficinas. Só então os estudantes da PUC começam o trabalho de monitoria junto às escolas.

Além da formação oferecida pela própria PUC, os monitores selecionados também participam de mini-cursos oferecidos pela ALMG, nos quais se apresenta um panorama dos três poderes, com um enfoque maior na estrutura e funcionamento do Legislativo.

É importante salientar que os alunos do curso de Ciências Sociais já possuem uma bagagem prévia acerca dos temas trabalhados no PJ, conforme esclarece uma das coordenadoras da PUC:

nós temos na grade do curso oito (8) disciplinas de política então os meninos têm uma formação de política e o projeto passa a ser uma execução, uma prática política, então e tem uma vinculação com o ensino fortíssima. (Entrevistada K)

Na segunda etapa do projeto, os alunos do ensino médio também participam de uma série de oficinas e alguns cursos. É também nesse momento que eles escolhem o tema da edição, após ouvirem a opinião de especialistas e de debaterem, defenderem ou tirarem dúvidas sobre os dois temas concorrentes. O objetivo é consolidar nos monitores e alunos do ensino médio uma competência analítica sobre o Estado e seus agentes, especialmente sobre o Poder Legislativo Estadual, bem como muni-los com conhecimentos sólidos sobre o formato e o funcionamento de um seminário legislativo.

Foto 1 - Escolha do Tema do PJ/2007



Fonte: Banco de fotos da ALMG

Toda essa formação, que como vimos começa antes do início da edição do PJ, para os monitores, estende-se ao longo de todo o evento e está organizada da seguinte maneira:

**Foto 2 - Oficina oferecida aos monitores pela ALMG:
“Organização do Estado e dos Poderes”**



Fonte: Banco de fotos da ALMG

Atividades de Formação Política

Esta atividade, no caso dos monitores da PUC, tem início na primeira e se estende ao longo da segunda etapa do PJ. Os monitores

participam de cursos na PUC Minas e na Escola do Legislativo que incluem temas como: Democracia, Cidadania, Organização e Funções do Poder Legislativo, Participação Política, Mecanismos de Participação Política, dentre outros.

Os monitores selecionados para o PJ/2008, por exemplo, começaram a participar no segundo semestre de 2007 dos mini-cursos e oficinas que incluíram, desta vez, os seguintes temas: Democracia, cidadania, participação e Poder Legislativo; Organização e funções do Poder Legislativo; Pesquisa do Processo Legislativo; Participação popular; Ética e sociedade Brasileira; Legística; e Mobilização e reação.

Nota-se, portanto, que na quarta edição do PJ houve um incremento em termos de conteúdos de formação política para os monitores da PUC. Quanto ao conteúdo, cabe mencionar que tivemos acesso a alguns dos textos distribuídos aos monitores e percebemos que a literatura inclui idéias como as de José Murilo de Carvalho e Evelina Dagnino¹⁸.

Os alunos do ensino médio, inscritos no projeto, só começam a receber formação quando tem início a edição do PJ. Eles participam de palestras sobre a dinâmica do Parlamento Jovem e sobre o tema central daquela edição.

Atividades de Capacitação

Os monitores da PUC e estudantes do ensino médio participaram de oficinas de capacitação na Escola do Legislativo, sobre os temas: Funcionamento da Gerência-Geral de Projetos Institucionais (GPI); Funcionamento da consultoria temática da Assembléia Legislativa; Dinâmicas de montagem e elaboração coletiva de documentos, e de redação; além das oficinas oferecidas pela PUC Minas, de Retórica e Teatro. Acompanharam também mesa-redonda sobre o tema daquela edição, com a participação de especialistas no assunto.

**Foto 3 - Oficina de funcionamento do GPI
oferecida aos monitores**



Fonte: Banco de fotos da ALMG

**Foto 4 – Oficina de Teatro: dinâmica
de relaxamento e concentração**



Fonte: Blog do Parlamento Jovem

¹⁸ Foram distribuídos, dentre outros textos, os extratos do livro de CARVALHO (2005) e DAGNINO (1994).

Foto 5 – Oficina de Teatro: técnica de teatro improvisacional – discussão e elaboração das peças apresentadas pelos grupos



Fonte: Blog do Parlamento Jovem

Foto 6 – “Oficina de Redação”



Fonte: Banco de fotos da ALMG

Foto 7 – Reunião dos GT's



Fonte: Blog do Parlamento Jovem

Nas escolas, os alunos participaram de oficinas dirigidas pelos monitores sobre: Cidadania; Participação política; Retórica; e das oficinas temáticas do Parlamento Jovem. Iniciaram ainda a identificação de propostas de ações para o Poder Público, que deverão constar do documento final do Parlamento Jovem.

Sobre este ponto, importa referir que também tivemos acesso a alguns dos textos distribuídos aos alunos do ensino médio e percebemos que estes têm um conteúdo variado e fornecem noções gerais acerca da participação dos cidadãos e dos três poderes, especialmente o Legislativo.

Atividades de Participação no Parlamento

Os monitores e alunos do ensino médio escolhidos para coordenarem a sessão final do Parlamento Jovem participaram de treinamento sobre a dinâmica das reuniões. As propostas de cada escola foram consolidadas pelos técnicos da Assembléia Legislativa em um documento-base que foi distribuído aos estudantes, para que todos conhecessem as propostas sugeridas por cada uma das unidades de ensino participantes.

A sessão final do Parlamento Jovem, realizada na Assembléia Legislativa, incluiu dois momentos:

1) o dos Grupos de Trabalho (GT's) nos quais os estudantes - do ensino médio e monitores - se reuniram em grupos, na Escola do Legislativo, divididos em salas por sub-temas definidos. O objetivo nesse dia era de se consolidar as propostas elaboradas em cada escola, gerando o documento que seria discutido na Sessão do Parlamento Jovem/2007;

Foto 8 – Reunião dos GT's



Fonte: Blog do Parlamento Jovem

Foto 9 – Reunião dos GT's



Fonte: Blog do Parlamento Jovem

2) o da Sessão do Parlamento Jovem, na qual eles se reuniram no Plenário da Assembléia Legislativa, para apreciar e votar o documento final com as proposições de ações para o Poder Público sobre a temática escolhida para aquela edição. O documento aprovado foi encaminhado à Comissão de Participação Popular¹⁹ que, assim como nas demais edições, também se faz representar durante aquela Sessão.

**Foto 10 – Sessão do Parlamento Jovem 2007:
votação de uma das propostas**



Fonte: Blog do Parlamento Jovem

**Foto 11 – Sessão do Parlamento Jovem 2007:
argumentação de um aluno em favor de uma proposta**



Fonte: Blog do Parlamento Jovem

¹⁹ Ver Capítulo 4, p. 91.

Quanto à difusão e veiculação de informações, o PJ, diferentemente das visitas orientadas, veicula grande volume, tanto de informação oral como registrada. A informação registrada, nesse caso, encontra-se em vários suportes, destacando-se: papel, gravações em vídeo das atividades desenvolvidas e Internet, na qual o projeto tem, não só uma página dentro do site institucional, como também um blog que é alimentado pela coordenadora do Projeto na ALMG.

No blog são disponibilizadas diversas informações, dentre as quais: sobre a dinâmica do evento, fotos e comentários sobre as atividades realizadas, agenda de atividades, as propostas discutidas nos GT's e na Sessão do PJ, o encaminhamento dado às propostas após o encerramento de cada edição do PJ, textos e links para a página da Assembléia e outros sites, dentre eles os de interesse sobre o tema de cada edição. Para além disto, soubemos por meio dos alunos participantes do PJ/2007 que há também uma comunidade no Orkut sobre o evento.

Ressalte-se, ainda, que todas as atividades desenvolvidas pelo PJ também são gravadas e transmitidas pela “TV Assembléia”, mas, assim como ocorre com os demais eventos, a maioria das gravações é editada e grande parte de seu conteúdo é suprimido, com exceção das Sessões do Parlamento Jovem, que são o ponto ápice do evento. Essas têm cobertura completa e são registradas em notas taquigráficas.

A informação oral circula entre os participantes do evento por meio de todas as atividades desenvolvidas que incluem, como vimos: palestras, mesas de debates, visitas orientadas à ALMG, oficinas e reuniões nas escolas para elaboração de propostas a comporem o documento base, GT's e Sessão do PJ propriamente dita.

Quanto ao conteúdo, o PJ se dedica a difundir e promover o acesso a uma diversidade de informações, aprofundando-se no que se refere ao funcionamento da ALMG e apresentando alguns dos serviços e canais de participação do cidadão, além de demonstrar, de forma prática, parte da dinâmica da instituição.

Para além disto, o projeto se propõe a munir os participantes do evento com informações acerca da realidade política, social e econômica que os cerca, conduzindo-os a um exercício

de reflexão, debate e crítica dos problemas, dilemas e impasses da sociedade. Este objetivo é perseguido por meio da discussão em torno do tema base escolhido para cada edição.

O projeto também difunde informações sobre política, sobre o regime democrático, sobre o processo legislativo e sobre a cidadania, portanto, temas relevantes para o exercício da dimensão política da cidadania.

Por fim, também fazem parte do cabedal de informações difundidas e veiculadas pelo PJ aquelas de cunho prático, que visam dotar os participantes de conhecimentos sobre redação, retórica e expressão corporal.

5.2 Perfil das instituições e dos alunos participantes do PJ/2007

Assim como nas demais edições, o PJ/2007 iniciou com um número de alunos e monitores que foi gradativamente diminuindo, assim como nas demais edições, até que permaneceram apenas aqueles com elevado grau de interesse em participar.

À partida o evento contava com quinze (15) monitores da PUC e quase cento e vinte (120) alunos do ensino médio provenientes de sete (7) colégios: quatro particulares (Colégio Batista Mineiro, Colégio Frei Orlando Unidades I e II e Colégio Santo Antônio), um público estadual (Colégio Milton Campos ou Estadual Central) e dois públicos municipais (Escola Municipal Caio Líbano Soares e Colégio Municipal IMACO).

O evento foi composto, portanto, por alunos de ensino médio oriundos de escolas particulares e cristãs e de escolas públicas e laicas.

Vejamos então qual é o perfil dos monitores, das escolas e dos alunos do ensino médio participantes daquela edição.

5.2.1 Perfil dos monitores da PUC

Quinze (15) alunos do curso de Ciências Sociais foram selecionados para participarem da quarta edição do PJ pelas professoras coordenadoras do projeto na PUC. Dentre esses, houve uma (1) desistência.

Durante o trabalho de campo, dos quatorze (14) monitores participantes daquela edição foram entrevistados três (3) selecionados pelo número de vezes que participaram do projeto, tendo-se pré-definido que um (1) deveria estar a participar pela primeira vez, um (1) pela segunda e um (1) deveria ter participado mais de duas (2) vezes.

Já que só um monitor participou em mais de duas edições, restaram dois por escolher. A seleção entre os que participaram uma ou duas vezes foi feita por indicação dos professores da PUC.

Na altura da entrevista, o aluno que participou pela primeira vez tinha 19 anos e estava no 2º período; a que participou pela segunda vez tinha 20 anos e estava no 4º período; e o aluno que participou pela quarta vez também tinha 20 anos e estava a concluir o 3º período.

Tanto o monitor que participou pela primeira quanto o que participou pela quarta vez ficaram sabendo do Parlamento Jovem ainda no ensino médio. O primeiro acabou escolhendo fazer Ciências Sociais porque, entre outros motivos, gostou da proposta de participar do PJ que era uma possibilidade oferecida aos alunos do curso na PUC. O segundo, cuja participação no PJ se iniciou na 1ª edição, quando ainda era aluno do ensino médio, também confessou que sua opção pelo curso de Ciências Sociais foi decorrente dessa participação.

5.2.2 Perfil dos colégios participantes

Colégio Batista Mineiro

Situado no bairro Floresta, um dos mais antigos e tradicionais da região leste da cidade de Belo Horizonte, o Colégio Batista Mineiro foi fundado em 1918 e completa, em 2008, 90 anos, tendo marcado presença quase que desde a construção da nova capital mineira.

O colégio, que recebe alunos desde o berçário até o Ensino Superior, além de turmas de EJA, faz parte do Sistema Batista Mineiro de Educação que possui unidades em vários estados brasileiros. Em Minas Gerais o Sistema está presente em Belo Horizonte, Betim, Ouro Branco e Uberlândia.

Trata-se de uma instituição confessional de origem cristã e orientação batista. E é esta orientação que perpassa os valores que ela se propõe a ensinar.

O colégio mantém uma disciplina, rígida, firme, formativa e fundamentada, portanto, em princípios cristãos, além de dispor de muitos e ricos recursos, tanto materiais quanto humanos, para a consecução de seus objetivos.

Vários trabalhos e estudos ligados a questões do desenvolvimento da cidadania são desenvolvidos e um dos mais evidentes é o “Congresso Criança Cidadã”, que já acontece há cerca de sete (7) ou oito (8) anos no colégio e é oferecido ao longo de um ano aos alunos da 3ª série do ensino fundamental. Durante o Congresso procura-se alertar a família para o seu papel e o papel da escola no conhecimento dos direitos e para o fato de que esses direitos são paralelos a deveres, compromissos e responsabilidades.

Além disto, o que se depreende da fala do professor entrevistado é que existe uma preocupação constante em se aproveitar todas as oportunidades para trabalhar os conteúdos de cidadania.

Como falei antes, temos projetos, por exemplo, temos agora uma viagem para São Paulo. O 1º objetivo é o desenvolvimento acadêmico, o 2º é o desenvolvimento do caráter e da cidadania. Então, até um projeto como este que aparentemente pode ser muito forte no lazer... na preparação, primeiro dissemos que em qualquer lugar que formos visitar, como o memorial do Rio Grande, a escola teve que fazer um pagamento de caução e qualquer prejuízo causado deverá ser assumido por ela, mas que queríamos que eles soubessem que não deveríamos chegar a tal ponto e que teríamos que zelar pelo patrimônio. Então essas coisas que são aparentemente simples, elas são levadas muito a sério (...). (Entrevistado B)

O Colégio participou pela segunda vez do PJ na edição de 2007 e, segundo o mesmo professor, dos quase 2000 alunos do ensino médio, vinte e três (23) participaram do PJ/2007.

No PJ/2006 foram convidados os alunos que acabavam de ingressar no ensino médio e em 2007, o primeiro critério de seleção acabou por ser o mesmo. Como a maior parte dos alunos participantes da edição anterior não poderia voltar a participar, ou porque ultrapassou o limite de idade pré-definido pela coordenação do PJ, ou por que teve baixo rendimento escolar no ano anterior, pensou-se em completar as vagas com alunos do 2º ano. Porém, segundo o professor entrevistado, os próprios alunos participantes do PJ/2006 sugeriram que o convite fosse feito novamente aos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Foi feita uma divulgação do evento nas salas do 1º ano pelos alunos participantes da edição anterior e, em seguida, realizou-se a seleção dos participantes com base numa lista dos alunos que tinham perfil mais aberto para oficinas. Esta lista foi elaborada pelos professores de artes do 1º ano, a pedido do professor coordenador do PJ na escola, da seguinte forma:

(...) nós temos aqui no 1º ano um projeto de artes que desenvolve isso muito no aluno. E no Parlamento Jovem, na etapa de preparação, eles têm uma oficina de teatro. E já tendo essa oficina aqui na rotina do 1º ano e por ter uma vez por semana aulas visuais e aulas cênicas, então isso ajudou e muito. E isso também contribuiu e muito para a forma de seleção aqui na escola. (Entrevistado B)

As maiores expectativas da escola com a participação dos alunos no evento eram no sentido da aplicação do que eles já vinham aprendendo (principalmente aqueles que estão na escola desde as primeiras séries do Ensino Fundamental), dentro de um projeto de construção do caráter e da ética; e também no sentido de que os alunos adquirissem maior desenvoltura por se tratar de um projeto de vínculo com outros estudantes de realidades diferentes.

Quanto ao perfil sócio-econômico dos alunos, a escola recebe principalmente estudantes da classe média. Grande parte reside no próprio bairro em que está situada a escola ou nos bairros circunvizinhos.

O Colégio Frei Orlando Unidades I e II

O Colégio Frei Orlando foi criado pela Beneficência Franciscana²⁰ com o objetivo de facilitar a educação de crianças de uma região específica, no caso, do Carlos Prates e bairros vizinhos, situados na região noroeste de Belo Horizonte. Hoje a instituição possui uma boa infra-

²⁰ A Beneficência Franciscana é uma entidade civil, sem fins lucrativos, de caráter beneficente, filantrópico, educativo, cultural e de assistência social, que tem por finalidade principal a proteção à infância, à adolescência, à velhice e a seus familiares, podendo, para isso, congrega as Unidades e Instituições por ela criadas, dentre as quais estão o Colégio Frei Orlando Unidade Carlos Prates e o Colégio Frei Orlando Unidade Alípio de Melo.

estrutura e está bem alicerçada e por esta razão, recebe também alguns alunos de outras regiões da cidade.

Baseando-se nos quatro pilares da educação determinados pela UNESCO – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – e na pedagogia franciscana, que é uma pedagogia humanista e de vivência cristã, é que o colégio firma os seus princípios de educação.

As unidades do bairro Carlos Prates (Unidade I) e do bairro Alípio de Melo (Unidade II) trabalham com a mesma filosofia, o que as diferencia são os alunos. A unidade I é composta por estudantes de bairros de classe média com um nível cultural mais elevado, enquanto grande parte dos alunos do Alípio de Melo e entorno, que freqüentam a unidade II, são provenientes de famílias “emergentes” que tiveram maior acesso à educação e cultura nas últimas décadas. Registros históricos comprovam, por exemplo, que nas redondezas do Alípio de Melo ainda era possível encontrar, na década de 80, criação de gado e outros animais de pequeno porte.

Esta foi uma das justificativas apresentadas pela professora que acompanhou os alunos da unidade I para que o colégio participasse do PJ/2007 com as duas unidades e que não se desse a oportunidade a uma outra escola.

(...) os alunos são diferentes e aconteceu que não deu para participar em conjunto com as duas unidades no projeto, e quer queira quer não ainda existe um ligeiro diferencial entre as duas unidades. (Entrevistada D)

Tendo aberto sua matriz no bairro Carlos Prates, numa das regiões mais antigas da cidade e na qual localizam-se importantes instituições de ensino como a PUC Minas e o Centro Universitário Newton Paiva, o Colégio Frei Orlando começou com poucas classes do antigo Curso Primário funcionando na cripta da igreja (Paróquia de São Francisco das Chagas), para logo depois ganhar sua sede própria na qual permanece até hoje.

O Colégio foi oficializado em 1959 e implantou, em seguida ao primário, os cursos do ensino fundamental (ginasial), ensino médio (científico) e normal (magistério). Novas salas, laboratórios, biblioteca, quadras poliesportivas, salas de apresentação, projeção e vídeo, central de processamento de dados foram então construídas e colocadas à disposição dos alunos.

A segunda Unidade do Colégio foi aberta em 1992 e conta com infra-estrutura semelhante à da Unidade I, tendo ambas participado pela primeira vez do PJ em 2007.

Os alunos participantes do PJ/2007 tanto na Unidade I quanto na Unidade II foram os do 1º e 2º ano. Em função do pequeno número de alunos não houve nenhuma seleção em ambas as unidades, todos os que se inscreveram puderam participar.

Os alunos da unidade I ficaram sabendo do PJ por meio da professora coordenadora do projeto ou por meio dos colegas. Já os estudantes da Unidade II tomaram conhecimento a partir da divulgação realizada no final de 2006, com o apoio das professoras da PUC que foram à escola, fizeram uma palestra, exibiram um trecho do filme da edição anterior do evento e esclareceram dúvidas dos alunos. Esta divulgação foi reforçada no início de 2007 pela professora coordenadora.

A Unidade I recebe, em média, 45 alunos por turma. Como são sete (7) turmas de ensino médio no período da manhã, o número de alunos do ensino médio na unidade aproxima-se de 315. Por seu turno, a Unidade II tem cerca de 180 alunos matriculados no ensino médio.

Diferente das demais escolas, a Unidade I começou a participar com um número significativo de alunos e com o passar do tempo, ao invés desse número baixar, aumentou. Isto porque, à medida que iam saindo alguns alunos por diversos motivos, a escola permitiu que entrassem outros que se mostravam interessados. Portanto, além da seleção inicial, houve também uma seleção *a posteriori*, até que permaneceram aqueles que realmente estavam interessados.

Segundo a professora coordenadora da Unidade I, *“algumas perdas a considerar foram de alunos do 2º ano que, optando entre os estudos e o projeto, a preferência claro era a dos estudos, porque este é um ano muito complicado para todos e mesmo querendo estar não conseguiam muito por causa dos estudos.”*

Outra peculiaridade do grupo dos alunos participantes naquela unidade, de acordo como a mesma professora, foi que esse não se constituiu por alunos destaque em sala de aula²¹ porque

²¹ A partir da fala da professora, chamou-nos a atenção o fato de o conceito de melhor aluno ou de aluno destaque em sala de aula parecer estar mais ligado às maiores notas do que a uma postura crítica e de contestação das estruturas.

o “bom aluno” na sala de aulas participa no desporto, na dança²²... e neste projeto não eram [necessariamente] os “melhores” alunos, mas os alunos que mais criticavam e que mais se interessavam [em participar do PJ], então deu para ver que existe uma nata daqueles que são fraquinhos mas que têm vontade de crescer. (aspas nossas)

Na Unidade II houve apenas uma única desistência e outros dois alunos vieram integrar o grupo ao longo do evento. Porém, de acordo com a professora que acompanhou as atividades naquela unidade, dos cerca de 20 participantes, apenas uns 5 ou 6 estiveram de fato comprometidos e empenhados.

Quanto às expectativas em relação à participação dos alunos por parte da escola, de acordo com a professora coordenadora da unidade II, dentre outros benefícios esperava-se envolver e motivar os alunos com baixo interesse pela sala de aula, acreditando-se que este aluno poderia *“se interessar por uma atividade diferente, e que esta atividade diferente, fora dos portões da escola, balizada por procedimentos pedagógicos mais diferenciados, ela poderia ser um elemento de sedução e também de maior comprometimento mesmo com a sala de aula.”* (Entrevistada F)

O Colégio Santo Antônio

O Colégio Santo Antônio, de todos, foi o único excluído desta dissertação, em virtude da dificuldade em se aplicar os questionários junto aos sete (7) alunos daquele colégio que participaram dos GT's do PJ/2007. Assim, apesar de termos realizado a entrevista com a professora que os acompanhou, optamos por descartá-la.

De qualquer forma, importa referir que o Santo Antônio é confessional de origem cristã e orientação católica e, junto com os demais colégios particulares, contribuiu para que o PJ/2007 fosse composto por mais de 50% de alunos oriundos de escolas particulares e cristãs.

²² Não ficou clara a ligação feita entre os melhores alunos e a participação no desporto e na dança, mas em virtude do que observamos, parece-nos que os “melhores” alunos é que podem ou são convidados a participar deste tipo de atividades. Daí a diferença observada pela professora com relação ao PJ, uma vez que a participação nesse foi extensiva a todos os alunos que se interessaram.

O Colégio Milton Campos (Estadual Central)

Sesquicentenário, o Colégio Estadual Milton Campos, também conhecido como Estadual Central, ou simplesmente como Estadual, é a maior escola estadual de Minas Gerais. Situado na capital mineira, no Bairro de Lourdes, por ele transitam, diariamente, quase 5000 estudantes, divididos nos três turnos, sendo cerca de 1500 do ensino médio. Apesar da localização numa região de classe média-alta, o colégio recebe alunos de várias regiões da cidade.

A escola, que foi fundada em Ouro Preto, então capital de Minas, em 1854, surgiu com o nome de Liceu Mineiro. Mais tarde foi transferida juntamente com a transferência da sede administrativa do Estado para Belo Horizonte. Na nova capital, foram duas localizações diferentes até chegar, na década de 50, ao atual endereço. O Colégio foi a primeira instituição pública do Estado a oferecer o antigo 2º grau, hoje ensino médio.

O percurso histórico do colégio se confunde com o da educação em Minas Gerais e é marcado por um ensino de excelência. Da mesma forma, a instituição sempre foi grande referência de luta e foco de resistência dos estudantes e professores em defesa do ensino público.

Célebre por seu porte e tradição, nos últimos anos o colégio tem sofrido os mesmos golpes e o *sucateamento* que as demais escolas da rede pública de ensino. Como exemplos, entre 2004 e 2005, o direito de uso de suas quadras foi vendido ao *Minas Tênis Clube* e algumas de suas turmas foram fechadas.

Apesar disto, de acordo com o professor que acompanhou os alunos participantes do PJ/2007, o colégio ainda pode ser considerado um dos melhores colégios estaduais de Minas Gerais, um colégio que “... *tem tudo, tem estrutura de escola particular, tem acesso a tudo. Praticamente, tudo que eu quisesse criar e usar de recurso tem.*” (Entrevistado E)

Quanto à participação no PJ, a edição de 2007 recebeu alunos do colégio pela segunda vez. A seleção para essa edição começou com uma divulgação nas salas de aula do 2º ano do turno da manhã. Esta divulgação foi feita pelo professor coordenador do projeto na escola, acompanhado por uma aluna que havia participado na edição anterior e que já havia

manifestado o interesse em participar novamente e que se dispôs a fazer o seu relato da experiência, a fim de sensibilizar os colegas para que participassem.

Como não foram convidados todos os alunos da escola, ficando excluídos à partida os do turno da tarde e da noite, os alunos inscritos não ultrapassaram ao número limite do PJ, de 30 por escola. A grande maioria estava no 2º ano, com exceção de alguns do 3º. Nenhum aluno do 1º ano participou, já que esse só é oferecido à tarde.

As expectativas do colégio e dos professores com a participação dos alunos nas duas edições eram

...de educar mesmo nesse sentido, de disseminar essa informação que muita das vezes é tachada como chata, desinteressante, complicada, intocável talvez, inatingível talvez... Ah! Eles lá..., a gente não tem como interferir, não tem como agir, não tem aonde nem como recorrer...(Entrevistado E)

A Escola Municipal Caio Líbano Soares

Apesar de sua localização no 5º e 6º andares do antigo prédio da FAFICH, no bairro Santo Antônio, que se coloca entre os bairros de nível econômico mais elevado na cidade, a Escola Municipal Caio Líbano Soares atende a um público disperso por toda a região metropolitana de Belo Horizonte, sem se ater a uma comunidade ou bairro específico. Seus alunos vêm de bairros próximos e distantes e, também, de municípios vizinhos como Contagem, Betim e Sabará.

A escola fundada em setembro de 1991 foi inicialmente concebida para atender a uma demanda interna da própria Prefeitura Municipal, cujos funcionários reivindicavam uma escola na qual pudessem retomar os estudos. No início eram 10 turmas do ensino fundamental no turno da noite, na modalidade de suplência e supletivo, passando, posteriormente, a atender também ao ensino médio.

Com o decorrer dos anos, o funcionamento estendeu-se para os turnos da manhã e tarde. Hoje a escola recebe quase 1500 alunos distribuídos pelos três turnos, na modalidade de Educação de Jovens e Adulto (EJA), em coerência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Atualmente, outras escolas de Belo Horizonte vêm oferecendo ou até mesmo reformulando o seu ensino noturno para a EJA. A Caio Líbano, porém, foi a primeira a ser criada na Rede Municipal para atendimento exclusivo ao público característico desta modalidade, formado por jovens e adultos, trabalhadores do mercado formal e informal, desempregados que se afastaram ou interromperam seus estudos por vários anos, jovens que não interromperam seus estudos mas que foram excluídos de várias outras escolas por diversos motivos.

Além disto, a escola também tem a peculiaridade de possuir o maior número de alunos (jovens e adultos) de inclusão social e/ou com necessidades especiais.

A partir da fala da professora que acompanhou os alunos da Caio Líbano pode-se perceber que existe uma preocupação em se trabalhar os conteúdos de cidadania.

(...) todas as oportunidades que surgem para trabalhar sobre a cidadania são trabalhadas. Agora mesmo nós passamos pelo dia 8 de Março, pelo dia da mulher [...]. Então, o professor de Matemática fez um projeto incrível e trabalhando todos os direitos da mulher, e como temos mulheres que são mães, avós e até bisavós, foi um projeto incrível. Nós trouxemos pessoas de fora para falar e foi muito bom. Ele trabalhou a legislação com os alunos e isso foi envolvendo e contagiando outras pessoas e foi um trabalho muito bom. [...] isso é sempre trabalhado, porque a maioria das nossas alunas e alunos do noturno são adultos. Eles trabalham e a maior parte das mulheres são domésticas, o que nos leva a trabalhar muito os direitos da mulher.

Quanto ao que a escola esperava com a participação dos alunos no PJ/2007, segundo a professora que os acompanhou, “A expectativa da escola e dos professores [...] era boa. [...] Os professores esperavam que eles trouxessem alguma coisa, cada um para a sua turma.

Segundo a professora que acompanhou os alunos no PJ, o limite de idade imposto pelo projeto acabou por selecionar os alunos participantes.

como a gente tem um número bem reduzido de adolescentes e jovens, então, no início, acho que nós tínhamos três só, pelo limite que era de 18 anos. Depois conversei com a ##### [uma das coordenadoras do Parlamento Jovem na PUC] e passaram para 21 anos, ainda continuamos com um número pequeno. Aí deixaram passar para 25 anos e aí o grupo aumentou um pouco. (Entrevistada A)

O Colégio Municipal IMACO

Fundado em Abril de 1954, o Colégio Municipal IMACO, mais conhecido como IMACO, apenas, tem hoje mais de 50 anos. Situado dentro do Parque Municipal na região central de Belo Horizonte, sua localização contribui para que seu corpo discente seja constituído por

alunos de vários bairros, tanto do centro quanto da periferia da cidade, bem como da grande BH, de municípios como Santa Luzia, Contagem, entre outros.

