

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LUCAS SILVÉRIO MEDÁU DIAS

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO PARLAMENTO SUL-MINEIRO:
O QUE TEM FEITO AS ESCOLAS DO LEGISLATIVO?**

ALFENAS/MG

2024

LUCAS SILVÉRIO MEDÁU DIAS

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO PARLAMENTO SUL-MINEIRO:
O QUE TEM