O colégio foi aberto inicialmente como uma instituição de ensino superior e foi daí que veio a sigla que compõe o seu nome: IMACO (Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis). Posteriormente foi criado o curso de ensino médio e profissionalizante em Administração e Ciências Contábeis. Mais tarde, passou a oferecer apenas o curso profissionalizante em ciências Contábeis e o ensino médio.

Por fim, o curso profissionalizante foi encerrado quando a prefeitura extinguiu esta modalidade. Desde então o colégio se manteve apenas com o ensino médio, além de abrir algumas turmas de ensino fundamental. Até 2006 só possuía turmas de 7^a, 8^a e ensino médio. Em 2007, voltou a abrir turmas de 6^a série como já fazia alguns anos atrás.

A escola recebe um número bastante elevado de alunos que gira em torno de 3000. São aproximadamente sete (7) turmas do 1^o, sete (7) do 2^o e oito (8) do 3^o ano do ensino médio em cada um dos dois turnos (manhã e tarde). Entre as turmas de 7^a, 8^a, 1^o e 2^o ano, uma é constituída por alunos com deficiência auditiva e também há cerca de duas (2) ou três (3) turmas de EJA à tarde e à noite.

O IMACO já foi um dos mais bem estruturados colégios municipais de Belo Horizonte, mas hoje, apesar de ainda contar com uma boa infra-estrutura, também enfrenta as dificuldades comuns ao sistema de ensino público. Ao que tudo indica, muitos de seus professores estão desmotivados, desanimados e sobrecarregados com a realidade que se lhes impõe, conforme se deduz dessas palavras da professora que acompanhou os alunos participantes do PJ:

Comecei a participar do projeto [Parlamento Jovem] porque tinha que ter uma pessoa para se envolver e como ninguém se dispôs, então eu me dispus, apesar de também não estar querendo [...], não porque não quisesse que o projeto viesse para a escola ou porque tinha alguma idéia contrária, mas por falta de tempo e excesso de trabalho.

As mesmas conclusões podem ser tiradas quando a professora comenta:

E hoje, como todas as escolas públicas nós estamos muito decadentes. Com este problema de não repetência, a gente não pode suspender, expulsar aluno. Para isto acontecer, é a maior burocracia. Eles também ficam com o ECA em cima. E com isto tudo piorou bastante porque os meninos não têm limite. Qualquer coisa

que você fala com o menino ele já vem para cima e isto dá para detonar o professor.

O Colégio participou pela primeira vez do PJ em 2007 e as expectativas eram de que os “*alunos tivessem uma boa participação, que eles tivessem um pouco de abertura para o campo político*”. (Entrevistada C)

Quanto a forma de seleção, uma das professoras da PUC esteve na escola e passou de sala em sala explicando como era o projeto. Em seguida fazia circular uma folha de papel para que os que se interessassem se inscrevesse. A partir dessa lista, os primeiros inscritos é que foram selecionados para participarem.

5.2.3 Perfil dos alunos de ensino médio que compuseram o grupo experimental (participantes do PJ) e o grupo de controle (não participantes do PJ)

Como vimos e em virtude da seleção dos alunos de ensino médio para participação no PJ ser feita pelas próprias escolas, tal processo foi bastante distinto de um colégio para outro. Alguns adotaram como critério a idade definida pela coordenação do PJ, outros, devido ao grande interesse dos alunos, adotam critérios como: o ano do ensino médio que o aluno estava a cursar, a inscrição e o rendimento escolar ou aptidões para oficinas. Outros, ainda, adotaram a ordem de inscrição como critério ou não selecionaram, já que o número de inscritos não chegou a atingir o número máximo permitido.

Conforme explicamos em detalhes no capítulo 2, a constituição do grupo experimental foi feita com base na lista de alunos que iriam participar dos GT's encaminhada à ALMG dia(s) antes do encontro. Já o grupo de controle foi constituído aleatoriamente, sob a orientação dos professores coordenadores do Projeto nas escolas.

Assim, no Colégio Batista, tal como nas Unidades I e II do Frei Orlando e no Estadual Central, cada aluno participante foi orientado para que trouxesse consigo um aluno não participante.

No Caio Líbano, os alunos não participantes foram convidados aleatoriamente, minutos antes da aplicação do questionário e sem nenhuma orientação prévia, logo após o intervalo do recreio.

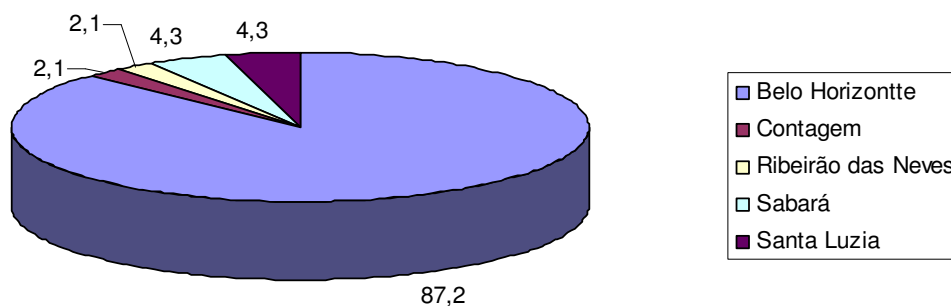
No IMACO, o convite também foi feito pela professora coordenadora no dia da aplicação dos questionários, porém, o critério foi o de convidar nas salas dos alunos participantes. e os alunos dessas salas que não haviam participado do PJ e que se dispuseram a responder ao questionário compuseram o grupo de controle.

Quanto ao quesito idade, a maior parte dos alunos que compuseram tanto o grupo experimental quanto o de controle estão na faixa etária dos 16 anos. No grupo experimental, 53% dos alunos têm essa idade contra 29,9% com 14 anos, 8,5% com 17, 6,4% com 18 e 2,1% com mais de vinte anos.

No grupo de controle, 63,8% dos alunos estavam com 16 anos quando responderam aos questionários, 14,9% com 15, 10,6% com 17 anos, 2,1% tinham 18 assim como 2,1% tinham menos de 15 e 6,4% tinham acima de vinte anos.

Quanto ao município onde residem os alunos do grupo experimental, Belo Horizonte, Contagem, Ribeirão das Neves, Sabará e Santa Luzia foram representados, mas a maior parcela dos alunos que compuseram o grupo reside em Belo Horizonte, conforme ilustrado no gráfico.

Gráfico 1 – Municípios de proveniência dos alunos do grupo experimental



Os alunos residentes em Belo Horizonte estão distribuídos, em ordem decrescente, pelas regiões Leste, Noroeste, Nordeste e da Pampulha, mas vários bairros pertencentes a outras regiões também foram representados por um único aluno que, no total, correspondem a 57% do grupo experimental, conforme demonstra a tabela a seguir.

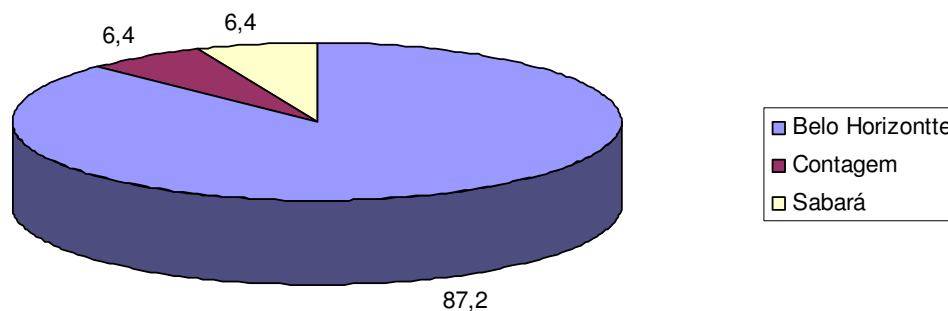
Tabela 3 – Regiões Administrativas ou Municípios onde residem os alunos do grupo experimental

Região administrativa ou outros municípios	Bairro	Número de alunos	%	% por região administrativa ou município
Leste	Floresta	6	12,8	12,8
Nordeste	Ipiranga	2	4,3	4,3
Noroeste	Caiçara	2	4,3	8,6
	Carlos Prates	2	4,3	
Pampulha	Serrano	2	4,3	4,3
Contagem	Pedra Azul	1	2,1	2,1
Sabará	N. S. de Fátima	1	2,1	2,1
Santa Luzia	Duquesa II	1	2,1	2,1
Ribeirão das Neves	Kátia	1	2,1	2,1
	Outros bairros*	27	57,4	57,4
	Não informou o bairro	2	4,3	4,3
	TOTAL	47	100,0	

* Alto dos Pinheiros, Alípio de Melo, Barroca, Castelo, Céu Azul, Cidade Nova, Coqueiros, Coração Eucarístico, Esplanada, Leblon, Minas Brasil, Nova Floresta, Nova Vista, Ouro Preto, Palmeiras, Paquetá, Parque Riachuelo, Renascença, Salgado Filho, Santa Branca, Santo Antônio, São Francisco, São Gabriel, Tupi, União, Vila Clóris e Vila Leonina

A porcentagem dos alunos do grupo de controle residentes em Belo Horizonte foi a mesma dos alunos do grupo de experimental, porém, apenas outros dois municípios foram representados nesse caso, nomeadamente: Contagem e Sabará.

Gráfico 2 – Municípios de proveniência dos alunos do grupo de controle



Dos alunos que residem em Belo Horizonte, a maior parte está na região Leste (25,6%) principalmente no bairro Floresta (14,9%), que também é o bairro em que se localiza o Colégio Batista Mineiro que contribuiu com o maior número de respostas aos questionários (16 alunos).

O restante dos alunos respondentes do grupo de controle tem suas residências, por ordem decrescente, assim distribuídas: Região administrativa da Pampulha (10%), Noroeste (8,5%) e Nordeste (2,1%).

Para além desses, assim como no grupo experimental, há um número considerável de bairros de outras regiões administrativas de Belo Horizonte que foram representados por um aluno respondente. Dezoito (18) alunos (38,3%) se enquadram neste último caso.

Tabela 4 – Regiões Administrativas ou Municípios onde residem os alunos do grupo de controle

Região administrativa ou outros municípios	Bairro	Número de alunos	%	% por região administrativa ou município
Contagem	Nacional	1	2,1	6,3
	Parque dos Turistas	1	2,1	
	Ressaca	1	2,1	
Leste	Cidade Nova	1	2,1	25,6
	Floresta	7	14,9	
	Pompéia	2	4,3	
	Sagrada Família	2	4,3	
Nordeste	Ipiranga	1	2,1	2,1
Noroeste	Alípio de Melo	1	2,1	8,5
	Caiçara	1	2,1	
	Carlos Prates	2	4,3	
Pampulha	Castelo	4	8,5	10,6
	Céu Azul	1	2,1	
Sabará	General Carneiro	3	6,4	6,4
	Outros bairros*	18	38,3	38,3
	Não informou o bairro	1	2,1	2,1
	TOTAL	47	100,0	

* Alípio de Melo, Barreiro de Baixo, Betânia, Boa Vista, Caiçara, Céu Azul, Concórdia, Conj. Sta. Maria, Dom Cabral, Floresta, Funcionários, Goiânia, Jardim Vitória, Madre ertrudes, Palmares, Prado, Sagrada Família, Santa Mônica, Serra, Silveira, Venda Nova, e Vera Cruz.

Algumas perguntas foram feitas aos alunos de ambos os grupos com a intenção de sondar se esses eram politicamente engajados em outras atividades além do PJ e identificar, além dessa fonte, outros tipos de fontes de informação para o exercício da dimensão política da cidadania às quais eles tinham acesso.

Assim, ao serem inquiridos acerca do seu engajamento em algum movimento social, grupo de interesse específico, organização não governamental, grêmio estudantil, associação de bairro, sindicato dos trabalhadores, ou partido político, 72,8% dos alunos do grupo experimental não estão engajados, dos quais, 66,6% disseram que não participam de nenhum e 6,2% não responderam, contra 81,2% dos alunos do grupo de controle que também disseram que não estão engajados, dos quais, 70,2% afirmaram não participar e 10,4% não responderam.

Um dado interessante é que, do grupo de controle, apenas 4 alunos (8,3%) participam de grêmio estudantil contra 7 alunos (14,5%) do grupo experimental.

Nota-se, portanto, que o engajamento político dos alunos do grupo experimental é maior do que o dos alunos do grupo de controle, já que, no primeiro grupo, 26,9% dos alunos afirmaram-se engajados enquanto no segundo, apenas 18,4% fizeram o mesmo.

Ainda nesse sentido, enquanto 30,7% do grupo experimental não soube dizer ou não respondeu se alguém da família participava de algum movimento social, grupo de interesse específico, organização não governamental, grêmio estudantil, associação de bairro, sindicato dos trabalhadores, ou partido político, quase metade do grupo de controle (49,9%) não soube dizer ou não respondeu a esta questão.

Da mesma forma, o número de alunos do grupo experimental que disse que ninguém de sua família participava (30,7%), foi menor do que o de alunos do grupo de controle que fez a mesma afirmação (38,6%).

Por fim, a percentagem do grupo de controle que possui membros de sua família engajados foi de 11,1% enquanto no grupo experimental essa percentagem foi de 38,2%.

Ao procurarmos identificar outras fontes de informação acerca da dimensão política de cidadania, obtivemos alguns dados interessantes dentre os quais destacamos aqueles relativos à família. Assim, conforme demonstram as tabelas 5 e 6, enquanto 51,1% dos alunos do grupo de controle não discutem política com suas famílias e 29,8% não conversam sobre voto e eleições em casa, apenas 17% dos alunos do grupo experimental não discutem política com seus familiares e 10,6% não conversam sobre voto e eleições em casa.

Tabela 5 – Você discuti política com sua família?

	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLE	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Sim	39	83,0	23	48,9
Não	8	17,0	24	51,1
TOTAL	47	100,0	47	100,0

Tabela 6 – Você conversa sobre voto e eleições com sua família?

	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLE	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Sim	42	89,4	33	70,2
Não	5	10,6	14	29,8
TOTAL	47	100,0	47	100,0

Por outro lado, enquanto a maioria do grupo experimental (31 alunos) já ouviu falar sobre a(s) Constituição(ções) em sua escola, quase a mesma quantidade dos alunos do grupo de controle nunca ouviu falar ou não soube dizer (30 alunos), como confirma a tabela 7.

Tabela 7 – Alunos que já ouviram falar sobre a(s) Constituição(ções) na escola

	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Sim	31	66,0	17	36,2
Não	9	19,1	8	17,0
não sei dizer	7	14,9	22	46,8
Total	47	100,0	47	100,0

Como as diferenças percentuais entre os dois grupos foram bastante consideráveis, apesar de os alunos serem provenientes das mesmas escolas, coloca-se a hipótese de que os do grupo experimental, devido a um interesse nato por temas ligados à política, cidadania e participação, tenham estado mais atentos quando a Constituição ou as constituições foram mencionadas ou discutidas em suas escolas.

Também foi curioso notar que enquanto 30 alunos (63,8%) do grupo de controle não sabiam dizer ou não tinham observado se a biblioteca de suas escolas possuíam a(s) Constituição(ções), 35 alunos do grupo experimental (74,4%) demonstraram o mesmo, conforme aponta a Tabela 8

Tabela 8 – Ciência da existência da(s) Constituição(ções) na biblioteca da escola

Tem Constituição na biblioteca da sua escola?	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Sim	12	25,5	12	25,5
Não	0	0	5	10,6
Não sei dizer	34	72,3	30	63,8
Não respondeu	1	2,1	0	0
Total de alunos que não souberam dizer ou não observaram	35	74,4	30	63,8
Total	47	100,0	47	100,0

Após verificar que, em todas as escolas, no mínimo dois alunos afirmaram haver Constituição na biblioteca, com exceção do Colégio Frei Orlando II, no qual nenhum aluno sabia dizer, colocam-se ao menos duas hipóteses para explicar os baixos índices de conhecimento sobre a

disponibilidade ou não da(s) Constituição(ões) na biblioteca das escolas em ambos os grupos: de um lado, a possibilidade de consulta dos textos constitucionais em outros locais que não a biblioteca, como por exemplo via Internet; e de outro, a forte probabilidade de que os alunos não tenham tido interesse espontâneo em ler a Carta Política e de que também não tenham recebido nenhuma incentivo para tal.

Observamos também, por meio das tabelas 9 e 10, que no concernente aos representantes políticos, os alunos do grupo experimental estão relativamente melhor informados, já que 97,9 % deles souberam dizer o nome do atual governador do Estado de Minas Gerais, contra 89,4% dos alunos do grupo de controle. Da mesma forma, 91,5% dos alunos do grupo experimental disseram o nome ou a sigla correta do partido do atual Presidente da República, contra 87,2% dos alunos do grupo de controle.

Tabela 9 – Qual é o nome do atual governador do Estado de Minas Gerais?

	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Não respondeu	0	0	3	6,4
Aécio Neves	46	97,9	42	89,4
Outros nomes	1*	2,1	0	0
Não sabia	0	0	2	4,3
Total	47	100,0	47	100,0

*O aluno respondeu Pimentel, que é o nome do atual prefeito da cidade de Belo Horizonte.

Tabela 10 – Qual é o partido do atual Presidente da República?

Partido do atual Presidente da República	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Não respondeu	1	2,1	2	4,3
PT	43	91,5	41	87,2
Outros partidos	3*	6,4	4**	8,5
Total	47	100,0	47	100,0

*Dois (2) alunos citaram o nome do atual presidente no lugar do partido e um (1) respondeu “Partido Trabalhista” e não “Partido dos Trabalhadores”.

** Dois (2) alunos citaram outros partidos que não o PT, 1 (um) citou o nome do atual presidente no lugar do partido e um (1) respondeu “Partido Trabalhista” e não “Partido dos Trabalhadores”.

Por fim, quanto às eleições e ao exercício do voto enquanto uma das formas de participação política, nota-se que o índice de alunos votantes nas últimas eleições foi aproximado, isto é, 6,4% (3 alunos) no grupo experimental e 10,6% (5 alunos) no grupo de controle. Recorde-se, porém, que 3 (6,4%) dos alunos do grupo de controle tinham acima de vinte anos(portanto, o

voto já era obrigatório para eles), contra apenas um 1 (2,1) do grupo experimental, o que justifica o número mais elevado de votantes no grupo de controle.

De qualquer forma, o que mais sobressai é o índice elevado de não votantes em ambos os grupos (91,5% no experimental, e 89,4% no de controle), em consonância com os estudos recentes que discutem os baixos índices de participação eleitoral dos jovens na faixa etária entre 16 e 18 anos de idade (quando o voto ainda não é obrigatório).

Tabela 11 – Participação como eleitor nas últimas eleições

Você votou nas últimas eleições?	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Sim	3	6,4	5	10,6
Não	43	91,5	42	89,4
Não respondeu	1	2,1	0	0
Total	47	100,0	47	100,0

Tabela 12 – Razão pela qual não votou nas últimas eleições

Por que não votou?	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Não respondeu	5	10,6	2	4,3
não podia/não tinha idade	33	70,2	33	70,2
não possuía título de eleitor	2	4,3	5	10,6
Não era obrigatório	2	4,3	4	8,5
Não me interessou/não quis/preguiça	2	4,3	3	6,4
não me sentia preparado(a)	1	2,1	0	0
Nenhum dos candidatos me convenceu	2	4,3	0	0
Total	47	100	47	100

São significativas as razões apresentadas pelos alunos de cada grupo por não terem exercido o seu direito de voto nas últimas eleições. Assim, dos quarenta e três (43) alunos do grupo experimental que não votaram, trinta e três (33) justificaram-se dizendo que não podiam ou que não tinham idade, dois (2) disseram que não possuíam título de eleitor, dois (2) assumiram que não votaram porque não era obrigatório e outros dois (2) por que não lhes interessou, ou por preguiça. Porém, um (1) disse que não se sentia preparado e 2 (dois) afirmaram que os candidatos não lhes convenceram.

Em comparação, no grupo de controle as justificativas giraram em torno de não poderem ou não terem idade (33 alunos), não possuírem o título de eleitor (5 alunos), não ser obrigatório (4 alunos) e falta de interesse ou preguiça (3 alunos). Nenhum aluno do grupo de controle

Como se constata, os principais motivos para a não participação, além daqueles inicialmente comentados são: a falta de tempo, apontada por dezesseis (16) alunos, nove (9) dos quais de escolas particulares e sete (7) de escolas públicas, seguido pela falta de interesse, que foi a razão apontada por dez (10) alunos, quatro (4) deles de escolas públicas e seis (6) de particulares. O fato de ficar cansativo conciliar o PJ com as aulas também foi apontado por cinco (5) alunos de escolas particulares e quatro (4) de escolas públicas.

Comprovou-se, ainda, que o fator idade foi impeditivo no Caio Líbano, sendo apontado por um (1) dos três (3) alunos respondentes naquela escola. A distância do local dos eventos também foi indicada como razão para a não participação por um (1) aluno do Colégio Frei Orlando.

Saliente-se ainda, que apenas um (1) aluno do Colégio Frei Orlando – Unidade II não participou por achar difícil assimilar e compreender as informações disseminadas pelo projeto.

Por fim, dois alunos não puderam participar por dificuldades ou questões pessoais, um deles, do Estadual Central e outro do IMACO.

No caso do grupo experimental, como a pergunta sobre o motivo que os fez participar do Parlamento Jovem era aberta, as respostas foram agrupadas em nove blocos, conforme se vê no quadro 4.

Quadro 4 – Motivos apontados pelo grupo experimental para a participação no PJ/2007

1. Para adquirir conhecimentos e informações

Para adquirir novos conhecimentos/busca de conhecimento/aumentar o conhecimento.

2. Para adquirir conhecimentos e informações sobre a ALMG e sobre o Poder Legislativo

Curiosidade sobre a Assembléia/ Para saber mais sobre o funcionamento do Parlamento/para conhecer os locais onde as leis são formuladas e discutidas/para entender como funciona o Poder Legislativo/para saber como funcionam as leis no plenário/para ver a plenária/ Conhecer o trabalho dos deputados.

3. Para adquirir conhecimentos e informações sobre a política, cidadania e democracia

Para aprender e entender mais sobre política/ Para saber mais sobre a política de nosso país/ Interesse pela política/acho interessante os jovens se interessarem por política e o que está acontecendo e se colocarem em relação a isso. Ampliar meus conhecimentos sobre política, cidadania e democracia.

4. Por ser uma oportunidade para participar politicamente praticando atos no âmbito da esfera pública como um todo

Para exercer a participação política/exercer a virtude cívica/ter mais participação nas decisões da sociedade/ Para praticar meu direito de cidadão/para exercer minha cidadania/Participar da política no meu estado (no estado de Minas)/ Para ajudar a formar um Brasil melhor/ Para fazer algo por Minas.

5. Por ser uma oportunidade para participar politicamente praticando atos no âmbito da educação e da escola

Porque achei interessante a idéia de nós alunos formularmos leis para melhorar a educação e a escola/ Para elaborar projetos que melhorassem a qualidade do ensino da rede escolar/Para fazer a diferença, para que todos os estudantes tenham direitos assim como a pequena parte da população tem/ Para expressar minha opinião sobre questões diretamente ligadas a minha vida.

6. Por curiosidade ou pelo caráter de novidade do PJ

Curiosidade/Achei a proposta interessante/ Ecletismo e desejo de experimentar um pouco de tudo/ Por ser uma experiência nova/novidade/Achei interessante o projeto de elaborar leis/ Interesse em participar.

7. Oportunidade de socialização

Para fazer amigos/conhecer novas pessoas com outras idéias/ convívio com pessoas diferentes.

8. Outros

Ampliar meus conhecimentos sobre Ciências Sociais/Para discutir idéias/Para aumentar meu senso crítico/ Porque uma gatinha me convidou, mas ela saiu do parlamento jovem/ Na época do convite queria seguir a carreira política/ Oportunidade para crescer e pensar nos outros/ Para saber o que está acontecendo no mundo/ Porque sempre quis fazer algo para mudar essa “Constituição”.

9. Não respondeu

A partir dessa classificação, os dados foram tabulados conforme se apresentam na tabela 14:

Tabela 14 – Motivos apontados pelo grupo de experimental para a participação no PJ/2007

Motivo	% de alunos
1. Para adquirir conhecimentos e informações	12,1
2. Para adquirir conhecimentos e informações sobre a ALMG e o Poder Legislativo	10,6
3. Para adquirir conhecimentos e informações sobre cidadania, democracia e política	28,7
4. Por ser uma oportunidade para participar politicamente praticando atos no âmbito da esfera pública como um todo	9,0
5. Por ser uma oportunidade para participar politicamente praticando atos no âmbito da educação e da escola	6,0
6. Por curiosidade ou pelo caráter de novidade do PJ	18,1
7. Pela oportunidade de socialização	4,5
8. Outros	9,0
9. Não respondeu	1,5

Nota-se, portanto, que a maioria (28%) dos alunos do grupo experimental participou do PJ/2007 com o interesse de adquirir conhecimentos e informações sobre cidadania, democracia e política; mas um número bastante significativo (18,1%) também participou por curiosidade ou pelo caráter de novidade do PJ.

Muitos alunos queriam adquirir conhecimentos e informações de uma forma geral (12,1%) e boa parte estava interessada em adquirir conhecimentos e informações sobre a ALMG e o Poder Legislativo (10,6%). Do total de alunos, apenas 9% se interessou pelo PJ porque viu nele uma oportunidade para participar politicamente praticando atos no âmbito da esfera pública como um todo e outros 6% para participar politicamente praticando atos no âmbito da educação e da escola. Por fim, 4,5% participou pela oportunidade de socialização, 9% por outros motivos e 1,5% não respondeu.

A partir desse conjunto de dados, pode-se inferir que, de forma geral, os alunos do grupo experimental já possuíam um interesse maior por política e cidadania em relação aos alunos do grupo de controle, assim como já detinham um leque de conhecimentos um pouco mais elevado sobre questões ligadas à dimensão política da cidadania, tendo alguns deles inclusive demonstrado conhecerem e estarem informados minimamente sobre a Assembléia Legislativa e os deputados estaduais, antes mesmo de participarem do PJ.

CAPÍTULO 6

O Programa “Educação para a Cidadania” como fonte de (in)formação para a participação política: limites e possibilidades

6.1 Parlamento Jovem: fonte de informação para o exercício da dimensão política da cidadania

A partir da observação e dos dados coletados sobre o Parlamento Jovem 2007, pode-se dizer que o programa “Educação para a Cidadania”, especificamente no que se refere ao PJ, constitui uma fonte de informação para o exercício da dimensão política da cidadania pelos aspectos que destacamos a seguir.

O PJ, da forma como se encontra estruturado hoje, acaba por contribuir na busca e obtenção de informações em variados suportes e com conteúdos diversificados. Durante o PJ/2007, por exemplo, observamos que foram distribuídos textos: 1) sobre cidadania, democracia, participação política e política; 2) sobre o tema eleito para discussão durante aquela edição (educação); 3) sobre o tema não eleito (meio ambiente); 4) sobre a estrutura e organização do Estado; e 5) sobre como elaborar o documento base para a discussão nos GT's e na Sessão Plenária, ou seja, textos técnicos.

As informações também foram disseminadas e veiculadas oralmente, aliás, o maior volume delas circulou dessa maneira, durante as discussões e oficinas nas escolas, na ALMG e nas oficinas oferecidas na PUC.

Em acréscimo, os participantes também foram convidados a acessar uma série de outras informações (inclusive fotos) disponibilizadas no site da ALMG e no blog do PJ, além de outros sites com conteúdos relativos ao tema daquela edição.

Por meio dos questionários respondidos pelos alunos participantes foi possível notar que apenas 70,2% dos 47 alunos participantes tomaram conhecimento da existência do blog e desses, apenas uma (1) aluna o consultou para obter informações institucionais. Mas um dado

bastante elucidativo é o de que essa aluna que acessou o blog para obter informações institucionais informou que quis participar do PJ para adquirir conhecimentos e saberes sobre política, conhecer os locais onde as leis são formuladas e discutidas. Com este objetivo ela chegou a consultar o blog entre 2 a 3 vezes.

Portanto, o blog inclui informações para a participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania, especialmente aquelas sobre o papel, a função, a estrutura e o funcionamento das instituições do Estado, no caso específico, da ALMG.

Em contrapartida, quanto à leitura dos textos distribuídos ao longo do evento, 26,6% dos alunos leram textos sobre o tema da edição de 2007 (educação), 50% leram sobre cidadania, democracia, participação política e política, 8,3% sobre a estrutura e organização do Estado, 6,6% sobre o tema eliminado (meio ambiente) e 5% leram textos de suporte para a elaboração do documento base do PJ.

Acerca dos textos de suporte para a elaboração do documento base é importante frisar que a busca é feita sob a orientação dos monitores e em diversos suportes, conforme comprova o depoimento de um dos monitores entrevistados:

Quanto a elaboração do documento base. A primeira coisa que começo a fazer com eles [...] é a pesquisa do tema [...] Aí, além de mandarmos eles procurarem materiais, também disponibilizamos alguns para eles. [...] Hoje em dia, com a Internet, não existe dificuldade para encontrar material [...] A gente sugere o site da Assembléia, o google, o jornal tal...mas dificuldade eles não têm não. [...] E quando eles levam a sério e procuram eles acham muita coisa mesmo. (Entrevistado I)

No concernente às categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania, propriamente ditas, observamos que as três classes descritas no primeiro capítulo: 1) informações para a defesa e exposição de posições e opções políticas; 2) informações para a participação no sistema democrático e na escolha de representantes; e 3) informações para a participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania, são disseminadas e veiculadas no PJ. Porém, algumas das categorias que fazem parte dessas classes são veiculadas e disseminadas em maior profundidade que outras.

A classe de informações para a defesa e exposição de posições e opções políticas está fortemente presente nas oficinas de teatro, retórica e expressão corporal e inclui as categorias de informação voltadas à postura (expressão corporal) e aos mecanismos e instrumentos adequados para que se alcancem os objetivos que se deseja e para cada tipo de exposição de posições e de opção política. Isto é ilustrado pelo seguinte trecho:

Aristóteles, há 2400 [a.C], vamos para trás, lá na Grécia. O quê que ele falava? Ele falava: em política não existe aquele que sabe mais, ou que sabe menos. Por que? Porque política trata-se do desejo, do desejo seu, meu. Eu, nós temos que colocar esse desejo na mesa e discutir esse desejo. Aí a gente precisa o que? Aprender a argumentar, a dialogar, a colocar razões, né, colocar argumentos para que o nosso desejo seja implantado, seja ouvido, seja discutido. (Fala do Funcionário da ALMG durante a oficina de Teatro oferecida aos alunos do Ensino Médio)

E mais adiante quando o mesmo funcionário diz:

...o jovem precisa aprender a conhecer as coisas para colocar as coisas de uma forma legal e para fazer uma mudança substancial. E hoje nós vivemos num mundo em que não se cabe mais a gente pensar em luta armada. A nossa luta agora, a nossa força tem que ser o que? Verbal, argumentativa, dialogal né. Nós temos que conversar e convencer o outro. Convencer desse desejo para melhorar o mundo. (Fala do Funcionário da ALMG durante a oficina de Teatro oferecida aos alunos do Ensino Médio)

Tais falas foram proferidas durante a oficina de teatro oferecida aos alunos de ensino médio, que é uma das oficinas especialmente dedicadas a trabalhar com a classe de informações para a defesa e exposição de posições e opções políticas, nota-se que as diferentes categorias de informação pertencentes a essa classe estão presentes, especialmente aquelas acerca da postura e dos mecanismos e instrumentos adequados para a apresentação de argumentos, defesa e exposição de posições e opções.

Também a partir das falas dos três monitores entrevistados, nota-se que essa classe de informações é amplamente contemplada nas oficinas de teatro, retórica e expressão corporal:

...começamos com a oficina de teatro para poder trabalhar a nossa expressão mesmo e também para ajudar os alunos do ensino médio a se soltarem.[...] Essas oficinas contribuíram para mim porque elas te ajudam a ganhar confiança e favorecem uma facilidade no lidar com as palavras, com as expressões, porque não é só o que você fala, mas também como você fala influencia bastante.(Entrevistado G)

A oficina que temos de retórica dá um conhecimento de como usar da linguagem nos mais diferentes ambientes, então não é uma coisa de como manipular a sua fala, ela é muito interessante nesse sentido de passar a possibilidade de adequar a sua fala nos mais diversos ambientes [...] eles são jovens e não precisam falar como pessoas mais velhas, mas devem saber ter uma postura mais bem organizada, uma fala mais coerente. (Entrevistada H)

... a oficina de expressão corporal é de nos ajudar a soltar mais, de aprendermos a falar melhor, lidar com a questão do corpo que eu acho muito importante [...] Aprendemos, por exemplo, que a gente tem que saber adaptar a linguagem, que temos de seguir algumas regras para cada lugar onde estivermos. Por exemplo, aqui falamos de uma certa maneira entre nós. Nós com os monitores falamos de uma maneira mais informal e eles pegam dessa maneira. Principalmente jovem, que fala muita gíria. E aí quando a gente vai para dentro da Plenária..., lá já é diferente, é um ambiente mais formal. Ela ensina, por exemplo, como que a gente pode firmar argumentos através da fala. Para mim esta oficina é muito importante. (Entrevistado I)

Conclui-se, com isto, que as três oficinas fornecem informações acerca da expressão corporal que ajudam os alunos a se soltarem, a ganharem confiança, a lidarem com as palavras, além de indicarem as formas mais adequadas para se expressar conforme o ambiente ou o público a que se dirigem.

Quanto aos alunos do ensino médio, quando convidados a citar três coisas que aprenderam na oficina de expressão corporal eles mencionaram: “a me expressar mais e melhor”, “postura - como me portar de acordo com o lugar e com as pessoas”, “desinibição corporal”, “expressão facial” “relaxar/descontrair ao falar em público”, “olhar para um ponto fixo/estabilidade”, “falar claramente/com mais transparência e facilidade/falar mais alto (em bom tom de voz para ser ouvido)/falar mais devagar/objetividade na fala” “a completar a fala dos outros”, “persuasão/argumentação/perspicácia/ordenação das idéias/defender minhas idéias”, “improvisação/agilidade/capacidade de pensar e agir ou responder rápido”.

Para além dessas palavras que estão estreitamente ligadas, os alunos citaram outras relacionadas à socialização como: “trabalho em equipe”, “conversa em grupo”, e “perder a timidez/aproximar-me dos outros/criar vínculos com pessoas que não conhecia bem/conhecer os outros/dialogar e interagir com outras pessoas”.

Já na oficina de teatro, muitos não participaram. E vários dos que participaram, quando solicitados para que citassem três palavras das quais se lembravam quando se falava naquela oficina não responderam. É interessante notar, todavia, que alguns mencionaram palavras

como “expressão corporal”, “comunicação” e “desinibição”. Mas além dessas palavras, também foram citadas palavras mais relacionadas ao trabalho em grupo, ao embate de idéias, dentre as quais: “trabalho em grupo”, “equipe”, “entrosamento”, “participação”, “debates”, “discussão”, “idéias”, “diálogo”. Um dos alunos citou “planejamento” e outro citou “organização”, mas a maior parte citou o lado lúdico e relaxante da oficina mencionando palavras como “tranquilidade”, “relaxamento”, “risos”, “diversão”, “paciência”, “silêncio”, “calma” e “concentração”.

O que se apreende desse vasto universo de palavras e expressões é que, tanto a oficina de expressão corporal quanto a de teatro conseguiram trabalhar uma série de aspectos com os alunos, contemplando informações que podem contribuir para a aquisição ou consolidação de conhecimentos para a defesa e exposição de posições e opções políticas, especialmente no tocante à postura (expressão corporal) e retórica.

No concernente à classe de informações para a participação no sistema democrático e na escolha de representantes, observa-se que as diferentes categorias de informação que a compõem são abordadas ao longo do evento e que há uma preocupação em se munir os alunos participantes com informações positivas acerca da Assembléia Legislativa e dos deputados de forma geral, bem como com informações acerca do papel do deputado com o intuito de desconstruir, em parte, o discurso recorrente da mídia acerca da má conduta dos representantes políticos.

Nota-se ainda, que algumas categorias pertencentes à classe de informações para a participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania também estão presentes, especialmente aquelas voltadas para a importância e os objetivos da participação e controle popular, especificamente no tocante à fiscalização do trabalho realizado pelos deputados, conforme se apreende da fala da coordenadora do PJ na ALMG:

Os alunos costumam trazer questionamentos do tipo: “porque os deputados não estão aqui?” Porque esta coisa de representação é uma coisa que a mídia coloca muito. Representação não é só aqui no Parlamento que ela acontece. Aí eu costumo falar com eles: é como se eu chegasse na escola de vocês e visse que vocês não estão lá hoje e dissesse que vocês não estão estudando. Então, a imprensa chega aqui, na sexta-feira à tarde... Eu acho que a imprensa tinha que ser mais criativa! Mesmo porque, não faz sentido os deputados ficarem encastelados aqui.[...] se eles ficarem só aqui não vão ser reeleitos[...]também existe uma certa injustiça. [em] falar que todo deputado é ladrão. [...]. Agora,

quando a gente fala: olha, tem políticos que são excelentes! E tem outros que não são. Para você falar isto,[...] tem que identificar. Para você identificar, você tem que ter trabalho. Numa escola, por exemplo, você tem alunos que são mais empenhados e alunos que são menos [...]. Agora, tem o professor que vai fiscalizar e vai dar nota [...] a mesma coisa nós temos que fazer com o nosso representante.[...] Então, a questão do poder, de querer privatizar o que é público, isso eu acho que tá lá no ser humano. [...], o que acontece nos países onde a corrupção é menor, né, eles têm um trabalho de fiscalização e um número de auditores infinitamente maior do que o nosso. [...] tem que ver é a qualidade das leis e investir mais é nessa parte da fiscalização né. Não só a Assembléia, mas também a população estar fiscalizando [...] Porque se existe corrupção, é porque existe pouca gente fiscalizando. (Entrevistada J)

Também se comprova a preocupação e o anseio de se veicular e disseminar, através do PJ, informações para a participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania, principalmente no que se refere às formas e mecanismos de participação por meio dos recursos oferecidos pelo Estado e suas instituições, incluindo-se, neste caso, especificamente as informações sobre o papel, a função, a estrutura e o funcionamento da ALMG. Tal constatação pode ser apreendida a partir das seguintes afirmações de uma das coordenadoras do PJ na PUC acerca dos objetivos que se deseja atingir com o projeto:

O grande objetivo é essa formação política do jovem [...] é um aprendizado de como participar, de como intervir, de como dialogar com a instituição da Assembléia.[...] até para desmistificar um pouco a questão da alienação, da alienação da juventude... Porque o que nós temos percebido durante todas as edições e que desmistifica um pouco a fala, principalmente da mídia, é essa questão da alienação. A alienação ela está ligada à falta de conhecimento. Porque o que é passado pela mídia o tempo todo é só o lado negativo da experiência política, então, não só os jovens como todos querem distância mesmo. A partir do momento que a gente começa e começamos lá nos gregos... a questão da democracia lá nos gregos, e que eles vão conhecendo como é que se dá o processo...[...] e que eles vão descobrindo que é um processo demorado, de amadurecimento de uma proposta, de discussão da proposta [...], a partir do momento que eles vão tomando esse conhecimento e como funciona, aí eles se mostram muito interessados! [...] o que a gente percebe e já é uma constatação desde a primeira edição, é que essa relação do afastamento está muito ligada à falta de conhecimento do próprio funcionamento do processo. [...] o objetivo geral é esse, a formação política para eles serem mais propositivos, para terem uma participação qualificada não apenas dizer que é ruim, que só se envolvem com política aqueles que querem ter proveito próprio.[...] Eles podem até dizer isso, mas a partir de uma argumentação, de um aprofundamento, de uma lógica e de um conhecimento. Não é que a gente vai mostrar o lado bom, só o lado bom... podem até descobrir que é realmente isso, mas com um aprofundamento, uma argumentação lógica e fundamentada, de alguém que conhece o processo... (Entrevistada L)

Também nesse sentido, constata-se que o mesmo discurso está presente no ideário dos monitores com um viés mais prático. Esses, a partir do contato direto que mantém com os alunos do ensino médio afirmam que, de fato, o PJ promove a desmistificação da prática política como algo enfadonho e desinteressante. Um dos monitores ao comentar o que significava política para ele afirmou

...eu acho que foi muito bacana, no sentido em que você desmistifica, principalmente com os meninos [alunos do ensino médio], aquela visão de que... Ah! política é chata! Ah! Política não serve para nada e não influencia! Política é só corrupção..., você desmistifica muito isso, com os alunos.(Entrevistado G)

Quanto às visitas orientadas que fazem parte da programação do PJ, um aspecto a destacar é que apesar da preocupação constante em desconstruir a imagem negativa da instituição continuamente veiculada pela mídia, isto não é feito por meio da criação de uma imagem distorcida, uma versão “melhorada” dos deputados e da instituição em si. Durante as visitas, a realidade institucional é mostrada tal como se dá de fato, deixando-se aos participantes a liberdade de tirarem suas próprias conclusões a partir do que ouvem contraposto ao que vêem, conforme comprova a fala da coordenadora do PJ na ALMG:

Então a visita é importante também para isto. Às vezes serve para piorar a imagem que eles têm. Muitas vezes eles não gostam, eles criticam o que vêem. Porque muitos já vêm com uma idéia pré-concebida. Então, quando eles vêm e pegam o plenário vazio, por exemplo, ou um deputado falando e outro conversando, eles têm uma crítica imensa em relação a isto. Eles não gostam, acham um absurdo. E eu digo: gente, mas é o Parlamento que nós temos! Eu vou falar com eles: olha, fiquem bonitinhos porque os meninos estão aqui? Não. E se formos observar, não é muito diferente do que acontece em sala de aula não, que o professor tá falando e o aluno tá lá... sabe. “Ah! Mas eles ganham muito bem!” Aí eu digo: então troca! [...] nós temos deputados de todo tipo. [...] Então a gente tem descoberto pessoas muito bacanas aqui. E tem parlamentares que a gente fala assim:” Mas será que as pessoas não enxergam?”(Entrevistada J)

Dessa mesma fala, nota-se também que são veiculadas informações para a participação no sistema democrático e na escolha de representantes, principalmente no tocante à relação de responsabilidade, compromisso e controle que o cidadão pode e deve manter com os deputados estaduais. A frase “Ah! Mas eles ganham muito bem!” Aí eu digo: então troca!, por exemplo, pode conduzir os alunos a refletirem acerca do seu dever de controlar e fiscalizar a atuação dos deputados, bem como do seu direito de não reeleger, ou até mesmo de requerer o afastamento daqueles representantes que não demonstrem cumprir seu papel adequadamente.

Nota-se que um dos objetivos com a realização das visitas orientadas durante o PJ é, de fato, o de disseminar e veicular informações para a participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania, especialmente no concernente às formas e mecanismos de participação, deliberação e controle popular no governo da sociedade, com vistas a fomentar a apropriação do espaço público conforme se percebe a partir da seguinte colocação da coordenadora do projeto na ALMG:

É importante que eles vejam o espaço público. Porque saber: Ah! Um projeto de lei, a tramitação de um projeto de lei, um seminário, eles acontecem em que espaço dentro da ALMG? Então eles perceberem que eles podem se apoderar deste espaço é muito importante!” Ah gente, então é aqui?! Que engraçado, isto é muito fácil!” E eles comentam isso muito. “A Assembléia está sempre aberta?” Tá, tá aberta!... Esse se apropriar do espaço público é importante. (Entrevistada J)

Nesta mesma linha, a oficina do GPI, que faz parte das atividades direcionadas exclusivamente aos monitores, também veicula informações que permitem aos participantes conhecerem os espaços de participação popular dentro da ALMG.

E tem a oficina da GPI que é o órgão da Assembléia que faz e organiza os seminários legislativos. [...] fazem esta oficina para mostrarem como é o trabalho deles. Para a gente ter uma idéia também, porque como nós vamos fazer um seminário, a gente tem que saber não só o que ele possibilita, mas também como ele é feito, como ele é organizado. (Entrevistado I)

Por meio do seguinte depoimento de um dos monitores, constatamos a preocupação em se disseminar, junto aos alunos do ensino médio, informações para a participação política, participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania, especialmente quanto ao dever e importância da participação:

Na discussão e ao repassar nas escolas os conteúdos de expressão corporal, cidadania, participação e democracia, eu, [...] parti do pressuposto de que para você entender a participação política, você deve entender em que contexto ela está dada. Aí eu fui muito no sentido de questioná-los sobre como que as coisas estão colocadas hoje. E então, eu fiz um trabalho de discussão com eles, abrindo o debate. [...] Por exemplo, sobre eleições no Brasil, a questão da virtude cívica. Como é que a gente participa efetivamente? Será que a gente gosta de discutir política, de falar o que faz, o que é..., ou será que a gente, além de falar disso, participa também? Se propõe a assumir responsabilidades para alterar isso. Foi procurando neste sentido de fazer com que eles percebessem que é muito fácil você se dizer questionador e questionar, de fato. Mas é outra história é outra direção você questionar e encaminhar uma ação política de fato. (Entrevistado G)

Por fim, de forma geral parece haver um consenso de que o PJ constitui uma fonte de informação para o exercício da dimensão política da cidadania na medida em que dá a conhecer a estrutura e funcionamento da ALMG, além de indicar formas de inserção e participação dos cidadãos nos espaços oferecidos pela instituição. A esse respeito, selecionamos um trecho de uma das entrevistas que reflete um sentimento que, de uma forma ou de outra, mostrou-se recorrente nas falas de quase todos os professores do ensino médio:

acho que as expectativas da escola eram de educar mesmo nesse sentido, de disseminar essa informação que muita das vezes é tachada como chata, desinteressante, complicada, intocável talvez, inatingível talvez. “Ah! Eles lá, a gente não tem como interferir, não tem como agir, não tem aonde nem como recorrer...”. E um projeto como esse vem para mostrar que existe sim como recorrer, participar, como influenciar até né, uma vez que abriu a Assembléia e foi muito bacana esse aspecto, a casa foi aberta, o colégio do Legislativo também, eles fizeram até um tour lá para conhecer todos os ambientes. Estiveram no plenário, no plenarinho... e foi explicado nos mínimos detalhes como que tudo funciona. E na plenária final eles ocuparam os lugares dos deputados, dos parlamentares e de todos os políticos da forma clássica e participaram como se fossem membros mesmo [...] e uma vez que o PJ existe com esse intuito ele dá mais liberdade e encoraja mais os jovens para chegarem e exporem suas idéias e influenciar né, interferir [...] E algo interessante e acho que lhes estimulou a participar foi o de passar o poder de que você pode, você é um cidadão, está aí na sua mão, vamos mudar, vamos criar, é para você, etc., (Entrevistado E)

Ainda no sentido de avaliar de que modo o programa “Educação para a Cidadania”, por meio do projeto denominado Parlamento Jovem, constitui uma fonte de informação para o exercício da dimensão política da cidadania, procuramos apontar os conteúdos presentes na fala dos alunos do ensino médio que compuseram nosso grupo experimental, a fim de contrapô-las aos argumentos e opiniões dos alunos do grupo de controle e aos depoimentos dos coordenadores do PJ, dos monitores e professores do ensino médio apresentados até aqui.

Percebemos assim, que embora haja sinais claros de que o PJ veicula e dissemina informações para a participação no governo da sociedade e defesa dos direitos de cidadania, o conteúdo dessa classe de informações não está plenamente coberto pelo projeto. Como exemplo, por meio das tabelas 15, 16 e 17 comparamos as respostas obtidas dos alunos do grupo experimental e do grupo de controle acerca da Comissão de Participação Popular. Para tal comparação, partimos do princípio de que, uma vez que tal comissão constitui parte importante no processo do PJ, seria esperado que ao término do evento os alunos do ensino médio participantes estivessem munidos com informações relevantes acerca do seu funcionamento e formas de acesso por parte do cidadão.

Tabela 15 – Conhecimentos gerais acerca da Comissão de Participação Popular

Você já ouviu falar na comissão de participação popular?	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Sim	34	72,3	19	40,4
Não	13	27,7	27	57,4
Não Respondeu	0	0	1	2,1
Total de alunos	47	100	47	100

O que se evidencia a partir da tabela 15 é que os alunos do grupo experimental estão relativamente mais informados acerca de uma das formas de participação política disponíveis na ALMG que é a CPP, uma vez que, enquanto 72,3% deles disseram já ter ouvido falar da Comissão de Participação Popular, 57,4% dos alunos do grupo de controle afirmaram nunca terem ouvido nada a respeito.

Não é possível afirmar que, dentre os alunos participantes que já ouviram falar da Comissão, todos o ouviram por meio do PJ, mas é uma possibilidade que a maioria tenha tomado conhecimento por esta via e, neste caso, o indicativo é de que as informações disseminadas e veiculadas pelo PJ favorecem a tomada de consciência sobre a existência de um dos mecanismos de participação popular da ALMG – a CPP – por parte dos alunos participantes.

No entanto, a expectativa de que os alunos do grupo experimental fossem munidos com informações relevantes acerca do funcionamento e formas de acesso àquela comissão não foi plenamente satisfeita. Ao que tudo indica, a Comissão de Participação Popular só é apresentada superficialmente aos alunos do ensino médio durante o PJ. As informações sobre as formas e mecanismos de participação, deliberação e controle popular no governo da sociedade que ela oferece e possibilita à sociedade civil organizada e aos cidadãos de maneira geral quase não são disseminadas ou veiculadas.

Tal interpretação decorre da observação das respostas dadas pelos alunos dos dois grupos quando inquiridos acerca das competências da Comissão de Participação Popular. A pergunta era de múltipla escolha, por esta razão um mesmo aluno podia indicar mais de uma resposta. Vejamos o que a tabela 16 acrescenta nesse sentido:

Tabela 16 – Informações acerca das competências da Comissão de Participação Popular da ALMG

O que compete a Comissão ²³	Já ouviu falar na Comissão de Participação Popular							
	Grupo Experimental				Grupo de Controle			
	Sim	não	Não respondeu	Total	Sim	Não	não respondeu	Total
Analisar sugestões para aprimoramento dos trabalhos legislativos	15	0	0	15	10	3	0	13
Elaborar leis de interesse da sociedade mineira	22	2	0	24	8	2	0	10
Receber e encaminhar propostas de ação legislativa	22	1	0	23	9	2	0	11
Promover estudos, pesquisas e debates sobre assunto de interesse geral	14	2	0	16	8	1	0	9
Acompanhar o andamento de uma proposta de ação legislativa sugerida pela sociedade	28	2	0	30	10	1	0	11
Aprovar leis aplicáveis ao estado de Minas Gerais	10	0	0	10	6	2	0	8
Realizar consulta pública sobre assunto de interesse da sociedade mineira	16	1	0	17	6	0	0	6
Não sei	2	7	0	9	4	23	0	27
Total de respostas	129	15	0	144	61	34	0	95
Não respondeu	0	4	0	4	0	1	1	2

No grupo experimental, das 129 respostas dadas pelos alunos que afirmaram ter ouvido falar da Comissão de Participação Popular para indicar as suas atribuições, 32 (24,8%) se referiam a tarefas que não são de sua competência, quais sejam: elaborar leis de interesse da sociedade mineira e aprovar leis aplicáveis ao estado de Minas Gerais. Também foi significativo que 2 (dois) alunos dos 34 que afirmaram conhecer a CPP no grupo tenham dito não saber quais são as suas competências.

Já entre os alunos do grupo de controle que também ouviram falar da Comissão, das 61 respostas dadas para apontar suas incumbências, 14 (22,9%) atribuíam-lhe tarefas que não lhe competem. Por outro lado, 4 (quatro) alunos dos 19 que tinham ouvido falar da Comissão assumiram que não sabiam o que competia a ela.

O que se apreende desses dados é que, embora o grupo experimental tenham saído um pouco mais informado acerca da CPP em relação ao grupo de controle, o nível de informações

²³ As atividades negritadas na tabela são as que competem à CPP. Para mais detalhes sobre as competências das Comissão, Cf. a página 83 do capítulo 4..

veiculadas durante o PJ ainda foi pequeno a esse respeito. Isto é especialmente demonstrado quando comparamos as porcentagens das respostas incorretas acerca das incumbências da comissão que foram muito próximas nos dois grupos.

Vamos agora analisar as resposta dadas acerca das condições de acesso à CPP para apresentação de propostas de ação legislativa.

Tabela 17 – Informações acerca das formas de participação popular na ALMG por meio da Comissão de Participação Popular

Quem pode apresentar proposta de ação legislativa à Comissão de Participação Popular ²⁴	Já ouviu falar na Comissão de Participação Popular							
	Grupo Experimental				Grupo de Controle			
	Sim	não	Não respondeu	Total	Sim	Não	não respondeu	Total
Os deputados estaduais	13	6	0	19	4	6	0	10
Qualquer partido político	11	3	0	14	2	4	0	6
Qualquer cidadão	28	2	0	30	8	9	0	17
ONG's, sindicatos, associações profissionais e comunitárias	25	3	0	28	8	9	0	17
Não sei	3	3	0	6	6	13	0	19
Total de respostas	80	17	0	97	28	41	0	69
Não respondeu	0	2	0	2	1	1	1	3

Por meio da tabela 17 observamos que das 80 respostas dadas pelos alunos do grupo experimental para indicar quem pode apresentar proposta de ação legislativa à CPP, 52 (65%) estão incorretas já que somente as entidades associativas legalmente constituídas têm essa prerrogativa, excluindo-se os partidos políticos que estejam representados na ALMG.

Por outro lado, o que qualquer cidadão pode apresentar à CPP são as sugestões de aprimoramento dos trabalhos legislativos e não propostas de ação legislativa. Também cabe salientar que 3 (três) alunos admitiram que não sabiam responder a questão.

Por sua vez, no grupo de controle, das 28 respostas dadas à questão (observe-se que o volume de respostas foi bem menor em relação ao do grupo experimental), 14 (50%) estão incorretas. Além disso, 7 alunos assumiram que não sabiam ou não responderam a questão.

Conclui-se, portanto, que neste ponto o grupo experimental está visivelmente mais esclarecido, todavia, cabe sublinhar que 65% é um índice bastante elevado em termos de

²⁴ A opção correta foi negritada na tabela. Para mais detalhes acerca das condições de acesso à CPP, Cf. página 83 do capítulo 4

respostas incorretas nesse grupo, especialmente se levarmos em consideração que tal comissão constitui um dos mecanismos de participação popular na ALMG que tem maior vínculo com as atividades desenvolvidas pelo PJ.

Por esta razão, ainda que os motivos para a elevada porcentagem de respostas incorretas possa não estar necessariamente ligado a falta de informação, sinalizamos para a conveniência de que se avalie a pertinência de se fazer circular um volume maior de informações acerca da CPP entre os alunos do PJ.

Noutro sentido, procuramos também verificar junto aos dois grupos qual era o nível de conhecimento e contato que esses possuíam com as Constituições Federal e Estadual ao analisarmos as respostas à questão “Você já leu ou consultou a Constituição?”.

Assim, a partir da tabela 18, concluímos que a porcentagem de alunos do grupo experimental que nunca leram ou consultaram nenhuma das Constituições (59,6%), apesar de ser consideravelmente menor comparada ao percentual dos alunos do grupo de controle que também nunca o fizeram (78,7%), ainda constitui um índice bastante elevado. Tal afirmação suporta-se no princípio de que nas Constituições estão plasmados os direitos e deveres de cidadania e que o conhecimento de seu conteúdo é condição fundamental para que qualquer cidadão conheça bem tais direitos e deveres.

Neste sentido é que consideramos elevado o número de alunos do grupo experimental que nunca leram ou consultaram as Constituições, tendo-se em conta que esses discutiram o tema “educação” durante o PJ/2007, sendo esta uma ocasião oportuna para que fossem incentivados a consultar, pelo menos, o que a Constituição Mineira diz sobre o assunto.

Tabela 18 – Você já leu ou consultou a Constituição?

	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROLE	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Sim	18	38,3	7	14,9
Não	28	59,6	37	78,7
Não respondeu	1	2,1	3	6,4
TOTAL	47	100,0	47	100,0

Uma outra questão dirigida aos alunos dos dois grupos procurou identificar o grau de informações que possuíam acerca do papel de cada um dos deputados estaduais e do tipo de

relação que o cidadão deve, ou não, estabelecer com os mesmos. Para a análise, dividimos as respostas nas duas tabelas apresentadas a seguir:

Tabela 19 – Conhecimento acerca do papel dos deputados estaduais

Competências de um deputado estadual	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº de resposta	%	Nº de resposta	%
Conseguir emprego para alguém da família de um de seus eleitores	3	2,7	2	2,2
Obter bolsa de estudo em uma universidade particular para um grupo de alunos carentes	21	19	12	13,4
Se posicionar a favor de um projeto de lei em tramitação	29	26,3	13	14,6
Elaborar projetos de lei	25	22,7	24	26,9
Realizar obras nos bairros de seus eleitores (ex.: água, luz, esgoto, pontes, praças, escolas, etc.)	22	20	26	29,2
Todas as opções anteriores	4	3,6	1	1,12
Nenhuma das opções anteriores	3	2,7	10	11,2
Total de respostas	110	100	89	100
Não respondeu*	3	2,7	1	1,12

*Um dos alunos do grupo experimental que não respondeu justificou-se dizendo que não sabia qual é o papel do deputado estadual.

A partir dessa tabela é possível notar que dentre as 110 respostas dadas pelos alunos do grupo experimental, as corretas, nomeadamente, aquelas que atribuíram aos deputado o papel e a prerrogativa de se posicionar a favor de um projeto de lei em tramitação (26,3%) e as que conferem a ele a função de elaborar projetos de lei (22,7%), equivalem juntas a 49% das respostas. Já as respostas incorretas, que incluem todas as demais, com exceção dos casos em que não houve resposta, equivalem a 48,3% das 110 respostas. 3 alunos não responderam a esta questão (2,7% das respostas), sendo que um deles justificou-se dizendo que não sabia qual era o papel do deputado estadual.

Por sua vez, entre os alunos do grupo de controle, das 89 respostas dadas, apenas 37 (41,5%) foram corretas, e 51 (57,38%) foram incorretas. Apenas 1 aluno não respondeu a questão (1,12% das respostas).

Quanto às opções disponíveis como resposta correta, é válido comparar que apenas 13 alunos do grupo de controle marcaram a primeira opção (se posicionar a favor de um projeto de lei em tramitação) contra 29 alunos do grupo experimental. Por seu turno, 24 alunos do grupo de controle marcaram a segunda opção correta (elaborar projeto de lei), contra 25 do grupo experimental.

Conclui-se, portanto, que apesar de o grupo experimental apresentar um índice comparativamente maior de respostas corretas em relação ao grupo de controle, também apresentou percentuais bastante elevados de respostas incorretas. Tal dado é ainda mais preocupante tendo-se em conta que esses alunos estiveram durante um período considerável em contato direto com a instituição. Essa constatação pode estar a indicar uma necessidade, dentre outras, de maior esclarecimento e informação dos alunos participantes acerca do papel dos deputados estaduais.

Por outro lado e da mesma forma, também foi alarmante observar as respostas dadas pelos dois grupos e que se encontram ilustradas na tabela 20, acerca do que consideram poder exigir de seus representantes eleitos.

Tabela 20 – Relações que o cidadão deve ou não manter com os representantes eleitos

Se seu deputado estadual for eleito, que tipo de reivindicações você pode fazer ao se dirigir a ele?		Grupo Experimental		Grupo de Controle	
		Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
Respostas que apontam para relações de tutela, favor e clientelismo	Reivindicar que estes consigam emprego para alguém da família	3	3,8	2	3,9
	Reivindicar que estes obtenham bolsa de estudo em uma universidade particular para um grupo de alunos carentes.	21	26,9	12	23,5
Subtotal		24	30,7	14	27,4
Respostas que apontam para relações de responsabilidade e respeito pelo que é de interesse público e de controle e fiscalização dos atos dos agentes políticos	Reivindicar que se posicionem a favor de um projeto de lei em tramitação	29	37,1	13	25,5
	Reivindicar que elaborem projetos de lei	25	32	24	47
Subtotal		54	69,2	37	72,5
Total de respostas		78	100	51	100

Apesar de a maioria das respostas dadas pelo grupo experimental ter apontado para relações de responsabilidade e respeito pelo que é de interesse público e de controle e fiscalização dos atos dos agentes políticos (69,2% das respostas), o total de respostas dos alunos do grupo de controle nesta mesma direção foi maior, atingindo a marca de 72,5%. Por outro lado, o total de respostas dadas pelos alunos do grupo experimental que apontam para relações de tutela,

favor e clientelismo foi bastante elevado (30,7%), superando inclusive as respostas dadas no mesmo sentido pelos alunos do grupo de controle (27,4%).

Destaque-se, pela respectiva gravidade, que tais dados merecem análises futuras, a fim de se identificar as causas para o tipo de respostas dadas pelo grupo experimental, tendo-se em conta os objetivos a que se propõe o projeto Parlamento Jovem, por um lado, e o tempo que os alunos do grupo experimental permanecem envolvidos e participando de palestras e oficinas na ALMG e sobre a ALMG por outro.

Ainda acerca da Assembléia Legislativa, procuramos sondar qual era o nível de esclarecimento dos alunos dos dois grupos sobre o Poder ao qual ela pertence e percebemos que no grupo experimental os alunos estavam mais esclarecidos neste aspecto, já que 89% responderam corretamente que a instituição pertence ao Poder Legislativo contra 74% do grupo de controle que deram a mesma resposta.

Por outro lado, enquanto apenas 10,6 % dos alunos participantes do PJ não sabiam, não responderem ou responderam incorretamente a questão, 25% dos alunos não participantes se colocaram na mesma condição, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 21 – A qual Poder pertence a Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais

A ALMG pertence ao poder:	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Executivo	0	0	1	2,1
Legislativo	42	89,4	35	74,5
Judiciário	1	2,1	1	2,1
Não sei*	1	2,1	1	2,1
não respondeu	3	6,4	9	19,1
Total	47	100,0	47	100,0
Total de alunos que não sabiam, não responderam ou responderam incorretamente.	5	10,6	12	25,5

*O aluno do grupo de controle afirmou que não sabia o que é ALMG.

Também procuramos saber se durante o contato com a ALMG os alunos passaram a conhecer melhor os representantes políticos nela atuantes naquele período. Duas perguntas foram feitas neste sentido e estão ilustradas nas tabelas 21 e 22.

Tabela 22 – Qual é o nome do atual presidente da Assembléia Legislativa do Minas Gerais?

Nome do atual presidente da ALMG	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
não respondeu	20	42,6	27	57,4
Alberto Pinto Coelho	9	19,1	2	4,3
outros nomes*	0	0	2	4,2
não sabia	9	19,1	15	31,9
não se lembrava	9	19,1	1	2,1
Total	47	100,0	47	100,0

Tabela 23 – Qual é o partido do atual Presidente da Assembléia Legislativa de Minas Gerais?

Partido do atual presidente da ALMG		Grupo Experimental		Grupo de Controle	
		Nº	%	Nº	%
Valid	Não respondeu	11	23,4	23	48,9
	PP	4	8,5	2	4,3
	Outros partidos	16	34,0	3	6,4
	Não sabia	16	34,0	19	40,4
	Total	47	100,0	47	100,0

O que se nota é que uma das personalidades de maior destaque na Assembléia Legislativa não se tornou uma figura bastante conhecida pelos participantes do PJ. Apesar de a porcentagem de alunos do grupo experimental que souberam dizer o nome (19,1%) e o partido (8,5%) do atual presidente da Assembléia, ser maior em relação à dos alunos do grupo de controle que também sabiam o nome (4,3%) e o partido (4,3%), a maior parte do grupo não soube responder a essas questões.

Cabe esclarecer que quando aplicamos o pré-teste, alguns alunos do grupo experimental não sabiam responder a questão e ao aplicarmos o questionário definitivo, eles admitiram que haviam feito uma pesquisa e que naquele momento já sabiam informar tanto o nome quanto o partido do atual presidente da ALMG. Portanto, a informação não decorreu de sua participação no PJ mas de outras variáveis.

Procuramos também identificar os sentimentos e impressões de ambos os grupos acerca da instituição ao pedirmos que citassem três palavras das quais se lembravam quando se falava em ALMG. Como as respostas e palavras foram muito variadas, agrupamo-las em blocos, conforme se vê no Quadro 5.

Quadro 5 – Palavras das quais se lembra quando se fala em Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais

1. Elementos físicos, estruturais e humanos da instituição
Poder, Legislador, Deputados, Vereadores, Parlamentares, Parlamento, Câmara/Câmara legislativa, Comissões, plenária, Políticos, Deputado André Quintão, Av. Andradas, Bairro Santo Agostinho, Minas Gerais, Belo Horizonte, Cadeiras legais, Espaço, Escola do legislativo, minha mãe trabalha lá
2. Dinâmica do Parlamento Jovem e/ou da instituição*
Ação, elaboração e aprovação de leis/Legislação, Debates, Defesas, Direito de voz, Discursos, Discussão, Idéias/idéias novas/opiniões/ideais, escolha de propostas, Progresso, Proibições, normas, Projetos, Analisar, Destaque, Esclarecimento, Participação, Parlamento Jovem, Pão de queijo, Relacionamento, Trabalho, Organização, propostas/propor/sugestões, Reuniões, Reivindicação, Tramitação, votação, Votos, Liberação de verba
3. Aspectos negativos relativos à instituição e aos agentes políticos
Ladrão, Falsidade, Mordomias, Opinião errada, Safado, Salários altos dos deputados, Baixos salários para a população, Vagabundo, Burocracia/Demora, Promessas
4. Aspectos positivos relativos à instituição e aos agentes políticos
Honesto, Seriedade, Compromisso, Responsabilidade, Melhoria, Mudança, oportunidade, Ajuda, Algumas soluções, aprimoramento, inclusão, Promover, Resultados/acontecer
5. Aspectos ligados ao Estado e à política de forma ampla
Cidadania, democracia, prefeitos, Constituição, Direito, Eleição, Estado, Povo, Público, Sociedade, Justiça, Governo
6. Não respondeu
7. Não sabe
*No caso dos alunos do grupo de controle, as palavras referiam-se à instituição e não ao PJ, já que estes não participaram do evento. Todavia, como algumas palavras eram aplicáveis tanto à instituição quanto ao PJ, optou-se por agrupá-las num único bloco.

À primeira vista o termo “pão de queijo” constante do bloco 2 pode parecer estranho, todavia, este apareceu mais de uma vez nas respostas dos alunos participantes, numa clara alusão ao momento que se seguia a todas as atividades e oficinas realizadas na ALMG ou na PUC, quando todos recebiam um lanche que consistia num pão de queijo e um suco.

Tabela 24 – Palavras das quais se lembra quando se fala em Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais

Bloco de Palavras	Grupo Experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Relacionadas com os elementos físicos, estruturais e humanos da instituição	23	30,6	13	18,5
Relacionadas com a dinâmica do Parlamento Jovem e/ou da instituição*	26	34,6	28	40
Relacionadas com os aspectos negativos relativos à instituição e aos agentes políticos	6	8	5	7,1
Relacionadas com os aspectos positivos relativos à instituição e aos agentes políticos	6	8	6	8,5
Relacionadas com o Estado e à política de forma ampla	9	12	5	7,1
Não citou nenhuma	0	0	2	2,8
Não respondeu	5	6,6	11	15,7
Total	75	100	70	100

A partir das respostas notamos que, estatisticamente, a maioria dos alunos de ambos os grupos se recorda de aspectos relacionados à dinâmica da instituição (ou do Parlamento Jovem no

caso dos alunos do grupo experimental) quando se fala em ALMG, sendo que no grupo experimental, a porcentagem foi de 34,6% enquanto no de controle, foi de 40%. Mas é interessante notar que, como já era de se esperar, enquanto 30,6% dos alunos do grupo experimental se recordam dos elementos físicos, estruturais e humanos da instituição, apenas 18,5% têm a mesma atitude no grupo de controle. O que pode ser um indicador de que o PJ cumpre bem a tarefa de aproximar e tornar o espaço físico e as instalações da instituição conhecidas pelos alunos participantes.

Também foi bastante elucidativo que 15,7% dos alunos do grupo de controle não tenham respondido a esta questão contra apenas 6,6% dos alunos do grupo experimental e que 2,8% do grupo de controle não tenham citado nenhuma palavra, o que pode indicar que esses não possuem nenhuma lembrança ou conhecimento acerca da ALMG. Por fim, no que se refere às palavras relacionadas com os aspectos positivos ou negativos relativos à instituição e aos agentes políticos, as percentagens em ambos os grupos foram bem próximas.

Esse conjunto de dados nos leva a inferir que o PJ contribui para uma maior aproximação e aquisição de conhecimentos práticos acerca da instituição por parte dos alunos que dele participam, o que não impede que alguns desses alunos permaneçam com opiniões negativas acerca da instituição demonstrando que, em última instância, cabe aos participantes se apropriarem, avaliarem e decidirem acerca das informações disseminadas e veiculadas pelo projeto.

Finalmente, na tentativa de verificar o conhecimento dos alunos de ambos os grupos acerca dos deveres e direitos políticos do cidadão e das formas de participação política, foram apresentadas algumas opções para que selecionassem aquelas que consideravam exemplos de direitos e/ou deveres políticos do cidadão. As respostas são apresentadas a seguir:

Tabela 25 – O que os alunos do grupo experimental e do grupo de controle consideram como direitos e/ou deveres políticos

Opções	Grupo experimental		Grupo de Controle	
	Nº	%	Nº	%
Candidatar-se a eleições, ser votado e votar	14	12,5	16	12,5
Defender uma idéia e propor alternativas	12	10,7	22	17,1
Acompanhar, avaliar e questionar a atuação dos representantes eleitos, mesmo que não se tenha votado neles	16	13,2	25	19,5
Exercer uma função pública	7	6,2	11	8,5

Participar de uma associação de bairro ou grêmio estudantil	13	11,6	16	12,5
Fazer ou assinar abaixo-assinados	11	9,8	13	10,1
Participar em reuniões do Orçamento Participativo	10	8,9	11	8,5
Todas as alternativas anteriores	28	25	14	10,9
Não respondeu	1	0,8	0	0
Total	112	100	128	100

Foi interessante perceber que 25% dos alunos do grupo experimental, acertadamente, consideram todas as opções como direito/dever político, enquanto apenas 10,9% do grupo de controle são da mesma opinião.

Esta diferença entre os dois grupos não resulta apenas da participação e acesso às informações disponibilizadas e veiculadas pelo PJ, mas pode-se inferir que esse exerce alguma influência na consolidação de conhecimentos em torno dos direitos e deveres políticos dos cidadãos.

Um aspecto a ser destacado foi o fato de que vários alunos se dispuseram a participar do PJ não para adquirir conhecimentos e informações sobre a ALMG e o Poder Legislativo, sobre cidadania, democracia e política ou sobre como exercer a dimensão política da cidadania. Muitos deles foram motivados pela curiosidade ou pelo caráter de novidade do PJ, ou ainda pela oportunidade de socialização.

Todavia, ao serem convidados a citar um novo conhecimento ou informação que gostaram de adquirir, quase metade mencionou aspectos relacionados à ALMG, cidadania, democracia, política e dimensão política de cidadania (Vide Anexo 10). Como exemplo, um dos alunos do Colégio Estadual Central que afirmara ter se disposto a participar do PJ para adquirir novos conhecimentos e conhecer novas pessoas citou que o novo conhecimento ou informação que gostou de adquirir foi sobre *“Participação política. Antes do PJ não sabia ao menos que poderia exercer”*.

Passemos então a alguns dados que nos permitirão empreender uma breve problematização em torno da relação entre o acesso à informação disponibilizada pelo PJ e o exercício da dimensão política de cidadania por parte dos alunos participantes. Esclarecemos, porém, que em virtude do tempo que nos impunha nosso cronograma de trabalho, não nos foi possível realizar uma análise mais aprofundada a esse respeito. Lançamos apenas algumas luzes em volta da questão de forma que esta possa ser retomada adiante, em outros estudos.

A partir dos depoimentos dos professores do ensino médio, monitores da PUC e coordenadores do PJ foi possível identificar alguns atos e ações relacionados à dimensão política da cidadania e que foram empreendidos por alunos do ensino médio sob a influência ou em decorrência das informações disseminadas e veiculadas no PJ. Dentre esses destacamos os seguintes:

Quanto aos alunos do ensino médio, todos os monitores mencionaram uma mudança de opinião ou de postura em relação à ALMG, aos deputados ou à política de forma geral. Destacamos breves trechos das falas de dois deles:

...no começo os meninos falavam da participação popular, da Assembléia e tinham um pouco aquela idéia de que... Ah! Deputado não trabalha, é tudo safado... Aí, mais para o final, à medida que a gente foi estudando como que se dá o trabalho na Assembléia de fato, como é organizado, como são geridas as comissões, etc. no final você percebia, não sei se tolerância é a palavra correta... acho que uma compreensão melhor dos mecanismos e o interesse de forma geral por política fora. Cá fora mesmo. Aí eles começaram já a falar: Nossa! Nós temos que criar um grêmio aqui na escola etc. e vai... Você vê os olhos deles até brilhando sabe. (Entrevistado G)

Eu já vi menino falar no começo que Nossa! Eu odeio política! Saiu do projeto e aí você pergunta e... Ah! Eu continuo odiando, mas... esse negócio é muito bacana sabe. Eu quero discutir mais esse negócio! (Entrevistado I)

A mesma impressão foi confirmada por vários professores do Ensino médio, como demonstra a fala de um deles:

Uma [aluna] até falou: “puxa [professora], ser político dá trabalho, é difícil!” Por que eles viram como é que é: discussão, propostas, se concorda, se não concorda né... (Entrevistado C)

Um outro dado bastante relevante foi mencionado tanto pela coordenadora do PJ na ALMG em uma das conversas informais que tivemos, quanto pelas coordenadoras na PUC. Trata-se de uma clara demonstração de exercício da dimensão política de cidadania por parte dos alunos de uma escola que participou de uma das edições do PJ anteriores à de 2007 e que foi relatada nos seguintes termos:

...os alunos do Parlamento Jovem movimentaram uma escola toda e tiraram o diretor. Eles começaram por fazer reuniões em pequenos grupos e depois fizeram no recreio uma assembléia de denúncia e apontando que o papel do diretor era esse, e tal... E como resultado do Parlamento, eles pegaram pela lei, pelos direitos, pelo que estava contratado pelo Estado com a diretoria, qual que foi o plano do diretor para ele entrar numa eleição e o que ele não tava cumprindo, a ausência dele na escola... e eles pediram o impeachment do diretor. [...]E foi tão

bem argumentado e com a participação de todos os alunos da escola... eles pararam! Pararam o recreio, foi maravilhoso! Recreio, os meninos com prato de merenda ali comendo, assistindo, discutindo... [...] era uma escola da prefeitura.
(Entrevistada M)

Por outro lado, durante a observação não-participante foi possível notar que, tanto nos GT's, quanto na Sessão do Parlamento Jovem os alunos do ensino médio foram bastante críticos e defenderam suas opiniões diante do grupo sem receios. Mesmo quando a maioria estava contra. Tanto os alunos das escolas públicas quanto das particulares se manifestaram.

Também observamos que todos estavam bem à vontade e familiarizados com o ambiente imponente do Plenário da ALMG e que, apesar de alguns terem transgredido algumas regras ou terem demonstrado dúvidas acerca do ritual de um Seminário Legislativo, de uma forma geral, todos estavam bem preparados para cumpri-lo, usando termos bem próprios do evento como por exemplo o: “peço destaque”²⁵.

Um dado a ser destacado é que nos GT's, houve um grupo que se estendeu muito além do horário em virtude da quantidade de participantes e de propostas. O mesmo aconteceu na plenária final que acabou por durar cerca de 4 horas. E apesar disto, os alunos continuaram defendendo suas posições e participando ativamente, mesmo com todo o sacrifício que o exercício lhes exigia de ficar durante horas sem comer e com todo o cansaço decorrente do esforço de defender, se opor, acatar ou não às propostas em debate.

Portanto, esses dois momentos do PJ (GT's e Sessão do Parlamento Jovem), por si só, já constituem uma forma de exercício da dimensão política de cidadania. Isto porque além dos alunos serem levados a expor, defender e argumentar em favor de suas opções e posições, por outro, tudo o que eles discutem tem um andamento posterior que se reflete, de alguma forma, na sociedade mineira. No PJ/2007, por exemplo, várias das propostas constantes do

²⁵ A Sessão do PJ cumpre as mesmas regras de um Seminário Legislativo, dentre as quais as seguintes: 1) só pode apresentar argumentos contra ou a favor de uma proposta os participantes que no início da sessão “pediram destaque” para aquela proposta; 2) após aprovada a aglutinação, mudança, supressão, etc. de uma proposta, não se pode recuar na decisão porque esta foi aprovada pela maioria do grupo; 3) toda proposta deve ter igual número de intervenções a seu favor e contra ela. O que percebemos durante a Sessão do PJ/2007 (vide anexo 8) foi que alguns alunos, apesar de terem pedido destaque, não souberam quando era o momento de apresentar sua opinião ou posição acerca das propostas em discussão. Um exemplo disto se deu com as propostas 6 e 32 porque, antes de serem discutidas, houve a sugestão e aprovação de aglutinação das mesmas. Quando um dos alunos se apercebeu da aglutinação, tentou intervir para opinar sobre uma delas, mas já não era possível. Da mesma forma, durante a discussão da proposta 15, como o despertou grande interesse nos alunos, vários pediram destaque e apresentaram defesa, enquanto apenas um argumentou contra. A mesa foi obrigada a chamar a atenção para que os alunos se organizassem e obedecessem o princípio da equidade.

documento final e encaminhadas a CPP foram aprovadas e todas as que foram aprovadas receberam algum encaminhamento (Vide anexo 9). O mesmo aconteceu nos anos anteriores.

Por fim, e em acréscimo, também foram mencionados alguns fatos que comprovam que o acesso às informações veiculadas no PJ contribuem para o exercício da dimensão política da cidadania até mesmo por parte dos monitores da PUC. Alguns exemplos foram citados pelas coordenadoras na ALMG e pelos próprios monitores, dentre os quais destacamos o seu engajamento em alguma atividade política que antes criticavam e a opção por ingressar no curso de Ciências Sociais:

coisas que vemos até em nossos alunos a questão, por exemplo, do preconceito de alguns, por exemplo: Ah! No meu bairro tem o orçamento participativo mas é uma bobagem! E agora ele envolvido, coordenando reuniões. (Entrevistada M)

O PJ teve uma grande influencia para que eu fizesse o curso de Ciências sociais. (Entrevistado I)

Neste ponto cabe mencionar que foram citados vários exemplos de alunos do ensino médio que, após participarem de uma das edições do PJ e em decorrência de tal participação, optaram por fazer Ciências Sociais ou Direito.

6.2 Estrutura, organização, estratégias, táticas e mecanismos pedagógico-informacionais presentes no Programa “Educação para a Cidadania”

Neste tópico procuramos responder minimamente²⁶ ao segundo dos dois problemas de pesquisa que nos propusemos, quais sejam:

- 1) qual é a relação entre o acesso às informações disponibilizadas e veiculadas por programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgão públicos e o exercício da dimensão política de cidadania por parte dos cidadãos por eles contemplados?; e
- 2) De que modo tais programas podem se constituir como fontes de informação para o exercício da dimensão política de cidadania?

²⁶ Em virtude dos imperativos de tempo e de uma série de fatores alheios à nossa vontade surgidos no percurso da análise dos dados, restringimo-nos apenas a alguns aspectos que achamos por bem destacar, ficando para um outro momento um estudo mais acurado e aprofundado em torno dos dados por nós obtidos através das entrevistas com os coordenadores, monitores e professores do ensino médio participantes do PJ/2007.

6.2.1 Estrutura e organização

A partir dos dados coletados foi possível identificar alguns aspectos relevantes no que tange à estrutura e organização de programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos para que esses se constituam enquanto programas aptos a educar e informar para o exercício da dimensão política da cidadania e para que busquem a excelência e a melhoria das atividades empreendidas. Dentre tais aspectos, salientamos três:

1) A escolha ou a promoção de espaços para a realização das atividades pode contribuir e até ampliar as possibilidades de se alcançar os objetivos traçados pelos programas. Como exemplo, mencionamos dois casos citados por um professor do ensino médio e um monitor participantes do PJ/2007:

No ônibus eles observavam [...], ouviam o bate papo dos outros alunos [...] e isso foi muito enriquecedor para eles também. Perceberam que o jovem pode falar de assuntos que são só para adultos. Porque os alunos do Santo Antônio, às vezes, porque têm uma família melhor estruturada, então conversam com seus pais e familiares. [...] E os nossos alunos sentavam lá no fundo do ônibus (isso foi assim desde o principio) e ficavam ouvindo as conversas calados, observando. E tudo foi surtindo um efeito muito bom na cabecinha deles... (Entrevistada A)

Lá no SEBRAI tinha uma pracinha e eu fui com eles para lá para quebrar a monotonia de sala de aulas. Então, sempre que dá para fazer uma coisa diferente eu tento fazer porque eu acho que eles aprendem muito mais. (Entrevistado I)

2) O estabelecimento de parcerias com instituições que tenham os mesmos objetivos ou objetivos complementares aos do programa podem dar muito certo e contribuir efetivamente para que se alcance patamares muito bons no desenvolvimento das atividades propostas, desde que tais instituições tenham uma estrutura flexível e adequada aos propósitos de se educar para a cidadania. Neste aspecto, a decisão de se estabelecer uma parceria entre a PUC e a ALMG demonstra-se acertada mediante os depoimentos dos monitores e dos coordenadores do PJ numa e noutra instituição:

Na minha opinião, a parceria entre a PUC e a Assembléia foi positiva por favorecer [...] um espaço a mais de participação popular. Acho que poderia ser da PUC com quem fosse que seria bom. Se fosse para favorecer a participação popular de fato, seria ótimo, independente de quem fosse. (Entrevistado G)

...é algo muito positivo e que todo o curso precisa ter e foi algo muito arrojado pois foi logo no início do curso que eles já jogaram essa possibilidade desse projeto e ele está aí sólido [...] faz uma propaganda do curso, mostra serviço para o curso. E a Assembléia também [...] ganha nesse quesito de participação popular

e ainda mais com relação a juventude né, que eu acho que pode ser uma canal que você pode mudar a visão de uma sociedade através dessa categoria, em especial, a juventude. Então é um ganho para ambos os lados e acredito que a parceria tem funcionado bem.(Entrevistado H)

Quanto à parceria ALMG/PUC, olha, eu adoro! [...] É muito bom porque você vê que é mesmo uma parceria. Se tem alguma dificuldade aqui eu coloco para elas e com elas é a mesma coisa. É sempre um grupo procurando facilitar o trabalho do outro. (Entrevistada J)

...é uma ótima parceria[...] E a Assembléia tem um corpo de funcionários muito bom, principalmente os da escola do legislativo que também têm essa visão de formação, visão pedagógica que é muito legal. E além disso tudo, a Assembléia tem a Comissão de Participação Popular que é o nosso canal de interlocução, para o encaminhamento das propostas, para que o trabalho dos meninos não caia no vazio... então, essa parceria de ponta na execução que é o Curso de Ciências Sociais de um lado, a Escola do Legislativo do outro, intermediada para entrada das proposições para tramitação pela Comissão de Participação Popular, para o objetivo do projeto é perfeito. Na própria Assembléia o projeto também é muito bem quisto porque ele acaba por dar vida à Assembléia [...] encher uma plenária de jovens é um desafio e de certa forma uma esperança de termos cidadãos mais capacitados nisso para estarem acompanhando a condução das questões políticas de importância para a sociedade de forma geral. (Entrevistada L)

A Assembléia, para além da questão do objetivo em comum, ela tem uma estrutura muito boa para trabalhar, os profissionais estão dedicados ao projeto. (Entrevistada M)

3) O tempo de duração e a variedade de atividades são componentes fundamentais para que o processo de (in)formação se consolide. Neste quesito, o PJ mostrou-se bem estruturado, uma vez que procura incluir diversas componentes de formação e informação num período de mais de seis meses, já que cada edição inicia-se com a formação dos monitores e culmina com a Sessão do Parlamento Jovem. Como consequência, o que observamos ao final do evento, tanto nos GT's quanto na Sessão do Parlamento Jovem/2007 foi um elevado nível de engajamento e participação dos alunos. Isto também foi salientado na fala de um dos monitores:

Eu acho que isto tudo é consequência do processo. Não só nas oficinas, mas no processo, na medida que você vai... uma hora e meia em que você faz uma discussão, por exemplo, sobre o contexto sócio-histórico do Brasil, por exemplo, ele vai começar a ver algo que está próximo dele. E na medida em que ele vê isso ele vai se interessando pelo tema, e na medida em que ele se interessa ele vai buscando informações e procura saber mais, ele ganha confiança. E quando ele ganha essa confiança, participar tá resolvido.(Entrevistado G)

Os três aspectos acima mencionados constituem alguns dos requisitos a serem observados para que programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos se consolidem e constituam como fontes de informação para o exercício da dimensão política da cidadania.

Acrescente-se ainda, que a revisão da estrutura e da forma de organização tem sido uma prática permanente no programa “Educação para a Cidadania”. Nós não obtivemos dados que comprovem a eficácia dos instrumentos adotados para tal, no entanto, a oferta de possibilidades de discussão e reformulação das práticas correntes, bem como a abertura aos diferentes atores envolvidos para a coleta de contribuições e sugestões constituem, indiscutivelmente, formas bastante democráticas de se conceber e aperfeiçoar programas que visam educar para a cidadania. Sinalizamos então para a pertinência de novos estudos que avaliem a eficácia dos instrumentos e mecanismos adotados pelo programa “Educação para a Cidadania”.

6.2.2 Estratégias, táticas e mecanismos pedagógico-informacionais

No concernente às estratégias, táticas e mecanismos pedagógico-informacionais, selecionamos aqueles que identificamos no PJ e que julgamos aplicáveis, de forma geral, aos programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos que visam disponibilizar, dinamizar, promover e difundir informações para a cidadania, fazendo o exercício de retomar nosso referencial teórico para compará-las com os caminhos e possibilidades apontados por Paulo Freire.

Como dissemos no capítulo 1, o método de alfabetização de adultos de Freire pode perfeitamente ser adaptado aos propósitos dos programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos. Tomando o PJ como objeto de análise e aplicação, notamos que não está prevista, na estrutura do projeto, a realização de pesquisa acerca dos interesses e demandas dos alunos selecionados para participarem de cada edição e talvez esta seja uma das razões para os elevados índices de desistências verificados ao longo de cada edição.

Quanto à etapa de escolha dos temas geradores prevista no método de Freire, foi interessante observar que de certa forma isto está previsto e contemplado como estratégia pedagógico-informacional do PJ uma vez que os alunos elegem entre dois temas, aquele que será discutido ao longo daquela edição. A escolha neste caso é precedida por uma mesa de debates na qual os expositores trazem informações gerais acerca dos dois temas e os alunos têm a oportunidade de expor suas opiniões e esclarecer dúvidas antes de votarem no tema de sua preferência.

A prática tem se mostrado bastante profícua e acaba por envolver e comprometer os alunos, logo à partida, com as atividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o evento. O único senão está no fato de os dois temas partirem dos coordenadores do PJ e não dos próprios alunos.

Por outro lado e à luz do método paulofreiriano, importa reforçar que a seleção dos temas a serem submetidos à escolha dos alunos para cada edição deve considerar sempre os critérios semânticos e de poder de conscientização, isto é, tais temas devem ser capazes de gerar reações sócio-culturais nos alunos participantes. Neste aspecto importa referir que os temas sugeridos até o momento pela coordenação do PJ têm sido bastante acertados, tendo-se em conta o grau de envolvimento e o interesse demonstrado pelos alunos participantes de todas as edições na discussão dos mesmos, conforme se percebe a partir das notas taquigráficas de todas as Sessões do Parlamento Jovem até então realizadas.

Por fim, no tocante à criação de situações existenciais típicas na forma de desafio para os participantes, assim como sugere Freire, a partir das entrevistas foi possível identificar que tal prática está presente no PJ e que tem surtido efeitos bastante positivos. Como exemplo citamos a fala de uma das monitoras ao descrever o processo de construção das propostas para o documento base na escola que acompanhou:

... lá parecia um divã. Porque às vezes estávamos todos, a gente sentava em círculo e cada um falava dos seus problemas enquanto aluno, da vida escolar, porque saiu da escola e porque é que voltou e todos falavam e reclamavam dos professores, tudo aquilo, uma vida sofrida, escola pública e eu lá... escutando... então a gente fez, uma vez, através desse divã nosso a gente foi discutindo. Então, o que é um aluno de qualidade? O que é uma escola de qualidade? E o que é uma escola que faz sentido? E daí foram fazendo esse exercício a partir da vivência deles e na outra semana olhamos para tudo aquilo e eu falei, gente agora vamos olhar para tudo que vocês escreveram e vamos ver, em cima disto

tudo o que é que podemos fazer virar proposta. Aí começa outro exercício porque uns estavam animados e outros estavam cheios de preguiça e aí cutuca o colega e aí perde tudo e eu fico louca... Mas aí nesse esforço conseguimos elaborar onze propostas e eu é quem tive de dar o trato final porque eles fizeram da seguinte maneira: olha, é isso aqui que nós queremos e você leva isso aqui (que era a folha da oficina de redação que eles fizeram) para casa e faz do jeito que está aqui, igual a professora mandou. E daí eu escrevi, mas com todas as ordens que eles tinham me dado. Aí eu fiz, na outra semana levei e perguntei se era aquilo que eles queriam e eles concordaram. Então fomos e entregamos e das onze propostas que eles elaboraram [...] através das junções que fizemos nos sub-grupos de trabalho e das alterações de texto e tudo isso, foram todas aprovadas na plenária final. [...] Então [...] mesmo tendo sido um divã, através dele eles mostraram uma coisa que era necessidade de todos os alunos. (Entrevistada H)

Percebe-se daí que houve um debate em torno de situações existenciais típicas e que tal debate contribuiu para que o grupo se conscientizasse e percebesse as diferentes formas de participação política, enfim, de exercício da dimensão política da cidadania.

A mesma fala também demonstra que há monitores que atendem e se enquadram no papel do educador delineado por Freire, na medida em que atribuem relevância ao conhecimento e experiência de vida dos alunos do ensino médio no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação não de um educador-transmissor e educandos-receptores de informações, mas uma relação construída no diálogo, na participação e num processo de educa-aprende, sem se furtarem da missão de informar, já que detém conhecimento considerável acerca das informações demandadas pelos alunos do ensino médio. O relato a seguir, da mesma monitora, comprova tal assertiva:

Durante a etapa de elaboração do documento base que é uma construção dos alunos junto com os monitores foi um pouco difícil porque eram só seis e ninguém falava, então eu tinha que começar primeiro a falar do que eu achava para eles começarem a entender do que é que estávamos a tratar para sair alguma coisa da cabeça deles. Foram vários encontros dos quais, às vezes saíam coisas e às vezes não. Mas eles começaram a perceber e eu jogava a parte da realidade deles e perguntava: então, o que é que está faltando aqui na escola, como é vida escolar de vocês. E nos íamos fazendo uma história da vida de cada um dos alunos para que eles pudessem entender o quanto eles precisaram pensar naquela realidade. (Entrevistada H)

Quando a gente passa algum material para eles eles dão um pouco de trabalho. Quando pergunto se leram não leram. Até eu fazia isto quando participei. Era também um momento de ficar um pouco fora de sala. [...] então quando eles não estão lendo eu mesmo pego e leio lá com eles apontando as partes importantes sabe. (Entrevistado I)

Mas há que se referir, que alguns fatores e condicionantes de várias procedências podem influenciar na escolha e adoção de estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos. Além disto, observamos alguns entraves e constrangimentos decorrentes do fato de o PJ estar organizado em duas etapas de (in)formação, a primeira dirigida aos monitores e a segunda que passa pela multiplicação e replicação desse processo de (in)formação aos alunos do ensino médio pelos monitores.

Observamos, daí, que as estratégias, táticas e mecanismos pedagógicos adotados nem sempre são os mais acertados, uma vez que muitos dos monitores são ainda muito jovens, alguns um pouco imaturos ou pouco preparados para assumirem o papel de educadores. E em acréscimo, outros atores e os diferentes espaços utilizados ao longo do processo de (in)formação dos alunos do ensino médio também podem provocar certos “ruídos”, tais como: insegurança em se assumir a missão e o papel de (in)formar, processo de formação e informação realizado com base em improvisos e não de forma concatenada e lógica, dentre outros. Isto pode ser confirmado a partir dos seguintes relatos de um dos monitores e de uma das professoras do ensino médio:

Agora, quanto a didática, eu acho que a maioria trabalha com isto de improviso. Lá no SEBRAI, por exemplo, tinha 27 alunos. Às vezes eles queriam participar mas tinham aula na mesma hora, entravam e saíam da sala toda hora. Um entrava dois saíam... então, por mais que você prepare, você não sabe o que vai encontrar lá. Você chega lá e não acontece do jeito que você planejou. [...] Quanto às dificuldades que tive para exercer o papel de monitor. Acho que a primeira foi essa de eu não ser muito organizado, porque existem coisas que exigem organização. E outra coisa, assim, eu sou comunicativo, mas no começo assim no primeiro parlamento que até participei, ainda como aluno, eu era um pouco tímido, não falava tanto, tinha um pouco de medo, mal conversava com as pessoas. (Entrevistado I)

um elemento que eu percebi que deixou cair um pouco a peteca [...] foi que a busca por parte dos alunos da PUC de criar uma proximidade muito grande com os alunos fez com que eles acabassem perdendo um pouco a perspectiva da liderança de que eles estavam incumbidos naquele momento. E essa liderança deveria buscar um comprometimento dos meninos, mas eu não percebi neles a preocupação de criar este comprometimento nos meninos, de definirem as coisas com maior precisão, de cobrarem. Eu acho que eles deixaram muito solto... (Entrevistada F)

Quanto à forma de transmissão de informações para a construção de conhecimentos, também foi possível notar a partir dos depoimentos dos monitores que essa se dá fora do modelo centro-periferia e para além do modelo difusionista de informação, uma vez que os alunos do ensino médio, além de receptores, também são geradores/transmissores de informações.

Enquanto o educador/gerador e transmissor de informações, também assume o papel de receptor de informações. Como exemplos citamos as seguintes falas:

E eles também trouxeram muitos textos, colaboraram. Eu não consegui nem ler todos os textos que eles me deram porque foi assim... cada dia vinha um com uma nova descoberta e: "Nossa! Eu achei um texto aqui legal para caramba, toma!" Aí eram uns calhamações! (Entrevistado G)

Por fim e a partir do que nos foi possível analisar em torno das estratégias, táticas e mecanismos pedagógico-informacionais presentes no PJ, consideramos que o programa “Educação para a cidadania”, ao menos por meio daquele projeto, estimula e possibilita, de diferentes formas, a capacidade de intervenção no mundo por parte dos alunos participantes, não de forma voluntarista e inconsequente, mas tendo sempre em consideração a existência e a força dos condicionamentos na medida em que os faz vivenciar uma prática de discussão e formulação de propostas, além do exercício do convencimento e da busca pela hegemonia e consenso.

Da mesma maneira, embora não de forma sistemática, o programa “educação para a cidadania” dá testemunho aos alunos do ensino médio de que os fatos sociais e econômicos não se acham imunes de nossa ação sobre eles e de que podem ser transformados, conforme demonstra a fala de um dos monitores:

Na discussão e ao repassar nas escolas os conteúdos de expressão corporal, cidadania, participação e democracia, eu [...] parti do pressuposto de que para você entender a participação política, você deve entender em que contexto ela está dada. Aí eu fui muito no sentido de questioná-los (Entrevistado G)

Por outro lado, há um esforço no sentido de se fazer com que os alunos do ensino médio vivenciem um aprendizado e exercício da autonomia e aprendam que, por vezes é preciso atender à autonomia dos demais, já que a autenticação da sua autonomia passa necessariamente pelo acatamento da autonomia dos outros. Isto é ratificado pelo seguinte relato:

...os meninos não tinham essa noção de que são cidadãos e de que podem reivindicar por coisas que são de direitos deles e que eles ainda não adquiriram. De que podem participar, que podem ser cidadãos plenos no sentido de terem uma consciência do que é a sociedade em que eles estão vivendo e de quais são os canais que eles devem usar para melhorar a própria vida da comunidade e a própria vida deles individualmente. [...]E ver, no final [...] que [...] eles já estavam muito mais maduros e quando foram escrever as propostas já estavam

lembrando que não deveriam pensar só na realidade deles, mas num contexto muito maior. Porque as vezes coisas que estavam reivindicando muitos já tinham isso nas suas escolas mas eles não tinham e o contrário também... então iam percebendo essa questão de que eles não são pessoas únicas e podem auxiliar outras pessoas... (Entrevistada H)

Nota-se também que, em certa medida, o PJ constitui uma prática educativa que estimula a curiosidade crítica e a busca pela razão de ser dos fatos. Exemplos claros de tais afirmações encontram-se no depoimento a seguir:

Eu acho que na verdade a cidadania deve ser colocada no contexto social em que a gente vive. Então eu acho que a cidadania hoje, ela é tida como você... não só cuidar daquilo que lhe é interessante, mas também procurar interagir na sociedade. De forma que você tenha em mente outros grupos de participação e, na minha opinião, valorizar aqueles que são excluídos dessa participação. (Entrevistado G)

Por outro lado, com Paulo Freire concluímos que os programas de educação para a cidadania têm também como missão buscar conscientizar as massas subalternas acerca da sua situação de opressão e sensibilizar as classes dominantes acerca das atrocidades que podem realizar no seu papel de opressoras, sem desconsiderar, no entanto, que somente os oprimidos poderão romper com esta estrutura que desumaniza opressores e oprimidos e que, portanto, esses devem ser conduzidos a perceber que a mudança depende da sua responsabilidade e envolvimento total na luta pela transformação das estruturas e pela sua emancipação.

Nesse sentido, ao constataremos uma certa preferência por parte de alguns coordenadores do PJ, monitores e professores das escolas de ensino médio, no sentido de que a seleção dos alunos participantes tome em consideração o interesse que esses demonstram naturalmente por política e cidadania, já que a prática tem demonstrado que quando os alunos não possuem tal interesse as atividades ficam comprometidas, o único porém que se impõe é que com tal critério corre-se o risco de eliminar, justamente, uma parcela das classes subalternas que por uma série de motivos pode parecer ou dar a entender que não têm interesse ou preparo para participar nas discussões de tais temáticas.

Todavia, o PJ/2007 também trouxe um exemplo que coloca em questão tal posicionamento. Trata-se da participação dos alunos da escola Caio Líbano que, em princípio, foram “capturados no corredor” sem que se avaliasse o seu interesse pelos temas e propostas do PJ.

E foi interessante observar que o resultado alcançado com esses alunos foi bastante rico, apesar de todas as dificuldades enfrentadas ao longo do processo no sentido de envolvê-los e cativá-los para a proposta do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das mais relevantes constatações a que chegamos foi a da diferença de posições, motivações e intenções dos atores envolvidos no programa por nós analisado, em especial no projeto Parlamento Jovem.

Assim, consideramos que os coordenadores do projeto são portadores de duas visões bastante institucionais, uma no sentido de super-dimensionar o papel do programa, outra no sentido de engrandecer e super-valorizar os resultados obtidos por meio desse no que se refere à formação e conscientização dos alunos, tanto do ensino médio quanto dos estudantes universitários.

Os alunos do ensino médio, por sua vez, são um grupo misto. Uma parte deles, de fato assimila as informações e de algum modo demonstra uma mudança de opinião acerca da ALMG e dos representantes políticos que nela atuam. Alguns inclusive realizaram ações políticas de relevo em suas escolas, inspirados em parte pelo que aprenderam ao participarem do projeto.

Em contrapartida, identificamos um número elevado de alunos que não está devidamente esclarecido acerca do papel dos representantes políticos, especificamente falando nos deputados estaduais. Vários deles demonstraram, inclusive, que estão propensos a manter relações de tutela, favor e clientelismo com seus representantes eleitos. Outros permanecem tal como chegaram, isto é: insatisfeitos com a política e descrentes nos representantes eleitos, mantendo a visão da informação que é maciçamente divulgada pela mídia.

Uma das possibilidades que se coloca para tal comportamento nesses dois últimos grupos é que o volume e as categorias de informações que passam a ter acerca da instituição e das oportunidades que esta oferece em termos de participação popular e de defesa dos direitos de cidadania permanece muito pequeno, já que as categorias de informação que fazem parte das classes 2 e 3 previstas no item 2.4 do capítulo 2 são abordadas apenas superficialmente, conforme relatamos no capítulo 6.

Cabe aqui recordar a discussão de Chauí (1994) acerca do populismo na política brasileira e retomar os conteúdos e informações que identificamos, a partir das colocações da autora nesse sentido, como alguns daqueles que deveriam ser fornecidos por programas que trabalham com a educação para o exercício da dimensão política da cidadania.²⁷

Todavia, um aspecto bastante relevante é a constatação de que muitos dos alunos do ensino médio descobrem uma outra face da política que é a da discussão, da defesa de idéias, da análise e crítica em torno dos problemas da sociedade. Isto é comprovado, também, pelas respostas dadas quando inquiridos sobre que novo conhecimento gostaram de adquirir durante o PJ (Vide anexo 10).

Os monitores, por sua vez, assumem um papel de mediadores no processo e têm uma função crucial na tarefa de disseminar e difundir as informações que o projeto se dispõe a difundir. Sua atuação é moldada por um certo deslumbramento com a proposta do projeto, mas ao mesmo tempo por uma análise crítica do mesmo que a prática e o contato direto com os alunos do ensino médio lhes impõe.

Assim, não apenas a bagagem intelectual, como também a pedagógica, a experiência de vida e as visões de mundo de cada monitor, exercem grande influência e podem constituir um ponto forte ou fraco do projeto no concernente ao alcance dos objetivos a que esse se propõe. Por esta razão, sinalizamos para a necessidade de um acompanhamento, direcionamento e avaliação rigorosos da participação e da ação dos monitores junto aos alunos do ensino médio.

Por fim, os professores do ensino médio também são peça importante nesse complexo de atores e interventores. No entanto, o que se observa é que o seu papel não tem sido tão ativo e comprometido, com exceção de algumas escolas. E talvez seja este um dos pontos vulneráveis do projeto e que mereceria ser discutido em outros estudos. Isto porque, para que a prática despertada e incentivada ao longo do PJ tenha continuidade, esta deve ser objeto de um processo de educação continuada. E a escola é, por excelência, o local que reúne melhores condições para tal.

²⁷ Ver capítulo 1, p. 37.

Ao cabo desse estudo, só conseguimos identificar mais uma categoria de informação e acrescentar alguns elementos numa das categorias já previstas no capítulo 2. O Quadro das categorias de informação para o exercício da dimensão política de cidadania passa então a ser composto da seguinte forma:

Quadro 6 – Acréscimo às Categorias de informação para o exercício da dimensão política da cidadania previstas no quadro 3

CLASSE	CATEGORIA DE INFORMAÇÃO
1) INFORMAÇÃO PARA A DEFESA E EXPOSIÇÃO DE POSIÇÕES E OPÇÕES POLÍTICAS	<p>1.1 A forma e a postura para a realização de demonstrações e defesa de posições (expressão corporal)</p> <p>1.2 Mecanismos e instrumentos adequados aos objetivos que se deseja com cada tipo de exposição de posições e opções políticas (escrita ou fala, dirigida a pequenos grupos ou a grandes públicos, o tipo de linguagem adequada para cada público – retórica –, etc.)</p> <p>1.3 Direitos e deveres concernentes à livre expressão de pensamento e prática religiosa</p>
2) INFORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA DEMOCRÁTICO E NA ESCOLHA DE REPRESENTANTES	<p>2.1 A importância e o papel da mediação política e das instituições políticas – sociedade civil e Estado – que a realizam</p> <p>2.2 Os pontos críticos e as dificuldades do exercício da mediação política (interesses contraditórios e diversidade de pensamentos)</p> <p>2.3 Quesitos a se observar na escolha dos representantes políticos (populismo, messianismo X responsabilidade, ética, etc)</p> <p>2.4 Responsabilidade e consciência no exercício de uma função pública ou política</p> <p>2.5 O papel de cada um dos representantes políticos em cada um dos três poderes e nas três esferas (municipal, estadual e federal)</p> <p>2.6 Tipos de relação que o cidadão deve, ou não, estabelecer com os representantes políticos (tutela, favor, clientelismo X responsabilidade, compromisso e controle)</p>
3) INFORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO GOVERNO DA SOCIEDADE E DEFESA DOS DIREITOS DE CIDADANIA	<p>3.1 Importância, objetivos, formas e mecanismos de participação, deliberação e controle popular no governo da sociedade, com vistas a fomentar a apropriação do espaço público:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ No nível micro (escola, bairro, cidade, etc.), ou macro (estado, país ou em escala global) ✦ Por meio dos recursos de participação oferecidos pela sociedade civil (movimentos sociais, ONG's, sindicatos ou associações, partidos políticos, etc.) ✦ Por meio dos recursos de participação oferecidos pelo Estado e suas instituições (poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário na esfera municipal, estadual ou federal) <p>Incluem-se aqui as informações sobre o papel, a função, a estrutura e o funcionamento dessas instituições</p> <p>3.2 O dever e a importância da participação X os perigos da omissão e do analfabetismo político</p> <p>3.3 Consciência e responsabilidade no uso dos mecanismos de participação e deliberação popular</p>

Por último, importa salientar que em função de nosso cronograma de trabalho, não nos dedicamos a uma análise minuciosa de todos os fatores positivos e negativos para a formação

e para a disponibilização e difusão de informações por meio de programas de educação para a cidadania desenvolvidos por órgãos públicos. Restringimo-nos a relacionar alguns desses fatores que extraímos das falas dos monitores, professores do ensino médio e coordenadores do PJ. Deixamos assim algumas pistas para estudos posteriores acerca do tema, salientando e citando os seguintes aspectos:

- O grau de envolvimento e comprometimento das escolas no sentido de criar condições mediante a disponibilização dos recursos e espaços para a consecução das atividades pode ser um entrave para que programas de educação para a cidadania nos moldes do projeto Parlamento Jovem cumpram seus objetivos;
- A seleção prévia de alunos com real interesse em participar do projeto é uma etapa a ser considerada, sob pena de se deparar adiante com um baixo nível de comprometimento dos participantes. Por outro lado, tal seleção também deve ser avaliada sob o prisma de que alguns alunos, por não se mostrarem tão participantes ou interessados logo de início, podem ser impedidos de participar e tolhidos de ampliar e despertar seu interesse pela política e pela cidadania;
- A tendência de alguns alunos de se candidatarem para participar do projeto com outros objetivos que não o de adquirir e trocar conhecimentos acerca da dimensão política da cidadania pode ser um fator que dificulte o alcance de tal objetivo. Como exemplo identificamos a busca por socialização e interesses relacionados ao libido (muito comuns na idade dos alunos participantes).
- As diferenças sócio-culturais entre os alunos, se não forem bem trabalhadas e até minimizadas logo à partida, podem corroborar para que alguns desistam de participar ao se sentirem inferiorizados em relação aos demais;
- A concorrência de atividades do PJ com os horários de aulas e/ou dias de provas constituiu, em alguns colégios, um fator que provoca a baixa participação e/ou impede que os alunos compartilhem o conhecimento e as informações novas disseminadas durante as oficinas em suas escolas;
- Os professores do ensino médio, na maioria das vezes, não podem participar efetivamente do PJ em virtude de muitas outras demandas que lhes são impostas na escola. Isto pode ser um dos motivos que faça com que, apesar de algumas escolas terem demonstrado incluir a prática de educação para a cidadania como uma meta

constante, nenhum projeto de continuidade das atividades desenvolvidas pelo PJ tenha sido identificado;

- O PJ constitui uma tarefa a mais para os alunos do ensino médio que muitas das vezes demonstram dificuldades em gerir mais de uma tarefa concomitantemente;
- Nas escolas as oficinas ficam prejudicadas quando não se oferecem as condições mínimas, dentre as quais, a alimentação para os alunos participantes;
- Questões burocráticas e financeiras próprias das instituições coordenadoras do PJ têm provocado certas dificuldades para a ampliação e execução do mesmo;
- O despreparo pedagógico de alguns monitores também pode prejudicar o alcance dos objetivos;
- A ausência ou a adoção de poucos e/ou inadequados mecanismos para clarificar e definir os papéis de cada um dos atores envolvidos no projeto pode constituir um entrave para o bom andamento das atividades.

Dada a exigüidade do tempo, também não foi possível realizar uma análise mais aprofundada acerca do conteúdo obtido por meio das entrevistas e questionários, bem como por meio das fontes bibliográficas e documentais, ficando para um momento posterior a realização de novos estudos nos quais se inclua a análise:

- das notas taquigráficas;
- do papel do professores do ensino médio enquanto continuadores/reprodutores do projeto;
- da fala dos alunos do ensino médio contraposta à dos seus professores;
- da fala dos monitores (universitários) contraposta à dos alunos do ensino médio;
- da fala dos monitores contraposta à dos professores do ensino médio;
- da fala dos monitores contraposta à dos professores universitários que coordenam o projeto;
- da fala dos professores universitários que coordenam o projeto X professores do ensino médio;
- e da fala dos professores universitários que coordenam o projeto X funcionários da ALMG.

O objetivo deste tipo de análise seria, dentre outros, de comparar os pontos de vista de um grupo em relação aos demais. Poder-se ia trabalhar com tópicos centrais como o de cidadania

e política, por exemplo, para uma análise de conteúdo. Este tipo de análise permitiria, entre outros aspectos, analisar a opinião de todos os atores e verificar, por exemplo, que conjunto de concepções e visões dos coordenadores do programa aparecem também na fala dos alunos do ensino médio.

À guisa de conclusão, salientamos que dentre as constatações a que chegamos está, por um lado, o fato de que a apropriação da informação veiculada por programas de educação para a cidadania não se dá de forma uniforme por parte do público-alvo e, por outro, que programas de educação para a cidadania podem se constituir como fontes de informação e esforçarem-se na busca por mecanismos que os tornem cada vez mais eficazes e condizentes com as demandas informacionais do público a que se destinam, todavia, esses sempre sofrerão a influência da diferença de posições, motivações e intenções dos atores envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANASTASIA, Fátima. Transformando o Legislativo: a experiência da Assembléia Legislativa de Minas Gerais. In: SANTOS, Fabiano (Org.). *O Poder Legislativo nos Estados: diversidade e convergência*. Rio de Janeiro: FGV, 2001. 306 p.
2. ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. *Ci. Inf.*, set./dez. 2003, v.32, n.3, p.21-27.
3. ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. *A construção social da informação: práticas informacionais no contexto de organizações não-governamentais / ONGS brasileiras*. 1998. 221f. Tese (doutorado) - Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, Brasília.
4. _____. Informação, cidadania e sociedade no Brasil. *Inf. Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 55-66, 1992.
5. ARAUJO, Luciana Danielli de, MARINS, João José Neves. Educação médica e o acesso às fontes de informação. *Revista Digital de Educação Permanente em Saúde*, set./2004, v. 1, n. 1, p. 6-9. Disponível em: < http://www.abem-educmed.org.br/publicacoes/revista_digital/suplemento/pdf_vol_1_2004/revista_digital_1/educacao_medica_fontes_informacao.pdf>. Acesso em: 02 fev 2008.
6. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Banco de fotos*. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/index.asp?grupo=comunicacao&diretorio=assessoria_imprensa&arquivo=assessoria_fotos> Acesso em: 20 dez 2007.
7. _____. *Blog do Parlamento Jovem*. Disponível em: <<http://parlamentojovem.blogspot.com>> Acesso em: 20 dez 2007.
8. _____. *Conexão Assembléia: universidade e cidadania*. Disponível em:<http://www.almg.gov.br/escolalegis/escola_conexao.asp>. Acesso em: 27 dez 2006.
9. _____. *Site institucional*. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/>>. Acesso em: 27 dez 2006.
10. ATIENZA, Cecília Adreotti. *Documentação jurídica: introdução à análise e indexação de atos legais*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979. 266p.
11. BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
12. BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.
13. BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
14. BETIOLI, Antonio Bento. *Introdução ao direito: lições de propedêutica jurídica*. 8.ed. São Paulo: Letras & Letras, 2002. 509 p.

15. BOSI, Alfredo. *O trabalho dos intelectuais segundo Gramsci*. Debate e crítica. São Paulo, n. 6, 1975, p. 105-13.
16. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos, 38)
17. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
18. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
19. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 ago. 2006. Republicada no *Diário Oficial da União* de 11 abr. 2007 por ter saído com incorreção no original.
20. BUTTIGIEG, Joseph. *As formas chinesas: da escola retórica à escola democrática*. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci>>. Acesso em: 22 nov. 2006. Trad. Rosemary Dore Soares.
21. BURSZTYN, Marcel. Introdução à crítica da razão desestatizante. *Revista do Serviço Público/Fundação Escola Nacional de Administração Pública*, Brasília: ENAP, v.49, n. 1, p. 141-163, jan./mar. 1998.
22. CABRAL, Ana Maria R. Democracia, informação e cidadania. In: *A vez e a voz das classes populares em Minas*. São Paulo: ECA/USP, 1995, cap.2, p. 18-49. (Tese, Doutorado).
23. CALIL, Léa Elisa Silingowschi. *Liberdade, igualdade e fraternidade*. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/lea4.htm>>. Acesso em: 26 mar 2008.
24. CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
25. _____. *Desenvolvimiento de la ciudadanía en Brasil*. Mexico: El Colegio de Mexico: Fondo de Cultura Economica, c1995. 174p. (Sección de obras de historia. Fideicomiso Historia de las Americas. Serie Ensayos)
26. _____. *Interesses contra a cidadania*. In: MATTA, Roberto da. *Brasileiro: cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.
27. _____. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
28. CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACION PARA EL DESARROLLO (CLAD) – CONSEJO CIENTÍFICO. “La responsabilización (“accountability”) en la nueva gestión pública latinoamericana”. In: CLAD, BID, EUDEBA. *La responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2000.

29. CEPIK, Marco. *Direito à informação: situação legal e desafios*. Revista IP, v. 2, n. 2, dez. 2000, p. 27-46.
30. CHAUI, Marilena de Souza. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, E. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.19-30.
31. CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
32. COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 250)
33. COSTA, Geraldo de Faria Martins da. Acesso frutífero à justiça e a realização dos direitos. *Rev. Min. Público do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v.1, p. 51-57, abr. 1997.
34. DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____ (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
35. DAHL, Robert Alan. Democracia e oposição pública. In: _____. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo: EDUSP, 2005. p.25-37.
36. _____. *Sobre a democracia*. Brasília: UNB, 2001. 232 p.
37. _____. *Um prefácio à teoria democrática*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. 151 p.
38. DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos)
39. DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
40. DORE SOARES, Rosemary. Educação, reprodução e luta ideológica. Marx, Lenin, Gramsci e a escola. In: Boito Jr., Armando; Toledo, Caio Navarro de (org.). *Marxismo e ciências humanas*. São Paulo : Xamã, 2003, p. 311-327.
41. _____. *Educação e hegemonia em Gramsci*. Movimento. Niterói: , v. 10, 2004, p. 50-68.
42. _____. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.
43. DUARTE, André Felipe Pinto. *Recentes tentativas de consolidação da Ciência da Informação enquanto campo científico no contexto das reflexões sobre a Ciência*. 2001. 107f. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
44. EISENBERG, José; POGREBINSCHI, Thamy. *Onde está a democracia?* Belo Horizonte: UFMG, 2002.
45. FERREIRA, Oliveiros. *Coerção e consentimento: as duas faces da política*. In Raquel Kritsch e Bernardo Ricupero (orgs.). *Gramsci revisitado: Estado, política, hegemonia*

- e poder. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998.
46. FREIRE, Ana Maria Araújo. O método Paulo Freire de alfabetização da palavra e do mundo dentro da sua compreensão de educação. In: _____. *Paulo Freire: uma história, uma vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006. p. 331-347.
 47. _____. Sua obra teórica. In: _____. *Paulo Freire: uma história, uma vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006b. p. 375-397.
 48. _____. Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (O Mundo, Hoje;v.10)
 49. _____. *Conscientização, teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
 50. _____. Do direito à crítica – do dever de não mentir, ao criticar. In: *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001. p. 59-64. (Questões da nossa época; 23)
 51. _____. Educação e participação comunitária. In: *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001b. p. 65-78. (Questões da nossa época; 23)
 52. _____. Educação e responsabilidade. In: *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001c.p. 89-95. (Questões da nossa época; 23)
 53. _____. Educação pública e educação popular. In: *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001d. p. 96-109. (Questões da nossa época; 23)
 54. _____. *Extensão ou comunicação?* 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
 55. _____. Ninguém nasce perfeito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001e. p. 79-88. (Questões da nossa época; 23)
 56. _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo; Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
 57. _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
 58. _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
 59. _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
 60. _____. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: 1986.
 61. FROTA, Maria Guiomar da Cunha. *Associativismo civil e participação social: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos da criança*. 2004. 191f (Tese de Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ.


62. GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
63. GOMES, Wilson. *Transformações da política na era da comunicação de massa*. São Paulo: Paulus, 2004.
64. GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais: para a investigação do princípio educativo e problemas escolares e a organização da cultura. In: *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
65. _____. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. In: *Cadernos do cárcere*, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 334p. Carlos Nelson Coutinho (trad.), Leandro Konder (orelha), Norberto Bobbio (Quarta capa).
66. GRUPPI, Luciano (trad.). *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. 5. ed. Rio Grande do Sul: L&PM, 1985.
67. HELD, David. *Modelos de democracia*. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.
68. JARDIM, José Maria. *Transparência e opacidade do Estado no Brasil: usos e desusos da informação governamental*. Niterói: EDUFF, 1999.
69. KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
70. LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, Belo Horizonte: UFMG, 1999.
71. LIMA, Raimundo Martins de. Práticas pedagógicas e emancipação: os (des)caminhos da cidadania na sociedade brasileira. *Perspect. Cienc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1997.
72. MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, p. 57-114.
73. MARTINS JR., J. P.; DANTAS, H. O índice de participação e a importância da educação. *Opinião Pública*, Campinas, v. 10, n. 2, out. 2004, p. 268-287.
74. MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 745-749, segundo prefácio de 1859)
75. MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. Escola do Legislativo. *Participação política*. Belo Horizonte: ALMG, 2003. (Coleção Passo a Passo).
76. MINAS GERAIS. Lei nº 14.475, de 12 de abril de 2005. Determina a inclusão de conteúdos referentes à cidadania nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 abr. 2005, p. 55. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/>>. Acesso em: 27 dez 2006.
77. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE nº 666, de 02 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem

- obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=57548&tipo=ob&cp=000000&cb=>>. Acesso em: 26 mar 2008
78. MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
 79. MONDAINI, Marco. O Respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
 80. MORAES, Miriam Gontijo. *O uso cidadão da Internet: estudo exploratório dos usuários do Procon de Belo Horizonte*. 2000. 159 p. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
 81. PAIVA, Vanilda Pereira; Universidade Federal do Ceará. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: UFC, 1980. (Coleção Educação e transformação;v. 3)
 82. PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua nova – Revista de Cultura Política*, nº 45, p. 49-95, 1998.
 83. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
 84. PRATA, Nilson Vidal. *Informação e democracia deliberativa: um estudo de caso de participação política na Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais*. 2007. 156f (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
 85. PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *La democracia en América latina*. Buenos Aires: Aguilar, 2004.
 86. REIS, Alcenir Soares dos. Informação, cultura e sociedade no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação: contrapontos e perspectivas. In:_____, Cabral, Ana Maria Rezende (orgs.). *Informação cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas*. Belo Horizonte: Novatus, 2007.
 87. _____. Retórica-Ideologia-Informação: questões pertinentes ao cientista da informação? *Perspect. Cienc. Inf.*, Belo Horizonte, v.4, n.2, p. 145-160, jul./dez. 1999.
 88. RIBEIRO, Carla Andréa. *Governança informacional na reforma do Estado: estudo exploratório sobre política pública de acesso à informação governamental*. 2003. 160p. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
 89. _____. João Ubaldo. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. 9 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c1986.
 90. SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro da democracia*. 2006. Disponível em <<http://www.cartamaior.com.br>>. Acesso em 26 mar. 2008.

91. SANTOS, João Agostinho A. *Gramsci: ideologia, intelectuais orgânicos e hegemonia*. Temas de ciências humanas. São Paulo, v. 8, 1980, p. 39-64.
92. SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
93. SCHMIDT, David Luiz. *A desidiotização da cidadania: a formação do cidadão para a coisa pública, através de sua participação no processo do Orçamento Participativo de Porto Alegre, entre 1989 e 1992*. 1994. 202p. Dissertação(mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1994.
94. SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
95. SILVA JIMENEZ, Ana María. Hacia una democracia participativa: la teoría elitista y la teoría participacionista de la democracia. *Rev. derecho Valdivia*, v. 4, p. 145-155, dic. 1993. Disponível em: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809501993000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2005.
96. SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros, 2002, cap. 1 e 2.
97. _____. A construção da hegemonia no Brasil: uma visão gramsciana. In: Raquel Kritsch e Bernardo Ricupero (orgs.). *Gramsci revisitado: Estado, política, hegemonia e poder*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998.
98. _____. Caminhos e descaminhos da revolução passiva à brasileira. In Aggio, Alberto (org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo, Unesp, 1998.
99. WEFFORT, Francisco. *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras, 1992. cap. 3, 4 e 5.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

1. AGGIO, Alberto. A revolução passiva como hipótese interpretativa na história política latino-americana. In: Aggio, Alberto (org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.
2. BEIRED, José Luiz Bendicho. A função social dos intelectuais. In Aggio, Alberto (org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo, Unesp, 1998.
3. BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992. (Trad. Carlos Nelson Coutinho)
4. BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

5. CARDOSO, Ana Maria Pereira. Retomando possibilidades conceituais: uma contribuição à sistematização do campo da informação social. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 107-114, jul./dez. 1994.
6. CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
7. DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, Sonia E; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 61-102
8. DORE SOARES, Rosemary. *Marx, Gramsci e a sociedade civil*. Caminhos, Belo Horizonte, n. 14, jun./ 1997, p. 32-39.
9. _____. *Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 54, abr./ 1996, p. 141-160.
10. GERRATANA, Valentino. *A reforma gramsciana da política*. Presença. Rio de Janeiro, n. 17, nov. 1991/mar. 1992.
11. GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
12. _____. *Obras escolhidas*. Vols. 1 e 2. Lisboa, Estampa, 1974.
13. _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
14. KRITSCH, Raquel e Ricupero, Bernardo (orgs.). *Gramsci revisitado: Estado, política, hegemonia e poder*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. 62 p.
15. LIMA, Venicio Artur de. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, c1981. (Coleção Educação e Comunicação; 4)
16. LOSURDO, Domenico. Com Gramsci, além de Marx e além de Gramsci. *Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, set./fev. 2000/2001, p. 63-80.
17. MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 
18. SCHUMPETER, Joseph Alois. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
19. SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigo da. Internet, governo e cidadania. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 80-90, maio/ago. 2001.
20. VIANNA, Luiz Werneck O ator e os fatos: a revolução passiva e o americanismo em Gramsci. In: VIANNA, Luiz Werneck *A revolução passiva*. Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro, Iuperj/Revan, 1997, p. 28-88.

ANEXOS




ASSEMBLÉIA DE MINAS
O Poder do Cidadão


ALMG


PUC Minas

CALENDÁRIO DO PARLAMENTO JOVEM 2007

MARÇO

- **Dia 9 – 13h30:** Lançamento do PJ 2007 e votação do tema de trabalho
Local: PUC Coração Eucarístico – Prédio 43 – Auditório 3
- **Dia 12 – 14 horas:** Início do Curso de Formação para alunos de ensino médio
Local: Escolas de ensino médio
Oficina de Expressão Corporal
Oficinas sobre Democracia, Cidadania e sobre Participação Política
Oficinas sobre tema específico

Reunião dos coordenadores do PJ com professores e supervisores das escolas de ensino médio, para definir os subtemas
Local: Escola do Legislativo

ABRIL

- **Dia 3 – 13h30:** Oficina de Entrosamento
Local: Teatro da Assembléia Legislativa
- **Dia 13 – 13h30:** Mesa de Debates sobre tema escolhido
Local: Escola do Legislativo

Escolha dos redatores e coordenadores dos grupos de trabalho
Local: Escolas de ensino médio

Início da formulação do Documento-Base
Local: Escolas de ensino médio

Oficina de Retórica para alunos da PUC
Local: PUC Coração Eucarístico
- **Dia 16 – 13 horas:** Curso preparatório para alunos da PUC
Oficina de funcionamento da GPI e Consultoria
Local: ALMG
- **Dia 23 – 13 horas:** Oficina de Redação para 5 alunos de cada escola do ensino médio e para alunos da PUC
Local: Escola do Legislativo

Reformulação do Documento-Base
Local: Escolas de ensino médio

MAIO

- **Dia 11 –** Envio à ALMG do Documento-Base de cada escola participante, dividido por subtemas. Adequação do documento quanto à linguagem e forma
- **Dia 25 – 13h30:** Oficina de Teatro com todos os membros do PJ e devolução às escolas do Documento-Base revisado e consolidado, juntamente com o Regulamento para o funcionamento dos grupos de trabalho
Local: PUC Coração Eucarístico

Escolha do coordenador-geral do PJ
Local: PUC Minas
- **Dia 28 – 14 horas:** Reunião de técnicos da ALMG com os coordenadores dos grupos de trabalho, o coordenador-geral da Reunião do PJ e coordenadores da PUC e ALMG, para detalhar o desenvolvimento da Sessão do PJ
Local: GPI

JUNHO

- **Dia 4 – 13 horas:** Reunião dos grupos de trabalho e escolha dos relatores de cada grupo
Local: Escola do Legislativo
- **Dia 11 – 13 horas:** Sessão do PJ
Local: Plenário da ALMG
- **Dia 29 – 14 horas:** Avaliação do PJ 2007
Local: Escola do Legislativo

Contatos Institucionais:

Assembléia Legislativa/Escola do Legislativo
Av. Olegário Maciel, 2.161 – Lourdes. CEP: 30180-112. Telefax: 3348-5400
E-mail: escola@almg.gov.br
Coordenadora: Eugênia Kelles

PUC Minas/Curso de Ciências Sociais
Av. D. José Gaspar, 500 – Prédio 06 – Coração Eucarístico
CEP: 30150-122 Telefax: 3319-4258. E-mail: sociais@pucminas.br
Coordenadoras: Beth Marques, Regina Medeiros, Cristina Vilani e Dôra Cardoso

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

DADOS GERAIS

Parte I – Dados pessoais

- Nome completo:
- Nome da escola:
- Função que exerce:
- Disciplina que leciona:

Parte II – Do engajamento no Parlamento Jovem

- Como você ficou sabendo do Parlamento Jovem?
- Como você começou a participar do Parlamento Jovem? Por iniciativa própria, por indicação, etc.

Parte III – Do engajamento da escola no Parlamento Jovem

- Como a escola ficou sabendo do Parlamento Jovem?
- Como a escola foi selecionada para participar do Parlamento Jovem?
- Quantos alunos de ensino médio estão matriculados na escola? Desses, quantos participaram do Parlamento Jovem?
- Qual foi a forma de adesão (todos que quiseram, sorteio entre os interessados, ordem de chegada, etc)? E por que?
- Quem acompanhou os alunos em todas as atividades do Parlamento Jovem?
- Quais foram os principais obstáculos enfrentados pela escola para a execução das atividades do Parlamento Jovem?
- Quais eram as expectativas da escola e dos professores com a participação dos alunos no Parlamento Jovem?
- Você considera que essas expectativas foram satisfeitas? Por que?
- Na sua escola, os conteúdos sobre cidadania estão contemplados nos planos e currículo escolar em alguma disciplina?
- Você conhece alguma lei que fale sobre a inserção de conteúdos de cidadania nos currículos escolares?

Parte IV – Da programação do “Parlamento Jovem”

- De quais oficinas ou atividades você participou?
- Quais foram os conteúdos transmitidos nessas oficinas e atividades?
- Na sua opinião, como foi a participação dos alunos?
- Você participou da mesa de debates sobre o tema do Parlamento Jovem/2007 na escola do Legislativo?
- Na sua opinião, como foi a participação dos alunos?
- Sua escola também participou em 2006?
- Você notou ou tomou conhecimento de alguma mudança nos alunos do ensino médio que participaram daquela versão? Que tipo de mudança? Você pode exemplificar com casos concretos?
- Ao término da versão do Parlamento Jovem/2006 você sabe dizer se houve alguma atividade de continuidade com os alunos participantes daquela versão?
- ao longo do Parlamento Jovem/2007, você notou ou tomou conhecimento de alguma mudança nos alunos do ensino médio participantes? Que tipo de mudança? Você pode exemplificar com casos concretos?
- gostaria que sua escola participasse novamente no Parlamento Jovem? Por que?

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS MONITORES DO “PARLAMENTO JOVEM”

DADOS GERAIS

Parte I – Dados pessoais

- Nome completo:
- Sexo: () M () F
- Idade:
- Período:

Parte II – Do engajamento no “Parlamento Jovem”

- Como você ficou sabendo do Parlamento Jovem?
- Quantas vezes já participou do Parlamento Jovem?
- gostaria de participar de outras versões do Parlamento Jovem? Por que?
- Qual a sua opinião sobre a parceria da PUC com a ALMG?

Parte III – Da preparação para os monitores

- De quais cursos ou oficinas de formação para os monitores você participou?
- Quem ministrou essas oficinas e qual foi o conteúdo?
- O conteúdo ministrado nessas oficinas e cursos foi suficiente para você desempenhar suas atividades juntos às escolas ou você sentiu necessidade de complementar com outras informações?
- Você participou da oficina de retórica na PUC?
- Qual é o conteúdo dessa oficina? Você recebeu algum material impresso?
- Que utilidade a oficina teve para você?
- Você participou da oficina de funcionamento do GPI e Consultoria?
- Qual é o conteúdo dessa oficina? Você recebeu algum material impresso?
- Que utilidade a oficina teve para você?
- Para você, o que é cidadania?
- Para você, o que é política?

Parte IV – Da atuação como monitor

- Qual é a função do monitor no Parlamento Jovem? Que tarefas ele desempenha?
- Qual(is) escola(s) você monitorou?
- Você participou da oficina de expressão corporal?
- Qual foi o conteúdo e que tarefas você desempenhou nesta oficina?
- Como foi a participação dos alunos de ensino médio nessa oficina? Fizeram perguntas ou sugestões, levantaram temas?
- Você participou da oficina sobre democracia, cidadania e participação política?
- Qual foi o conteúdo e que tarefas você desempenhou?
- Como foi a participação dos alunos de ensino médio?
- Você participou da oficina sobre tema específico realizada na(s) escola(s) que você monitorava?
- Qual foi o tema? E quem ofereceu a oficina?
- Que tarefas você desempenhou?
- Como foi a participação dos alunos de ensino médio?
- Você participou da oficina de entrosamento?
- Qual foi o conteúdo e que tarefas você desempenhou?
- Como foi a participação dos alunos de ensino médio?
- Você participou da mesa de debates sobre o tema escolhido em 2007 na Escola do Legislativo?
- Qual foi o conteúdo e que tarefas você desempenhou?
- Como foi a participação dos alunos de ensino médio?
- Você acompanhou a escolha dos redatores e dos coordenadores dos grupos de trabalho nas escolas?
- como foi o processo de escolha dos redatores e dos coordenadores dos grupos de trabalho? (Foram muitos os candidatos? Os alunos participaram ativamente? Os candidatos candidataram-se por iniciativa própria ou foram sugeridos pelos colegas?)
- Você acompanhou os alunos na formulação do documento base?
- Qual o seu papel nesse processo?

- Como os alunos formularam as propostas do documento base? Houve algum incentivo? Alguma orientação?
- E como foi a participação dos alunos nesse processo? Eles participaram ativamente?
- Você participou da oficina de redação?
- O que é feito durante essa oficina?
- Como foi a participação dos alunos nessa oficina?
- Você participou da oficina de teatro?
- Como você avalia a participação dos alunos nessa oficina?
- Há alguma apresentação em *Power Point* ou documento impresso que tenha sido apresentado ou distribuído em todas as oficinas?
- Você tomou conhecimento de alguma desistência de alunos do ensino médio ao longo do Parlamento Jovem? Você soube o motivo dessa(s) desistência(s)?
- Ao longo do processo, você notou ou tomou conhecimento de alguma mudança nos alunos do ensino médio? Que tipo de mudança? Você pode exemplificar com casos concretos?
- Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou ao exercer o papel de monitor?
- Você publicou ou conhece algum trabalho acadêmico publicado sobre o Parlamento Jovem?

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO PARLAMENTO JOVEM - ALMG

DADOS GERAIS

Parte I – Dados pessoais

- Nome completo:
- Formação:
- Cargo e função que exerce na ALMG e na escola do Legislativo:

Parte II – Da concepção à formulação e planejamento do “Parlamento Jovem”

- Quais foram as instituições e os idealizadores do Parlamento Jovem?
- Qual era a intenção e a expectativa com este projeto?
- Explique como as escolas foram escolhidas e convidadas em cada uma das versões já realizadas
- Houve alguma mudança na estrutura e programação, de uma versão para outra?
- Na sua opinião, quais são os principais obstáculos para a execução do Parlamento Jovem?
- Qual a sua opinião sobre a parceria da ALMG com a PUC?
- Os textos e materiais distribuídos aos alunos da PUC e do Ensino Médio são arquivados?
- Fale em linhas gerais sobre o projeto de interiorização do Parlamento Jovem (idealização, estrutura e programação, sujeitos envolvidos, público alvo, etc.)
- Há trabalhos acadêmicos ou artigos publicados pelo pessoal da ALMG acerca do Parlamento Jovem?

Parte III – Da programação do “Parlamento Jovem”

- Na programação do Parlamento Jovem/2007, quais foram as oficinas ministradas pelo pessoal da ALMG?
- Quantas e quais pessoas da ALMG participaram dessas oficinas?
- Quais eram os objetivos de cada uma dessas oficinas?
- Qual foi o conteúdo ministrado ou a dinâmica de cada uma delas?
- Quem foi(ram) o(s) responsável(is) por selecionar e organizar o conteúdo a ser ministrado ou a dinâmica dessas oficinas?
- A coordenação da PUC teve alguma participação ou responsabilidade nessas oficinas?
- Há alguma apresentação em *Power Point* ou documento impresso que tenha sido apresentado ou distribuído nessas oficinas?
- Os demais textos e materiais distribuídos aos alunos da PUC e das escolas de ensino médio estão arquivados?
- Para você, o que é cidadania?
- Para você, o que é política?

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO PARLAMENTO JOVEM - PUC

DADOS GERAIS

Parte I – Dados pessoais

- Nome completo:
- Formação:
- Função que exerce na PUC e no Parlamento Jovem:

Parte II – Da concepção à formulação e planejamento do “Parlamento Jovem”

- Quais foram as instituições e os idealizadores do Parlamento Jovem?
- Qual era a intenção e a expectativa com este projeto?
- Explique como as escolas foram escolhidas e convidadas em cada uma das versões já realizadas
- Houve alguma mudança na estrutura e programação, de uma versão para a outra?
- Na sua opinião, quais são os principais obstáculos para a execução do Parlamento Jovem?
- Qual a sua opinião sobre a parceria da PUC com a ALMG?
- Como os monitores são selecionados?
- A procura por parte dos alunos da PUC tem sido grande? Por que?
- Há um limite de vezes que o monitor pode participar?
- Os textos e materiais distribuídos aos alunos da PUC e do Ensino Médio são arquivados?
- Ao término de cada versão do Parlamento Jovem é oferecida alguma atividade de continuidade das atividades para os monitores e alunos do ensino médio?
- Fale em linhas gerais sobre o projeto de interiorização do Parlamento Jovem (idealização, estrutura e programação, sujeitos envolvidos, público alvo, etc.)
- Há trabalhos acadêmicos elaborados por alunos ou professores do PUC acerca do Parlamento Jovem?

Parte III – Da programação do “Parlamento Jovem”

- Na programação do Parlamento Jovem/2007, quais foram as oficinas ministradas pelo pessoal da PUC?
- Quantas e quais pessoas da PUC participaram em cada uma dessas oficinas?
- Quais eram os objetivos de cada uma delas?
- Qual foi o conteúdo ministrado ou a dinâmica de cada uma delas?
- Quem foi(ram) o(s) responsável(is) por selecionar e organizar o conteúdo a ser ministrado ou a dinâmica dessas oficinas?
- A coordenação da ALMG teve alguma participação ou responsabilidade nessas oficinas?
- Há alguma apresentação em *Power Point* ou documento impresso que tenha sido apresentado ou distribuído nessas oficinas?
- Os demais textos e materiais distribuídos aos alunos da PUC e das escolas de ensino médio estão arquivados?
- Para você, o que é cidadania?
- Para você, o que é política?

ANEXO 6

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES DO PARLAMENTO JOVEM

1. Em qual cidade e bairro você mora?

2. Qual é o nome de sua escola?

3. Quantos anos você tem?

a. ☐ 15

d. ☐ 18

g. ☐ abaixo de quinze. Quantos? _____

b. ☐ 16

e. ☐ 19

h. ☐ acima de vinte. Quantos? _____

c. ☐ 17

f. ☐ 20

4. Em que ano do ensino médio você está?

a. ☐ Primeiro

c. ☐ Segundo

b. ☐ Terceiro

d. ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

5. Se você lê ou assiste jornais, cite os nomes de dois deles:

6. Você discuti política com sua família?

a. ☐ sim

b. ☐ não

7. Você conversa sobre voto e eleições com sua família?

a. ☐ sim

b. ☐ não

8. Na sua escola, já falaram sobre a Constituição?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ não sei dizer

9. Tem Constituição na biblioteca da sua escola?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ não sei dizer

10. Você já leu ou consultou a Constituição?

a. ☐ sim

b. ☐ não

11. Você sabe o que é cidadania?

a. ☐ sim

b. ☐ não

12. Cite três palavras das quais você se lembra quando se fala em cidadania:

_____ / _____ / _____

13. Você sabe quais são os direitos do cidadão brasileiro?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ alguns

14. Cite um direito do cidadão:

15. Você sabe quais são os deveres do cidadão brasileiro?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ alguns

16. Cite um dever do cidadão:

17. Dentre as opções abaixo, quais são exemplos de direitos e/ou deveres políticos do cidadão? Você pode marcar mais de uma opção:
- | | |
|---|---|
| a. <input type="checkbox"/> candidatar-se a eleições, ser votado e votar | e. <input type="checkbox"/> participar de uma associação de bairro ou grêmio estudantil |
| b. <input type="checkbox"/> defender uma idéia e propor alternativas | f. <input type="checkbox"/> fazer ou assinar abaixo-assinados |
| c. <input type="checkbox"/> acompanhar, avaliar e questionar a atuação dos representantes eleitos, mesmo que não se tenha votado neles. | g. <input type="checkbox"/> participar em reuniões do Orçamento Participativo |
| d. <input type="checkbox"/> exercer uma função pública | h. <input type="checkbox"/> todas as alternativas anteriores |
| | i. <input type="checkbox"/> nenhuma das alternativas anteriores |
18. Você participa de algum movimento social, grupo, organização, associação ou partido político (em seu bairro, na escola, no trabalho, etc...)? Caso afirmativo, selecione de qual(is) na lista abaixo:
- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> associação de bairro | b. <input type="checkbox"/> Grêmio estudantil |
| b. <input type="checkbox"/> sindicato de trabalhadores. Qual? ----- | c. <input type="checkbox"/> organização não governamental. Qual? _____ |
| d. <input type="checkbox"/> grupo de interesse específico (Se possível, mencione o grupo): _____ | e. <input type="checkbox"/> partido político. Qual? _____ |
| | f. <input type="checkbox"/> não participo de nenhum |
19. Alguém de sua família participa de algum movimento social, grupo, organização, associação ou partido político? Caso afirmativo, selecione de qual(is) na lista abaixo:
- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> associação de bairro | e. <input type="checkbox"/> organização não governamental. Qual? _____ |
| b. <input type="checkbox"/> sindicato de trabalhadores. Qual? ----- | f. <input type="checkbox"/> partido político. Qual? _____ |
| c. <input type="checkbox"/> grupo de interesse específico (Se possível, mencione o grupo): _____ | g. <input type="checkbox"/> não sei dizer |
| | h. <input type="checkbox"/> ninguém de minha família participa |
| d. <input type="checkbox"/> Grêmio estudantil | |
20. Você pretende participar, no futuro, de algum movimento social, grupo de interesse específico, organização, associação ou partido político (em seu bairro, escola, trabalho, etc...)?
- a. ☐ sim b. ☐ não c. ☐ talvez d. ☐ ainda não pensei no assunto
21. De qual movimento social, associação ou partido você pretende participar?
- _____
- _____
22. Cite até cinco nomes (ou siglas) de partidos políticos que você conhece:
- _____
- _____
23. Marque só uma resposta. A ALMG pertence ao poder:
- a. ☐ Executivo b. ☐ Legislativo c. ☐ Judiciário
24. Você já ouviu falar na Comissão de Participação Popular da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais?
- a. ☐ sim b. ☐ não
25. O que compete a essa Comissão? (você pode marcar mais de uma alternativa)
- | | |
|--|--|
| a. <input type="checkbox"/> analisar sugestões para aprimoramento dos trabalhos legislativos | e. <input type="checkbox"/> acompanhar o andamento de uma proposta de ação legislativa sugerida pela sociedade |
| b. <input type="checkbox"/> elaborar leis de interesse da sociedade mineira | f. <input type="checkbox"/> aprovar leis aplicáveis ao estado de Minas Gerais |
| c. <input type="checkbox"/> receber e encaminhar propostas de ação legislativa | g. <input type="checkbox"/> realizar consulta pública sobre assunto de interesse da sociedade mineira |
| d. <input type="checkbox"/> promover estudos, pesquisas e debates sobre assunto de interesse geral | h. <input type="checkbox"/> não sei |
26. Quem pode apresentar proposta de ação legislativa à Comissão de Participação Popular?(você pode marcar mais de uma opção):
- a. ☐ os deputados estaduais d. ☐ Organizações Não Governamentais (ONG's), sindicatos, associações profissionais e comunitárias

- 9

41. O que você consultou no blog?

42. Como você foi convidado(a) para participar do Parlamento Jovem?

- a. ☐ por colega(s) d. ☐ pela escola
b. ☐ por professor(a) e. ☐ eu nunca fui convidado(a)
c. ☐ pela ALMG (Assembléia Legislativa de Minas Gerais)

43. Por que você quis participar do Parlamento Jovem?

44. Quantas vezes você já participou do Parlamento Jovem?

- a. ☐ nenhuma b. ☐ 1 vez c. ☐ 2 vezes d. ☐ mais de 2 vezes
vez

45. Você gostou de participar?

- a. ☐ sim b. ☐ não c. ☐ em parte

46. Como você classifica o Parlamento Jovem?

- a. ☐ ótimo b. ☐ bom c. ☐ regular d. ☐ ruim

47. Você participou da votação na PUC para escolha do tema de trabalho do Parlamento Jovem/2007?

- a. ☐ sim b. ☐ não

48. O que te ajudou a escolher o tema no qual votou? (marque apenas uma das alternativas)

- a. ☐ os textos distribuídos pelo pessoal do Parlamento Jovem d. ☐ os textos e as palestras
b. ☐ as palestras no dia da votação e. ☐ os textos, as palestras e conversas com os amigos
c. ☐ conversas com os amigos f. ☐ Outros: _____

49. Você participou da oficina de expressão corporal em sua escola?

- a. ☐ sim b. ☐ não

50. Quem ofereceu a oficina?

- a. ☐ o pessoal da ALMG b. ☐ os monitores da PUC c. ☐ os professores da PUC d. ☐ outros

51. Cite três coisas que você aprendeu nessa oficina:

52. Você participou da oficina sobre democracia, cidadania e participação política em sua escola?

- a. ☐ sim b. ☐ não

53. Quem ofereceu a oficina?

- a. ☐ o pessoal da ALMG b. ☐ os monitores da PUC c. ☐ os professores da PUC d. ☐ outros

54. Cite uma coisa que você aprendeu nessa oficina

55. Você participou da oficina de entrosamento no teatro da Assembléia Legislativa?

- a. ☐ sim b. ☐ não

56. Quem ofereceu a oficina?

- a. ☐ o pessoal da ALMG b. ☐ os monitores da PUC c. ☐ os professores da PUC d. ☐ outros

57. Cite três palavras que vêm a sua mente quando se recorda dessa oficina:

_____/_____
/_____

58. Você participou da mesa de debates realizada na Escola do Legislativo sobre o tema escolhido para o Parlamento Jovem/2007?

a. ☐ sim

b. ☐ não

59. Cite três coisas que você aprendeu nessa mesa:

60. Você participou da formulação do documento base em sua escola?

a. ☐ sim

b. ☐ não

61. Cite uma das propostas que fez parte do documento base:

62. Você participou da oficina de redação na Escola do Legislativo?

a. ☐ sim

b. ☐ não

63. Quem ofereceu a oficina?

a. ☐ o pessoal da ALMG

b. ☐ os monitores da PUC

c. ☐ os professores da PUC

d. ☐ outros

64. O que você aprendeu nessa oficina?

65. Você participou da oficina de teatro na PUC?

a. ☐ sim

b. ☐ não

66. Cite três palavras que vêm a sua mente quando se recorda dessa oficina:

_____/_____/_____

67. Cite um novo conhecimento ou informação que você gostou de adquirir durante o Parlamento Jovem:

ANEXO 7

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NÃO PARTICIPANTES DO PARLAMENTO JOVEM

1. Em qual cidade e bairro você mora?

2. Qual é o nome de sua escola?

3. Quantos anos você tem?

a. ☐ 15

d. ☐ 18

g. ☐ abaixo de quinze. Quantos? _____

b. ☐ 16

e. ☐ 19

h. ☐ acima de vinte. Quantos? _____

c. ☐ 17

f. ☐ 20

4. Em que ano do ensino médio você está?

a. ☐ Primeiro

c. ☐ Segundo

b. ☐ Terceiro

d. ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

5. Se você lê ou assiste jornais, cite os nomes de dois deles:

6. Você discuti política com sua família?

a. ☐ sim

b. ☐ não

7. Você conversa sobre voto e eleições com sua família?

a. ☐ sim

b. ☐ não

8. Na sua escola, já falaram sobre a Constituição?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ não sei dizer

9. Tem Constituição na biblioteca da sua escola?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ não sei dizer

10. Você já leu ou consultou a Constituição?

a. ☐ sim

b. ☐ não

11. Você sabe o que é cidadania?

a. ☐ sim

b. ☐ não

12. Cite três palavras das quais você se lembra quando se fala em cidadania:

_____ / _____ / _____

13. Você sabe quais são os direitos do cidadão brasileiro?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ alguns

14. Cite um direito do cidadão:

15. Você sabe quais são os deveres do cidadão brasileiro?

a. ☐ sim

b. ☐ não

c. ☐ alguns

16. Cite um dever do cidadão:

17. Dentre as opções abaixo, quais são exemplos de direitos e/ou deveres políticos do cidadão? Você pode marcar mais de uma opção:

- a. () candidatar-se a eleições, ser votado e votar
- b. () defender uma idéia e propor alternativas
- c. () acompanhar, avaliar e questionar a atuação dos representantes eleitos, mesmo que não se tenha votado neles.
- d. () exercer uma função pública
- e. () participar de uma associação de bairro ou grêmio estudantil
- f. () fazer ou assinar abaixo-assinados
- g. () participar em reuniões do Orçamento Participativo
- h. () todas as alternativas anteriores
- i. () nenhuma das alternativas anteriores
18. Você participa de algum movimento social, grupo, organização, associação ou partido político (em seu bairro, na escola, no trabalho, etc...)? Caso afirmativo, selecione de qual(is) na lista abaixo:
- a. () associação de bairro
- b. () sindicato de trabalhadores. Qual? -----
- c. () grupo de interesse específico (Se possível, mencione o grupo): _____
- d. () Grêmio estudantil
- e. () organização não governamental. Qual? _____
- f. () partido político. Qual? _____
- g. () não participo de nenhum
19. Alguém de sua família participa de algum movimento social, grupo, organização, associação ou partido político? Caso afirmativo, selecione de qual(is) na lista abaixo:
- a. () associação de bairro
- b. () sindicato de trabalhadores. Qual? -----
- c. () grupo de interesse específico (Se possível, mencione o grupo): _____
- d. () Grêmio estudantil
- e. () organização não governamental. Qual? _____
- f. () partido político. Qual? _____
- g. () não sei dizer
- h. () ninguém de minha família participa
20. Você pretende participar, no futuro, de algum movimento social, grupo de interesse específico, organização, associação ou partido político (em seu bairro, escola, trabalho, etc...)?
- a. () sim b. () não c. () talvez d. () ainda não pensei no assunto
21. De qual movimento social, associação ou partido você pretende participar?
- _____
- _____
22. Cite os nomes (ou siglas) de partidos políticos que você conhece:
- _____
- _____
23. Marque só uma resposta. A ALMG pertence ao poder:
- a. () Executivo b. () Legislativo c. () Judiciário
24. Você já ouviu falar na Comissão de Participação Popular da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais?
- a. () sim b. () não
25. O que compete a essa Comissão? (você pode marcar mais de uma alternativa)
- a. () analisar sugestões para aprimoramento dos trabalhos legislativos
- b. () elaborar leis de interesse da sociedade mineira
- c. () receber e encaminhar propostas de ação legislativa
- d. () promover estudos, pesquisas e debates sobre assunto de interesse geral
- e. () acompanhar o andamento de uma proposta de ação legislativa sugerida pela sociedade
- f. () aprovar leis aplicáveis ao estado de Minas Gerais
- g. () realizar consulta pública sobre assunto de interesse da sociedade mineira
- h. () não sei
26. Quem pode apresentar proposta de ação legislativa à Comissão de Participação Popular?(você pode marcar mais de uma opção):
- a. () os deputados estaduais
- b. () qualquer partido político
- d. () Organizações Não Governamentais (ONG's), sindicatos, associações profissionais e comunitárias
- e. () não sei

c.() você

27. Qual é o partido do atual Presidente da República?

28. Qual é o partido do atual Presidente da Assembleia Legislativa de Minas Gerais?

29. Nas últimas eleições, o voto já era obrigatório para você?

a.() sim

b.() não

30. Você votou nas últimas eleições?

a. () sim. Quais eram os nomes dos seus candidatos? _____

b.() não. Por que? _____

31. Cite três palavras das quais você se lembra quando se fala em políticos:

_____ / _____ / _____

32. Cite três palavras das quais você se lembra quando se fala em Assembleia Legislativa de Minas Gerais:

_____ / _____ / _____

33. Qual é o nome do atual presidente da Assembleia Legislativa de Minas Gerais?

34. Qual é o nome do atual governador do estado de Minas Gerais?

35. Na sua opinião, se o seu candidato a deputado estadual for eleito, que tipo de reivindicações você pode fazer ao se dirigir a ele? (você pode escolher mais de uma alternativa)

a.() conseguir emprego para alguém de sua família

d. () elaborar projeto de lei

b.() obter bolsas de estudo em uma universidade particular para um grupo de alunos carentes

e. () realizar obras em seu bairro (ex: água, luz, esgoto, pontes, praças, escolas, etc.)

c.() se posicionar a favor de um projeto de lei em tramitação

f. () Nenhuma das opções anteriores

g. () todas as opções anteriores

36. O que é política para você?

37. Porque você não participou do Parlamento Jovem? (você pode marcar mais de uma alternativa).

a.() porque ficaria cansativo conciliar o Parlamento Jovem com as aulas.	e. () Por outros motivos. Quais? _____ _____ _____ _____
b.() por falta de tempo	
c.() porque achei difícil assimilar e compreender todas as informações que seriam transmitidas nele.	
d. () porque não me interessou	

38. Durante o Parlamento Jovem, você leu algum dos textos que os monitores e os professores da PUC levaram para sua escola?

a.() sim

b.() não

c.() eu não recebi os textos

39. Cite o assunto de um desses textos:

40. Você sabe que o Parlamento Jovem possui um blog na Internet?

a.() sim

b.() não

41. Marque a frequência com que você consultou o blog do Parlamento Jovem nos últimos quatro meses:

a.() diariamente

e. () mensalmente

b.() de duas a três vezes por semana

f. () de uma a três vezes ao longo dos quatro meses

c.() uma vez por semana

g. () nunca

d.() a cada duas semanas

42. O que você consultou no blog?

ANEXO 8

EXTRATOS DAS NOTAS TAQUIGRÁFICAS DA SESSÃO DO PARLAMENTO JOVEM/2007

A Coordenadora - Vocês poderão apresentar até quatro novas propostas por subtema. Precisamos de 17 assinaturas para que essas quatro propostas possam ser votadas posteriormente. Essas propostas devem estar redigidas até às 16h30min e com as 17 assinaturas aqui na mesa para que possam ser votadas.

PROPOSTA 2:

A Coordenadora - “Proposta nº 2 - Inclusão, no currículo escolar do Ensino Fundamental, desde a 5ª série, das disciplinas Filosofia e Sociologia, dando-se destaque ao conteúdo da ‘cidadania moderna’ e criando-se programas que preparem os professores do Ensino Fundamental para despertar esses valores em seus alunos.” Há pedidos de destaque?

A estudante Maria Helena - Sou da Escola Municipal Imaco. Peço destaque.

O estudante Igor Moreira - Sou da Escola Municipal Caio Líbano Soares. Peço destaque.

A estudante Marina Rabelo - Sou da PUC Minas. Peço destaque.

A estudante Mariane Rodrigues - Sou do Colégio Estadual Central. Peço destaque.

A Coordenadora - [...] Passaremos à discussão da Proposta nº 2. Chamo a Ana Helena, da Escola Municipal Imaco, e o Elois, da Escola Municipal Caio Líbano Soares. Vocês pediram destaque, portanto se encaminhem ao microfone.

A estudante Ana Helena - Sou do Imaco. Queria sugerir a supressão da Proposta nº 2, pois não gosto da idéia de aluno de 5ª série ter aula de sociologia e filosofia. Se para esse aluno é difícil compreender o Português, imaginem entender a sociedade em si. Queria suprimir a proposta ou mudar de 5ª para 8ª série.

A Coordenadora (Carla Regina de Miranda) - Quem fará o encaminhamento contrário? Ela quer a supressão da proposta.

A estudante Ana Helena - Ou então a modificação para a 8ª série.

A Coordenadora - Tem que escolher uma só.

A estudante Ana Helena - Então vou querer a modificação para a 8ª série.

A Coordenadora - Agora é a vez de quem quer a manutenção da proposta.

A estudante Mariane - Sou contra a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino fundamental, pois ele deve conter disciplinas preparatórias para o ensino médio. Sou a favor da Ana Helena, pois essas disciplinas não devem ser trabalhadas no ensino fundamental, mas defendo a inserção do conteúdo Cidadania Moderna no ensino fundamental e a consolidação da filosofia e da sociologia no ensino médio. Portanto, sugiro uma alteração na proposta, que ficaria assim: “Inserção do conteúdo Cidadania Moderna nos conteúdos já existentes e consolidação das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio”.

A Coordenadora - A palavra está agora com pessoas que vão contra o que elas falaram.

O estudante Leandro - Sou da PUC Minas. Não sei se vocês têm conhecimento de que, há algum tempo, havia uma matéria chamada Estudos Sociais. Ainda vou mais além: com a implantação da ditadura militar, foram eliminados muitos conteúdos que forneciam esse tipo de esclarecimento aos estudantes. Algumas universidades de história, sociologia e filosofia foram cassadas por esclarecer esses temas. Portanto, essas matérias são importantes para o jovem e podem falar sobre a sociedade, já que existem outras que falam de temas diversos.

A Coordenadora - Com a palavra, o próximo.

O estudante André Dell’Isola Denardi - Ela disse que a Sociologia e a Filosofia são matérias para a 8ª série. Bom, temos Matemática e Português desde a 1ª série e já estamos no 2º ano do ensino médio. A Matemática da 1ª série do ensino fundamental é igual à que temos no 2º ano do ensino médio? Não. Pois, então, a Filosofia e a Sociologia que queremos na 5ª série não serão iguais às que teremos no ensino médio. Quanto mais cedo colocarmos esses conteúdos no currículo dos meninos, mais cedo criaremos cidadãos conscientes e responsáveis.

A Coordenadora - Já foram feitas duas defesas e duas oposições, portanto peço que os outros voltem a seus lugares. Temos muitas propostas a discutir, e nosso tempo está passando. Votaremos a manutenção da Proposta nº 2 ou a sua modificação - no lugar de “5ª

série”, colocaríamos “8ª série”, com o texto que a colega apresentou para vocês. Quem deseja a manutenção da Proposta nº 2 levante seu crachá. (- Pausa.) Tivemos 80 votantes a favor da manutenção da Proposta nº 2, portanto ela foi aprovada. Em discussão.

PROPOSTAS 6 E 32

“Proposta nº 6 - Criação e legitimação dos espaços escolares para estimular a organização de movimentos estudantis - grêmio estudantil, participação no colegiado”. Há pedidos de destaque?

O estudante Lucas Rocha - Sou da PCU Minas. Peço destaque.

A estudante Isabela Nobre - Sou do Colégio Frei Orlando, Unidade I. Peço destaque.

A estudante Marina Raíssa - Sou da Escola Municipal Imaco. Peço destaque.

O estudante Carlos Alexandre - Sou da PUC Minas. Peço destaque

A Coordenadora - “Proposta nº 32 - Regulamentação da reserva de 5% do espaço físico das escolas estaduais para o funcionamento do grêmio estudantil”. Há pedidos de destaque?

A estudante Marina Rabelo - PUC Minas. Peço destaque.

A estudante Helena Souza - Colégio Santo Antônio. Peço destaque.

A estudante Débora Dutra - Estadual Central. Peço destaque.

O estudante Lucas - Colégio Frei Orlando. Peço destaque.

A estudante Ana Paula Marques - Colégio Frei Orlando, Unidade II. Peço destaque.

O estudante André de Souza - Colégio Santo Antônio. Peço destaque.

O estudante Lucas Rocha - PUC Minas. Peço destaque.

O estudante Leandro - PUC Minas. Peço destaque.

O estudante Carlos Alexandre - PUC Minas. Peço destaque.

A estudante Mariana Gomes - Colégio Frei Orlando, Unidade II. Peço destaque.

O estudante Pablo Figueiredo - PUC Minas. Peço destaque.

A estudante Taís Vilarino - Colégio Frei Orlando, Unidade II. Peço destaque.

A estudante Sayene - Colégio Frei Orlando, Unidade II. Peço destaque.

O estudante Lucas - Imaco. Peço destaque.

O estudante Witan - Imaco. Peço destaque.

A estudante Raíssa Soares - Colégio Batista. Peço destaque.

A estudante Ana Helena - Imaco. Peço destaque.

A estudante Amanda Graciano - Estadual Central. Peço destaque.

A Coordenadora - [...] Agora, vamos para a Proposta nº 6, porque as outras não tiveram destaque e já votamos em bloco. Pedimos aos que pediram destaque que se encaminhem para o microfone: Lucas, da PUC; Isabela, do Frei Orlando; Marina, do Imaco; e Carlos, da PUC.

A estudante Marina - Quero a reformulação da Proposta nº 6, pois há um pequeno erro. Primeiro, é preciso estimular os alunos a ter voz ativa para depois criar um espaço. Ficaria mais ou menos assim: criação e legitimação dos espaços escolares estimulando jovens à organização de movimentos estudantis como o grêmio estudantil e participação no colegiado.

A estudante Isabela - Quero pedir a aglutinação das Propostas nºs 6 e 32.

O estudante Lucas Rocha - Quando estava no 2º ano do ensino médio, participei do grêmio do Colégio Nossa Senhora das Dores, escola católica. Tínhamos uma sala cedida gentilmente pela diretoria. Um dia, resolvemos pintá-la. Compramos tudo, pintamos a sala de vermelho. Ficou superbacana. De repente, as irmãs foram brigar com a gente. Por quê? Qual a lógica? A organização mais legítima do estudante para se organizar, debater e reivindicar é o grêmio, que ainda não tem regulamentado um espaço físico. Proponho que o texto garanta um espaço adequado e fixo para reuniões e atividades do grêmio estudantil. Assim, garantimos autonomia para que o estudante possa de fato organizar-se, debater e propor mudanças.

O estudante Carlos Alexandre - Em apoio à colega, proponho aglutinação das Propostas nºs 6 e 32. Já formulei e encaminharei à Mesa.

A estudante Marina - Proponho a manutenção da Proposta nº 6 e a supressão da Proposta nº 32.

O estudante Lucas Rocha - Lucas Rocha, da PUC. O Carlos, da PUC, também propôs a aglutinação das Propostas nºs 6 e 32, não é? Ah, tá.

A Coordenadora - Como houve uma proposta de supressão da nº 32, queremos ouvir alguém que seja favorável também à sua manutenção. Caso a proposta seja suprimida, não cabe discutir modificações. Por favor, alguém para falar da supressão e outro para falar da manutenção.

A estudante Taís - Sou do Colégio Frei Orlando II. A Proposta nº 32 fala em 5% do espaço físico de escolas estaduais, e sugiro que se incluam também as escolas privadas.

A Coordenadora - André, faça a defesa da supressão, por favor.

O estudante André - Eu havia marcado destaque na Proposta nº 32 e iria pedir supressão, porque 5% pode variar muito de uma escola para a outra. O Colégio Arnaldo, por exemplo, é muito maior que o Colégio Santo Antônio. Algumas escolas terão um espaço muito grande e outras um espaço muito pequeno para o grêmio. Não devemos colocar uma porcentagem.

A Sra. Presidente - Solicito que alguém faça a defesa da manutenção da Proposta nº 32.

O estudante Carlos - Sou da PUC Minas. Pior que o espaço ser pequeno ou grande, é não haver o espaço. Sou a favor da manutenção da Proposta nº 32.

A Sra. Presidente - Em votação, a supressão ou manutenção da Proposta nº 32.

A estudante Mariana - Sou do Colégio Frei Orlando. Peço esclarecimento. Você disse duas vezes a manutenção, mas não quis ouvir ninguém que propôs a supressão, e penso que deveria ouvir.

A Sra. Presidente - O André fez a defesa da supressão, e, antes também, quando estávamos discutindo a Proposta nº 6, o colega já havia pedido a supressão.

A estudante Mariana - Você fala “manutenção” e “mudança” como se fossem palavras diferentes. Para mim, é a mesma coisa.

A Sra. Presidente - Manutenção da proposta é fazer com que continue como se encontra no papel.

A estudante Mariana - Obrigada.

A Sra. Presidente - Em votação, a supressão da Proposta nº 32. Quem for favorável à supressão da Proposta nº 32 levante os crachás. (- Pausa.) Em votação, a manutenção da Proposta nº 32. Quem for favorável à manutenção da Proposta nº 32 levante os crachás. (-Pausa.) A Proposta nº 32, com 55 votos pela supressão, e 23 votos pela manutenção, foi suprimida. Em discussão, a Proposta nº 6, que recebeu duas novas sugestões de redação.

O estudante Carlos - Sou da PUC Minas. Eu e outra colega apresentamos sugestão de aglutinação da proposta e fizemos uma redação única. Mas, como foi votada a supressão da Proposta nº 32, estamos apresentando uma mudança no texto da Proposta nº 6.

O estudante Lucas - Sou do Imaco e peço esclarecimento. Pedi destaque na Proposta nº 32. Não poderei fazer a defesa do meu destaque?

A Sra. Presidente - Não, porque a proposta já foi suprimida.

O estudante Lucas - Mas propuseram aglutinação da Proposta nº 6 com a Proposta nº 32.

A Sra. Presidente - Ela não existe mais. Por isso votamos primeiramente a supressão, pois, se a proposta é excluída, não cabe mais discussão.

O estudante Lucas - Como eles excluirão uma proposta sem que eu faça minha defesa?

A coordenadora - Nós chamamos a defesa.

O estudante Lucas - Não. Eles chamaram a defesa da aglutinação, e não da questão em si.

A coordenadora - Não. Vou esclarecer: a partir do momento em que houve o pedido de supressão da Proposta nº 32, passamos à discussão da sua manutenção ou não. Então, houve a defesa daqueles que queriam que a proposta ficasse no documento e daqueles que desejavam a sua supressão. Os dois lados discutiram.

O estudante Lucas - Se eu quisesse apresentar uma mudança, como ficaria?

A coordenadora - Ela não é possível.

O estudante Lucas - Por isso quero que revoguem a proposta.

A coordenadora - O tema ainda continua contemplado porque não estamos discutindo o tamanho do espaço, mas sim garantindo o espaço da Proposta nº 6.

O estudante Igor - Peço à Mesa que revogue a supressão da Proposta nº 32. Vocês são estudantes e sabem que toda escola tem de ter um espaço público.

A coordenadora - A Proposta nº 6 contempla exatamente isso.

O estudante Lucas Rocha - Sou da PUC. Ao ler o subtema do qual faz parte a Proposta nº 32, apresentei uma proposta, baseado na minha experiência. Logo após essa pintura trágica no grêmio, um amigo de um grêmio de escola municipal apresentou-me uma lei municipal que regulamenta exatamente 5% do espaço. Portanto parece-me que, apesar de termos eliminado a Proposta nº 6, podemos reformulá-la e, juntos, apresentá-la para garantir, pelo menos, um espaço fixo ao grêmio.

A coordenadora - A única coisa extinguida e não mais contemplada na Proposta nº 32 foi os 5%. O espaço está garantido na Proposta nº 6, e vamos discuti-la agora. Em momento algum, voltaremos às propostas que foram votadas, pois não teremos tempo. Agora estamos discutindo a Proposta nº 6, somente ela. Obtivemos quatro propostas de mudança no texto da Proposta nº 6. Lerei cada uma delas:

“Proposta de Alteração nº 1 - A criação e legitimação dos espaços escolares, estimulando os jovens à organização de movimentos estudantis - grêmio estudantil, participação no colegiado. Proposta de Alteração nº 2 - Garantia de um espaço físico adequado, fixo, para a realização de reuniões e atividades do grêmio estudantil. Proposta de Alteração nº 3 – Criação e legitimação dos espaços escolares para estimular a organização de movimentos estudantis - grêmio estudantil, participação no colegiado -, bem como a reserva do espaço físico das escolas estaduais para o funcionamento”. A proposta original: “Criação e legitimação dos espaços escolares para estimular a organização de movimentos estudantis - grêmio estudantil, participação no colegiado”. Vamos mudar o texto, votando as propostas que nos foram encaminhadas.

A estudante Raíssa - Sou do Colégio Frei Orlando. Gostaria de pedir que, ao fazer as votações, a Mesa seja mais clara.

A estudante Marina - Sou do Escola Municipal Imaco. As Propostas de Alteração nºs 1 e 2, que foram lidas, podem ser aglutinadas?

A coordenadora - Os novos textos? Vamos votar primeiramente os textos, depois votamos a aglutinação, senão podemos confundir.

O estudante Ian Naor - Sou da Escola Municipal Caio Líbano. Gostaria de pedir aos alunos e à Mesa que evitem suprimir propostas, para não acontecer como o que aconteceu agora: um amigo quis falar da Proposta nº 32 e não pôde. Ou seja, ou aglutina as propostas ou deixam como estão.

A coordenadora - Fizemos isso para agilizar o trabalho, pois eram duas propostas relacionadas. Para evitar que ficássemos discutindo pontos que podemos agilizar, colocamos em votação a Proposta nº 32. Agora vamos votar se manteremos o texto da Proposta nº 6 da forma como se encontra, sem alterações. A votação é para manter a redação do texto. Quem for favorável à manutenção do texto como se encontra na Proposta nº 6, por favor, levante o crachá. Quem for contra a manutenção do texto como se encontra na Proposta nº 6 levante o crachá. Então, faremos as modificações, já que vocês não concordam com a manutenção do texto como está. Lerei novamente as propostas de texto que a Mesa recebeu. Proposta de modificação de texto nº 1: “Criação e legitimação dos espaços escolares, estimulando os jovens à organização de movimentos estudantis, grêmio estudantil, participação no colegiado”. Proposta de modificação de texto nº 2: “Garantia de um espaço físico adequado fixo para realização de reuniões e atividades do grêmio estudantil”. Proposta de modificação de texto nº 3: “Criação e legitimação dos espaços escolares para estimular a organização de movimentos estudantis, grêmio estudantil, participação no colegiado, bem como a reserva do espaço físico das escolas estaduais para o funcionamento”. Uma sugestão: a Proposta nº 3 aglutina as Propostas nºs 1 e 2. Poderíamos, então, votar pela mudança do texto para a proposta de texto nº 3. Li as três propostas de texto enviadas para a Mesa, só que a nº 3 contempla as outras duas propostas. Então, para agilizar o processo, poderíamos votar pela mudança conforme contemplado na Proposta nº 3.

Uma estudante - Peço à Mesa que leia novamente a Proposta nº 3.

A coordenadora - A Proposta nº 3, que contempla as duas outras propostas, é a seguinte: “Criação e legitimação dos espaços escolares para estimular a organização de movimentos estudantis, grêmio estudantil, participação no colegiado, bem como a reserva do espaço físico das escolas estaduais para o funcionamento”.

A estudante Renata - Sou do Colégio Frei Orlando I. Gostaria de fazer uma observação: a Proposta nº 3 está-se referindo somente às escolas estaduais. Por que não incluímos todas as escolas privadas e públicas, municipal e estadual?

Uma estudante - Outra coisa: a Proposta nº 2 fala em lugar fixo, e a nº 3 não fala.

A coordenadora “...espaço físico das escolas estaduais...”. Não fala.

O estudante Lucas Rocha - A Proposta nº 3, como ela disse, não fala de um lugar fixo. A nossa preocupação seria, ao invés de a diretoria da escola reservar, na última hora, uma sala, garantir o espaço fixo onde o estudante possa reunir-se. Penso que não cabe aglutinação.

A coordenadora - Votaremos, então, uma a uma. Quem for a favor da mudança do texto pelo texto da Proposta nº 1 levante o crachá: “Criação e legitimação dos espaços escolares, estimulando os jovens à organização de movimentos estudantis, grêmio estudantil, participação no colegiado”. Quem for a favor da mudança do texto pelo texto da Proposta nº 2, levante o crachá: “Garantia de um espaço físico adequado fixo para realização de reuniões e atividades do grêmio estudantil”. Quem for a favor da mudança do texto pelo texto da Proposta nº 3 levante o crachá: “Criação e legitimação dos espaços escolares para estimular a organização de movimentos estudantis, grêmio estudantil, participação no colegiado, bem como a reserva do espaço físico das escolas estaduais para o funcionamento”. O texto

da Proposta nº 6 será modificado, conforme a Proposta nº 2 enviada à Mesa: “Garantia de um espaço físico adequado fixo para realização de reuniões e atividades do grêmio estudantil”.

PROPOSTAS 15

A Coordenadora - “Proposta nº 15 - Manifestação de apoio da Assembléia Legislativa ao Projeto de Lei nº 1.029, em tramitação na Câmara Municipal de Belo Horizonte, e apelo às Câmaras dos Municípios mineiros que possuam transporte coletivo para que legislem sobre o meio passe”. Há pedidos de destaque?

O estudante Igor Moreira - Escola Municipal Caio Líbano, peço destaque.

O estudante André de Souza Machado Abreu Borges – Colégio Santo Antônio, peço destaque.

O estudante Henrique Leite - Colégio Estadual Central, peço destaque.

O estudante Lucas Araújo - Escola Municipal Caio Líbano, peço destaque.

A Coordenadora – Agora vamos discutir a Proposta nº 15. Os alunos Igor, do Colégio Caio Líbano; André, do Colégio Santo Antônio; Henrique, do Colégio Estadual Central; e Lucas Araújo, do Caio Líbano, favor tomarem seus lugares próximos ao microfone.

O estudante Igor - Sou estudante do Colégio Caio Líbano. Essa questão do meio-passe é imprescindível para que os alunos se transportem para as escolas. Isso é básico. Essa verba poderia estar sendo aplicada em outros cursos ou até mesmo para uma alimentação melhor ou para uma cultura melhor para cada aluno. Creio que cada aluno gaste cerca de R\$80,00, por mês, com passagem. Por ano, o gasto é muito alto, sendo que esse é um investimento que caberia ao governo fazer na educação, e não aos alunos. Todas as Capitais, de todos os Estados brasileiros têm o meio-passe ou o Passe Livre. A maioria têm Passe Livre. Nós, mineiros, somos os únicos do Brasil que não temos o Passe Livre. Esse é o meu apelo. Espero poder aglutinar essa proposta com alguma outra que seja com ela compatível. Não podemos deixar passar a oportunidade de aprovarmos essa proposta que vai beneficiar todos. Deixo esse alerta. Vamos focalizar a atenção para essa idéia. Obrigado.

O estudante Lucas - Meu nome é Lucas. Sou da Escola Municipal Caio Líbano Soares. Meu colega Igor já disse quase tudo o que eu queria dizer. Defendo a idéia do meio-passe porque a despesa com passagem de ônibus - R\$80,00 por mês - é muito puxada para a classe média baixa. Muito obrigado.

O estudante Henrique - Quero ressaltar que não cabe ao Estado estabelecer o Passe Livre, e sim ao Município.

O estudante Lucas Felipe - Sou Lucas, da Escola Municipal Imaco. Ele disse que não é poder do Estado definir o meio-passe, mas, se ler bem o texto, verá que se trata de manifestação de apoio. Portanto ele não o leu corretamente. Gostaria que vocês dessem uma atenção especial a essa proposta porque ela é importante para o nosso cotidiano. É um dinheiro bem investido. Esclareço que aquele espaço destinado à mídia, que fica atrás dos ônibus, foi para pagar o meio-passe, que já é nosso direito. Temos de lutar por ele.

A Coordenadora - Alguém é contra essa proposta? Até agora, três pessoas a apoiaram. Precisamos de alguém que seja contrário a ela, para que haja votação.

Uma estudante - Vou ressaltar o que o Henrique falou sobre o âmbito estadual. Essa manifestação deve existir sim, mas não cabe a esta plenária resolver isso agora. Quanto ao que você disse sobre o espaço destinado à mídia, as empresas privadas é que o comandam, então o governo. A minha proposta é pela supressão.

O estudante Igor - A idéia de afixar propaganda nos ônibus foi dos estudantes. Eles usaram a nossa idéia, estão ganhando dinheiro, mas ainda não temos o passe.

O estudante Davidson Thiago da Cruz - Vocês solicitaram à Mesa que fosse o mais democrática possível. Porém esse exercício da democracia também requer a participação de vocês. Três estudantes defenderam a proposta, outro foi contra, e depois outro a defendeu.

Sendo assim, temos de fazer com que a democracia aconteça. Não é necessário apresentar outra defesa porque já estamos esclarecidos acerca do assunto.

A Coordenadora - É sempre um a um. Não podemos permitir que um lado se manifeste mais que outro, para que não haja desfavorecimento. Organizem a fala de vocês.

A estudante Marina - Gostaria de tirar uma dúvida. Não estou entendendo o termo “manifestação”.

Um estudante - Posso responder?

A Coordenadora - Sim.

Um estudante - Informaram-me que legislar sobre meio de transporte cabe ao Município. Como estamos em um órgão estadual, podemos apenas apoiar essa idéia, e não legislar diretamente sobre a matéria.

A Coordenadora - Alguém pode defender a supressão dessa proposta, para que haja equilíbrio?

Uma estudante - Não sou contra a questão do Passe Livre, pois sou estudante como todos vocês. Todavia a discussão está rendendo muito. Não cabe à Assembléia discutir isso, mas sim ao governo municipal. Então, só peço a supressão porque essa proposta deveria ser priorizada, já que não é uma questão de âmbito estadual.

A coordenadora - Agora faremos a votação pela manutenção ou supressão dessa proposta. Quem for favorável à supressão da proposta levante o crachá. (- Pausa.) Quem for favorável à manutenção da proposta levante o crachá. (- Pausa.) A Proposta nº 15 está mantida, com 60 votos contra 26.

PROPOSTA 19

A Coordenadora - “Proposta nº 19 - Ampliação do fornecimento de merenda escolar nas escolas públicas para os alunos do ensino médio e fiscalização da merenda, de forma a garantir sua qualidade nutritiva”. Destaque?

A estudante Mariana Batista - Escola Estadual Central, destaque.

A estudante Amanda Oliveira - Colégio Frei Orlando, Unidade I, destaque.

A Coordenadora - [...] Agora, vamos discutir a Proposta nº 19. Mariana Batista e Amanda, do Colégio Frei Orlando I.

A estudante Mariana Batista - Na Proposta nº 19, eu queria que, em vez de ampliação, fosse obrigação. Há escolas que têm a merenda. E quanto à fiscalização, além da qualidade, que se fiscalize a verba que será investida nisso. É isso o que quero.

A Coordenadora - Com a palavra, Amanda.

A estudante Amanda - Também gostaria da mesma mudança exposta, mas proponho um novo texto. (- Lê:) “Obrigatoriedade da distribuição, pela Secretaria de Educação, de merenda escolar gratuita na rede pública para o Ensino Médio, em todos os turnos, garantindo sua qualidade nutritiva, com o intuito de incentivar o comparecimento à escola e melhorar o rendimento no período em que o aluno permanece em sala de aula.”

A Coordenadora - No seu texto, não há a palavra “fiscalização”. Foi cortada. Mais alguém quer se manifestar? Será colocada em votação a Proposta nº 19, com alteração do texto, conforme observado pela colega Amanda.

Um estudante - Se for viável, eu queria que se acrescentasse a palavra “fiscalização” nesse texto.

A Coordenadora - Amanda, a Mesa pergunta se é possível acrescentar a palavra “fiscalização” na proposta de texto que você nos enviou? Sim.

Um estudante - A Escola Municipal Caio Líbano Soares agradece.

A Coordenadora - O texto ficaria da seguinte forma: “Obrigatoriedade na distribuição, pela Secretaria de Educação, de merenda escolar gratuita na rede pública para o Ensino Médio, em todos os turnos, garantindo sua qualidade nutritiva, com o intuito de incentivar o comparecimento à escola e melhoria do rendimento durante o período em que o aluno permanece em sala de aula. E fiscalização da merenda de forma a garantir a sua qualidade nutritiva”. Vamos votar pela alteração da proposta nesse texto que a Amanda apresentou.

A estudante Helena Santos - Sou do Colégio Santo Antônio. A proposta fala em incentivar os alunos a ir para a escola por meio da merenda escolar. Acho que isso descaracteriza a escola. A escola tem que ter merenda escolar, e aluno tem que ir para aprender, não só para comer. Acho que uma escola que...

A Coordenadora - Qual é a sua proposta?

A estudante Helena Santos - Não tenho proposta pronta sobre isso. Acho que o texto para essa proposta não está bom.

A Coordenadora - Você é contra?

A estudante Helena Santos - Peço reformulação do texto dessa proposta. No início, acho que o texto está bom, mas isso de atrair os alunos com a merenda...

A Coordenadora - Você gostaria de excluir a parte que fala sobre como manter os alunos na escola?

A estudante Helena Santos - É, não com a merenda. Creio que os alunos têm que ser mantidos por outros motivos.

O estudante Ian Naor - Oponho-me ao que ela disse. Ela pode até ter razão.

A Coordenadora - Ian, já há duas defesas. Vamos votar a proposta como está, e também da forma sugerida pela Amanda. Vou lê-las. A proposta original: “ampliação do fornecimento da merenda escolar nas escolas públicas para os alunos do ensino médio e fiscalização da merenda de forma a garantir sua qualidade nutritiva”. A proposta de mudança do texto é a seguinte: “obrigatoriedade da

distribuição, pela Secretaria de Educação, de merenda escolar gratuita na rede pública para o ensino médio, em todos os turnos, garantindo sua qualidade nutritiva, com intuito de incentivar o comparecimento à escola e melhorar o rendimento durante o período em que o aluno permanecer em sala de aula, e a fiscalização da merenda de forma a garantir sua qualidade nutritiva”.

A estudante Mariana Batista - Mariana, do Estadual Central. Em vez de colocar “fiscalização da merenda” sugiro que troque por “fiscalização da verba destinada à merenda”.

A Coordenadora - Quem é favorável à manutenção do texto como se encontra no documento básico levante o crachá. (- Pausa.) Quem é a favor da alteração, conforme enviado pela colega, levante o crachá. (- Pausa.) A Proposta nº 19 teve seu texto alterado nos moldes enviados pela colega, com o acréscimo de fiscalização da verba da merenda.

O estudante André - Tenho uma dúvida. Haverá votação para tirar esse final?

A Coordenadora - Tem de haver, porque vocês manifestaram essa necessidade. Alguém que esteja a favor da manutenção do texto como está e quem pretenda retirar manifeste-se rapidamente.

O estudante André - Serei breve. Acho que está descaracterizando a escola. Queremos uma escola de qualidade. Uma escola na qual o aluno vá principalmente para comer não faz sentido. Não é de qualidade. Vamos retirar essa parte, pois o restante está perfeito. Só retirar essa parte.

O estudante Igor Geraldo Fiúza Costa - Na elaboração dessa proposta, a idéia era a de fornecer a merenda. Você acha que o aluno com fome vai prestar atenção na aula? Ele anda 1km, alguns no Vale do Jequitinhonha, você acha que ele vai ficar com fome?

A Coordenadora - Quem é favorável à retirada dessa parte do texto - a merenda como incentivo à permanência do aluno na escola - levante o crachá. (- Pausa.) Quem é favorável à manutenção levante o crachá. (- Pausa.) O texto está aprovado mantendo a redação da merenda como incentivo à permanência do aluno na escola.

PROPOSTA 21

A Coordenadora - “Proposta nº 21 - Doação e fiscalização de veículos para transporte escolar nas áreas rurais do Estado, de forma a evitar a evasão escolar”. Há pedidos de destaque?

A estudante Hanna Kelly - Peço destaque.

A Coordenadora - [...] Com a palavra, a estudante Hanna, do Colégio Estadual Central.

A estudante Hanna - Peço a supressão da proposta porque muitas escolas já recebem verba para fazer o transporte das crianças, a qual é usada inadequadamente. Houve o caso de uma escola que recebeu a Van, mas o Prefeito desapareceu com o carro. A escola já recebe verba para isso.

A coordenadora - Quem se manifesta a favor da manutenção da Proposta nº 21?

O estudante Rafael - Sou do Colégio Frei Orlando I. Já está provado que a questão do transporte não influencia na evasão escolar. Mas defendendo o transporte de forma geral e a fiscalização do uso dos veículos nas escolas rurais do Estado.

Um estudante - Quero mudar a proposta, que diz “doação e fiscalização de veículos para transporte escolar nas áreas rurais do Estado, de forma a evitar a evasão escolar”. No meu ponto de vista, não deve haver doação, mas sim obrigatoriedade do governo. Minha proposta é: “Ser obrigatoriedade do Estado implantação e fiscalização nas escolas estaduais e municipais de veículos para transporte escolar nas áreas rurais do Estado, de forma a evitar evasão escolar”.

A Coordenadora - Traga sua proposta. Em votação, a supressão ou a manutenção da Proposta nº 21. Quem for favorável à supressão da Proposta nº 21 levante o crachá. (- Pausa.) Quem for favorável à manutenção da Proposta nº 21 levante o crachá. (- Pausa.) A Proposta nº 21 foi mantida. Em votação a modificação do texto para o seguinte: “Ser obrigatoriedade do Estado implantação e fiscalização nas escolas estaduais e municipais de veículos para transporte escolar nas áreas rurais do Estado, de forma a evitar evasão escolar”. Quem for favorável à mudança do texto levante o crachá. (- Pausa.) Quem for contrário à mudança do texto levante o crachá. (- Pausa.) A proposta foi modificada para o texto: “Ser obrigatoriedade do Estado implantação e fiscalização nas escolas estaduais e municipais de veículos para transporte escolar nas áreas rurais do Estado, de forma a evitar evasão escolar”.

NOVAS PROPOSTAS

A Coordenadora - Passaremos à discussão das novas propostas, enquanto vocês terminam.

- Todas as propostas que estão com a Mesa foram apresentadas com 20% de assinaturas, portanto estão aptas para discussão. Vamos prestar atenção na proposta seguinte.

[...]

A Coordenadora - A proposta que vou ler agora e que foi apresentada como nova proposta é a seguinte: “Que a inscrição para a UFMG seja gratuita para alunos de escolas públicas e bolsistas de escolas privadas”. Gostaria de ouvir uma defesa e um argumento contra a referida proposta.

O estudante Davidson Thiago da Cruz - Infelizmente, manifesto-me contrariamente a essa proposta, não que discorde dela, mas pelo simples motivo de que ela não cabe no âmbito do Legislativo estadual, por se tratar de matéria de alçada federal, visto que o que ela requer é isenção de pagamento de determinadas pessoas no vestibular da UFMG. Não compete ao Estado legislar a respeito disso.

O estudante Igor Moreira - Discordo, apesar de o que o colega falou ter fundamento. Para se conseguir a referida isenção, existe uma árdua burocracia. Há pessoas que, apesar de terem uma razoável condição social, no momento de efetuar o pagamento não estão em condições de fazê-lo. Os estudantes de escola pública têm esse direito, por isso é preciso legislar a esse respeito. Uma lei desse tipo, com certeza, será aprovada. Devemos manter essa proposta de que os alunos do ensino público devem, sim, ter o direito de estar isentos do pagamento da taxa de inscrição ao vestibular da Federal.

A Coordenadora - Quem é a favor da manutenção da proposta, como uma nova proposta, levante os crachás. (- Pausa.) Os contrários à proposta, apresentada como nova, levantem os crachás. (- Pausa.) De 45 votantes contra 29, a proposta foi recusada como proposta nova.

[...]

Proposta seguinte, que foi apresentada como nova: democratização da TV Assembléia, tornando-a um canal aberto. Podem fazer as defesas.

O estudante Leandro - Sou da PUC Minas. Farei a defesa da proposta. Novamente, falo do pensador Alex Tocqueville, que diz que, quando a democracia avança, a igualdade deve avançar junto. Quando se fala em república, fala-se em coisa pública. Portanto gostaria de pôr a TV Assembléia como algo público. Além disso, que os Municípios que não têm acesso direto à Assembléia possam acompanhar as decisões que vigorarão em todo o Estado por meio desse canal.

A Coordenadora - Quem for contra a proposta manifeste-se, por favor!

A estudante Hanna - Não discordo dele, mas, no Parlamento passado, já trouxeram essa proposta. Propomos a mesma proposta que foi aceita, portanto não há necessidade de enviar outra proposta totalmente igual.

A Coordenadora - Então, a proposta já foi contemplada. Quem for favorável à proposta levante o crachá. (- Pausa.) Quem for contra a proposta levante o crachá. (- Pausa.) A proposta foi aceita com 41 votos a favor, e 39 contra.

DISCURSOS DO PRESIDENTE E DE UM DOS MEMBROS DA CPP

O Sr. Presidente (Deputado André Quintão) - Inicialmente, em nome da Comissão de Participação Popular, da qual sou Presidente, Temos um documento com inúmeras propostas. Algumas dizem respeito ao Orçamento do Estado, às prioridades do Estado em seu Plano Plurianual de Ação Governamental, que é o planejamento de médio prazo do Estado, que será discutido nesta Casa no segundo semestre. Há algumas em tramitação e outras que já são objeto de lei aprovada na Assembléia e que eventualmente o Estado ainda não cumpriu. Há proposições que dependem de outros órgãos. A TV Assembléia, por exemplo, ser transformada em canal aberto é uma antiga reivindicação de Deputadas e Deputados. É muito pertinente e depende de uma concessão do Ministério das Comunicações. A Assembléia está em negociação com o Ministério para implementá-la. Assim, no decorrer dos trabalhos há propostas que eventualmente podem ser aceitas por um órgão público e outras que dependem de outra esfera do governo, fugindo ao nosso controle. O que faremos agora com o documento? Cada uma das propostas será analisada e receberá um parecer técnico da Assembléia e de um relator da Comissão, em que será votada. Há propostas que serão transformadas em requerimento para um órgão público, até para federais. Algumas podem se transformar em projeto de lei, entre elas uma que obrigue as escolas estaduais, em seus projetos arquitetônicos, a reservar espaço para o funcionamento dos grêmios estudantis. Essa questão é pertinente e pode virar lei.

[...] **O Deputado Carlin Moura** - Parabenizo a todos. Houve aqui um aprendizado enorme, e destaco três aprendizados, pedindo que nos ajudem a reproduzi-los lá fora. Primeiro, não há democracia sem o Parlamento. O Parlamento é a base da democracia. Segundo, e talvez mais importante, na democracia aprende-se a ouvir o outro, que passa a ter papel fundamental no convívio democrático. Somos capazes de enxergar em nós a verdade absoluta, mas, ao ouvir o outro, ajudamos a mudar o pensamento e a construir uma sociedade mais solidária de convívio. Não há democracia sem a opinião do outro. Por

fim, o terceiro aprendizado é que, além das quatro paredes deste Parlamento, existe algo maior, mundo, a sociedade civil. As propostas aprovadas aqui só se tornarão realidade se tiverem a capacidade de mobilizar a sociedade e ganhar seu apoio. Que viva a democracia e parabéns pelo trabalh

ANEXO 9

PROPOSTAS DO PJ/2007 ACOLHIDAS E DESACATADAS PELA CPP

Participação Popular acolhe 19 propostas do Parlamento Jovem

A Comissão de Participação Popular da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, na reunião desta quarta-feira (10/10/07), acolheu 19 das 27 Propostas de Ação Legislativas, de autoria do Parlamento Jovem 2007. O programa é uma parceria da Escola do Legislativo e do Curso de Ciências Sociais da PUC Minas para estimular o debate político entre estudantes mineiros. O tema para este ano foi Educação - Inclusão e Qualidade. Todas as propostas acolhidas foram transformadas em requerimento, que receberam parecer pela aprovação e serão encaminhados ao presidente da ALMG, deputado Alberto Pinto Coelho, para o envio aos órgãos a que se referem, entre eles a Secretaria de Estado de Saúde, da Educação, da Cultura, ao governador Aécio Neves, aos presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Foram acolhidas as propostas 2/07, que obriga a implantação de atividades extracurriculares gratuitas, como música, dança, pintura, teatro, esportes, eletrônica, mecânica, e corte e costura, nas redes de ensino pública e privada; 4/07, que inclui no currículo escolar do Ensino Fundamental, as disciplinas Filosofia e Sociologia; 5/07, que reformula o projeto Escola Viva/Comunidade Ativa, incluindo em suas ações o ensino de cidadania para pais e alunos e o incentivo à participação familiar; 7/07, que garante espaço físico, adequado e fixo, para a realização de reuniões do Grêmio Estudantil; 8/07, que propõe avaliação contínua dos professores, com respeito à metodologia de ensino e ao conteúdo das aulas; 9/07, que cria uma política salarial para os professores, mais coerente com a importância desses profissionais.

Qualificação das escolas e dos profissionais da educação são priorizadas

Também foram acatadas as propostas 11/07, que propõe a destinação de verbas para as bibliotecas escolares adquirirem livros e computadores e para criarem espaços destinados a salas de estudo e oficinas de redação; 13/07 que autoriza a implementação, nas escolas públicas e privadas, de estrutura adequada para os alunos com necessidades especiais; 14/07, que torna obrigatória a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas do Estado, com qualificação de profissionais e implantação da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras); 15/07, que amplia o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conped); 16/07, que amplia a oferta, nas escolas públicas, de cursos de alfabetização de jovens e adultos, podendo ser ministrados por alunos universitários.

Foram acolhidas ainda as seguintes Propostas de Ações Legislativas: 17/07, que implementa, nas escolas públicas e privadas, oficinas de educação ambiental para os Ensinos Fundamental e Médio; 18/07, que amplia e revitaliza os cursos técnicos profissionalizantes no Ensino Médio na rede pública e privada; 19/07, que determina a distribuição obrigatória, pela Secretaria de Educação, de merenda escolar gratuita para os alunos do Ensino Médio da rede pública; 20/07, que contém manifestação de apoio da Assembléia Legislativa ao Projeto de Lei nº 1.029, em tramitação na Câmara Municipal de Belo Horizonte, e apelo às câmaras dos municípios mineiros que possuam transporte coletivo para que legissem sobre o meio passe; 22/07, que cria na mídia aberta, programas para formação do jovem, em horário adequado; 26/07, que autoriza a contratação de profissionais das áreas de psicologia e fonoaudiologia para atuarem em todas as escolas; 27/07, que destina verbas a bibliotecas escolares e laboratórios, para adquirirem livros e materiais em geral; e 28/07, que propõe a melhoria da segurança no ambiente escolar, por meio da contratação de profissionais qualificados nessa área.

Oito Propostas de Ação legislativa não foram acatadas

Não foram acolhidas as seguintes Propostas de Ação Legislativa: 12/07, que propõe a transformação da TV Assembléia em canal aberto; 3/07, que cria, na grade curricular das escolas públicas, oficinas pedagógicas para desenvolvimento de projetos interdisciplinares, 6/07, que cria um projeto destinado à

preparação dos jovens de comunidades carentes para ingressarem nas universidades; e 21/07, que garante a implantação e fiscalização, pelo Estado, do serviço de transporte para as escolas estaduais e municipais localizadas na área rural;

Também não foram acatadas as propostas 23/07, que autoriza a criação, pelas escolas, de projetos pedagógicos a serem avaliados pelas Superintendências Regionais e pela Secretaria de Educação; 24/07, que propõe a otimização da burocracia dos serviços públicos, para agilizar a implementação de projetos escolares; 10/07, autorizando a implementação de projetos que capacitem o professor para promover o raciocínio crítico de seus alunos; e 25/07, que propõe aulas de reforço, em todo o sistema de ensino, para melhorar o desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar.

Presenças - Deputados André Quintão (PT), presidente; Eros Biondini (PHS), vice; Carlin Moura (PCdoB); João Leite (PSDB); Domingos Sávio (PSDB); e Gustavo Valadares (DEM).

Fonte: <http://www.almg.gov.br/not/bancodenoticias>

Responsável pela informação: Assessoria de Comunicação da ALMG (31) 2108 7715

ANEXO 10

ANÁLISES QUALITATIVAS DE PERGUNTAS ABERTAS

nas perguntas sobre quem ofereceu as oficinas de expressão corporal em sua escola, sobre democracia, cidadania e participação política em sua escola, de entrosamento no teatro da assembléia legislativa e de redação na escola do legislativo alguns alunos não responderam ou não identificaram corretamente as pessoas responsáveis pela oficina. em quase todas as escolas, no momento de responder a esta questão, alguns perguntaram em voz alta: quem ofereceu? qual foi esta oficina? a única em que eles não tiveram dúvidas foi a de redação.

cite um novo conhecimento ou informação que você gostou de adquirir durante o parlamento jovem

1. aprendi mais sobre o que é política
2. o direito que a população tem de ir e participar das comissões de participação popular e atividades realizadas pela almg
3. aprendi a debater e consigo hoje colocar melhor minhas idéias sobre política com mais sabedoria, se que devo participar mais e melhor no meu país, preciso ser democrático
4. aprendi mais sobre política
5. não respondeu
6. passei a conhecer a almg
7. idéias dos novos colegas
8. conheci mais sobre política e sobre o governo do brasil
9. não respondeu
10. uma nova visão sobre política e participação
11. não respondeu
12. que nós devemos lutar pelos nossos direitos, que nós podemos fazer a diferença
13. que podemos influenciar e muito na política
14. que tudo é movido por interesse pessoal. até ao ajudar o outro as pessoas são movidas por interesse, para elas se sentirem bem. para ajudar a si mesmas então, nem é preciso dizer. é a ordem natural das coisas
15. que muitas das propostas passadas a almg podem virar lei
16. não respondeu
17. o parlamento foi uma forma diferente de estar diretamente ligada a uma realidade tão próxima que muitas vezes consideramos tão distante por não vivenciá-la
18. me tornei uma pessoa mais crítica que analisa uma informação antes de aceitá-la
19. várias coisas sobre a história da política, geração de direitos, retórica, cidadania
20. vida de parlamentar é muito difícil pois defende os interesses da sociedade em que ele vive
21. descobri que sou capaz e posso participar dos assuntos políticos do estado, que não posso me subestimar. participar, ter vida pública é ser cidadão
22. que não há uma burocracia enorme parra que o cidadão participe das questões políticas. basta se interessar.
23. praticar a cidadania foi muito bom. aprendi que devemos sempre olhar pelos atos dos deputados
24. como eu posso exercer a cidadania no dia-a-dia
25. participação política. antes do pj não sabia ao menos que poderia exercer
26. obtive tanto conhecimento que não tenho nenhum mais importante para citar
27. as leis, o trabalho que temos para criação e aceitação das leis e outras coisas
28. mais conhecimentos sobre democracia, meus direitos e meus deveres
29. eu conheci como se faz propostas, aprendi a dialogar mais
30. que existe uma comissão de participação popular
31. que quando as diferenças nos inferiorizam temos de ser iguais, mas quando a igualdade nos descaracteriza temos de ser diferentes
32. não respondeu
33. pequenas luzes podem se tornar grandes idéias, ou seja, se nós jovens nos unirmos podemos sim fazer diferença lá na frente
34. antes eu via as coisas de um modo “conservador”, hoje meus interesses vão além do que está na mídia
35. que nós cidadãos “comuns” podemos participar (assistir) as reuniões do plenário! que a democracia ainda não está presente como deveria estar
36. eu gostei porque eu tinha algumas dúvidas sobre como eram escolhidas as propostas e como era feito o processo de decisão e depois para onde elas eram enviadas
37. cidadania, democracia, trabalho na assembléia...

38. que nós podemos “tudo”, é só querer. que nem tudo é o que parece e que a gente pode e deve cobrar a quem nós elegemos.
39. descobri que na assembléia legislativa são efetuadas coisas de suma importância
40. a ciência de como funcionam as coisas dentro da assembléia legislativa
41. não respondeu
42. como os deputados fazem, trabalham decidindo as leis e sobre a democracia e cidadania
43. não respondeu
44. o desenvolvimento de projetos de lei
45. novos conceitos como democracia e cidadania
46. gostei de poder ir na assembléia na mesa de debates
47. aumentei meu vocabulário e meus conhecimentos gerais

cite uma coisa que você aprendeu na oficina sobre democracia, cidadania e participação política

1. o que é democracia. aprendi que todo cidadão deve cobrar dos políticos ações e promessas feitas
2. a virtude cívica e direitos comuns à população
3. democracia é um governo do povo onde todos têm o direito de participar
4. não respondeu
5. não respondeu
6. devemos lutar pelo que é de fato nosso direito
7. não respondeu
8. não respondeu
9. que nem tudo funciona como deveria funcionar e que existe muita coisa errada e a origem da democracia
10. as formas de participação popular na democracia, a história da democracia, etc.
11. que se deve crescer o direito
12. a origem da democracia o seu desenvolvimento até hoje
13. não respondeu
14. que a democracia é o governo voltado para o bem, para o interesse do povo
15. não respondeu
16. democracia é o sistema político atual onde existem propostas e os cidadãos têm direito de votar no que concordam
17. não respondeu
18. democracia é o governo do povo
19. virtude cívica, história da democracia
20. tenho poder e posso exercê-lo em prol da sociedade
21. que democracia é o governo do povo e que é de agrado da maioria
22. democracia, cidadania e participação política são fundamentais para o bom andamento da vida política e social de onde vivemos
23. não respondeu
24. o que é e como funciona a democracia no brasil
25. cidadania e como exercer a participação política
26. direitos e deveres do cidadão
27. aprendi mais sobre o que é democracia
28. a respeitar a opinião do outro
29. que para exercer a democracia é necessário que se faça a sua democracia
30. que democracia é o povo no poder, que nós podemos fazer muito mais do que sabemos
31. não respondeu
32. democracia é um governo para todos
33. na democracia algo é elegido pela maioria
34. democracia – governo do povo para o povo
35. direitos e deveres
36. eu aprendi que eu devo lutar pelo meu direito e pelos meus ideais hoje, amanhã e sempre
37. democracia para ser exercida tem de ser justa e a democracia tem que abranger a todos
38. não respondeu
39. direitos humanos
40. não havia nada que eu já não soubesse
41. sobre a política, o lado bom da política
42. não lembro
43. não respondeu

44. o conceito de democracia e cidadania
45. conceitos sobre os temas trabalhados
46. aprendi a respeitar os direitos dos outros
47. desenvolver sobre os assuntos citados

o que é política para você?

grupo experimental

1. são ações sobre tudo aquilo que envolve a sociedade
2. é a forma de organização que um estado ou nação está submetida. através dessa forma de reger uma população as principais decisões e estratégias de um governo são tomadas por uma pessoa ou um grupo delas
3. o que todos podem participar mas nem todos participam
4. não respondeu
5. atualmente é uma forma fácil de ganhar dinheiro, mas tem como objetivo ajudar a melhorar o ambiente da população
6. jeito de exigirmos nossos direitos mas que infelizmente hoje é corrupção
7. política é como filosofia, cada um tem uma certa idéia
8. não respondeu
9. um modo de fazer com que a democracia funcione de certa forma
10. é algo confuso, eu não sei se ela é boa ou ruim, se ajuda ou atrapalha a nossa vida. todas as decisões dependem de muita politicagem, apoio de um, oposição de outro e eu não sei se isso funciona na hora de escolher o que é melhor para a população (colégio Batista, não discuti política com a família e nunca consultou a constituição)
11. é o exercício da lei
12. é o modo de organização da democracia pois elegemos políticos para governar
13. é administrar bens do governo, a sociedade, fazendo leis ou atividades do poder executivo
14. é o meio pelo qual a sociedade é organizada. poder. a política é a expressão de um poder sobre um grupo
15. um governo para a cidade, para as pessoas, justo, porém um pouco corrupto
16. é exercer nossas filosofias e preceitos para a sociedade e procurar alcançar um bom convívio em sociedade
17. política é uma forma de organizar o povo e uma nação a fim de que quem está à frente se preocupe com o bem estar de todos e se empenhe por um país melhor e mais igualitário
18. é a participação de todos visando o bem comum
19. maneira de organizar o estado e garantir direitos e deveres para cidadãos. forma de discutir assuntos que dizem respeito à sociedade e suas necessidades
20. política para mim significa o poder da sociedade para decidir questões do mundo, de seus país, estado, cidade, bairro, de uma forma desinteressada e que seja comum a todos
21. é o meio pelo qual se rege um povo de uma forma que seja comum a todos, que alcance a grande maioria
22. política é a forma de organização de um país, estado, cidade, na qual o povo elege representantes para governar em nome dele
23. é o ato de legislar melhorando e manuseando todo o país. infelizmente política lembra hoje de corrupção
24. é administrar a sociedade representando cada cidadão
25. não respondeu
26. é um dos modos de se elitizar um país
27. é um estudo proporcionado para todos para reivindicarmos os nossos direitos e defendê-los
28. a política é constituída por pessoas que nós elegemos. portanto, política está ligada à comunidade, sociedade na qual eu posso e devo fiscalizar.
(imago. discuti política com a família e já leu ou consultou a constituição. alguém da família participa na associação de bairro. quis participar do pj para adquirir conhecimentos, saber mais sobre política, conhecer os locais onde as leis são formuladas e discutidas)
29. é saber fazer leis para uma sociedade mais justa. política para mim é não fazer algo para si mesmo e sim para o todo. política é cidadania, é democracia, é fazer algo para o país e não essas ladroeiros de corruptos e ladrões
30. um sistema no qual se pode melhorar a qualidade de uma cidade por exemplo
31. política é algo expressado por toda a população, no simples falar do governo, se reunir, decidir algo, no simples momento do voto fazemos política.

(imaco. discuti política com a família. quis participar do pj para se informar melhor sobre política e adquirir experiências novas)

- 32. uma forma de governo onde todos têm o direito de opinar nas decisões
- 33. é ministrar, governar para as pessoas
- 34. é um jogo positivista
- 35. é o modo pelo qual os representantes que elegemos trabalham, é fazer algo em relação a alguma coisa
- 36. é alguém que tem por obrigação defender os direitos do povo e o principal ele tem que ter caráter e dignidade na hora de fazer suas escolhas
- 37. política se relaciona com elaborar leis que abrangem toda sociedade, buscando melhorar a igualdade social e sobretudo melhorar a qualidade de vida para os brasileiros
- 38. é uma das melhores criações do homem e ao mesmo tempo a pior, pois desde o tempo que começaram a inventar a política já tinha corrupção
- 39. tudo
- 40. algo complicado
- 41. é roubar o dinheiro do povo
- (não discuti política com a família,não conversa sobre voto e eleições,nunca leu ou consultou a constituição, quis participar do pj porque uma gatinha o convidou, citou como proposta a que versava sobre merenda escolar nas escolas estaduais
- 42. é fazer leis para serem usadas e não ficaram só no papel, é democracia
- 43. não respondeu
- 44. é um meio de eleger representantes para o benefício do povo
- 45. é corrupção
- 46. é uma forma de governar um país, um estado...
- 47. é fazer leis, discutir vários assuntos para que se possa entrar em consenso, é melhorar a vida de muitas pessoas

grupo de controle

- 48. modo de realizar algo, lembra-me poder, obedecer
- 49. quando um grupo de pessoas é eleito pela maioria para que, em acordo, tomem medidas que sejam pelo bem comum
- 50. uma forma de exercer poder sobre as pessoas, influenciar
- 51. não gosto de política
- 52. é a organização que tem como objetivo melhorar a vida da população
- 53. é o direito de exercer sua cidadania
- 54. não respondeu
- 55. é uma forma de promover melhorias, organização e direitos
- 56. algo muito injusto
- 57. é o ato de comandar algo, política é uma ação que as pessoas fazem para melhorar apesar de ter muita corrupção
- 58. é uma forma de realizar ações e melhorias para a população
- 59. no brasil é mais uma maneira de roubar
- 60. não sei
- 61. é o nome que se dá à organização de assuntos que retratam e fazem leis
- 62. é um conjunto de idéias analisadas e trabalhadas que podem se transformar em leis
- 63. é um campo muito “sujo” onde há corrupção, políticos ilegais, mas também tenho consciência de que tem políticos mais honestos e que podem trazer uma melhor situação para o país
- 64. prefiro não opinar
- 65. é um modo de organizar a sociedade através de leis (direitos e deveres) mas que atualmente tem muitas falhas e precisa ser direcionada por pessoas capacitadas e honestas para uma vida geral melhor
- 66. dever
- 67. é um sistema de coordenação de uma região em que a democracia prevalece e a vontade da maioria
- 68. um meio para que a população expresse seus desejos através dos governantes que elegeram
- 69. é a articulação usada pelas pessoas quando querem realizar algo a seu favor
- 70. não respondeu
- 71. é uma forma de governo (hierarquia) que rege a sociedade, governando o povo, impondo leis e trabalhando o direito do povo
- 72. é o direito de exercer uma liderança para um bem maior de uma população em comum
- 73. é junção de propostas que buscam um consenso no intuito de trazer a melhor solução para todos
- 74. para mim é um grupo de pessoas que tentam ajudar nosso país, mas na verdade só piora
- 75. é aplicar leis no estado
- 76. discutir e debater e é também como se fazem as leis
- 77. ganância, confusão

78. política é uma forma de democracia, mas nos dias atuais não temos democracia e sim roubalheira
79. é uma besteira pois todos os candidatos não valem nada. se tivesse um que prestasse poderia pensar diferente sobre política.
80. é eleger cargos para editar as leis do país e exercê-las em ou nos estados
81. melhoramento do país
82. hoje em dia política é corrupção, mentiras... enfim, mas tudo na vida tem exceções
83. fazer o certo para o povo
84. a responsabilidade de governar um, estado, cidade, etc. debate, propor leis, etc.
85. nada a declarar
86. é uma forma de se lidar com os poderes sem roubar. é uma forma de vida
87. para mim é marketing
88. a política começa em casa. a política é bom, existe no mundo todo
89. política é saber elaborar, analisar, propor e ajudar o país com justiça e com dignidade, criando projetos, leis e organizações que nos ajudem.
90. política é quando o povo escolhe pessoas e assim essas pessoas representam o povo
91. é uma forma na qual se organiza o poder em uma sociedade
92. é como é organizada nossa sociedade através de leis, etc
93. política é a elaboração de leis que regem a sociedade
94. o debate de certos assuntos com o objetivo de melhoria para a cidade, estado, país, etc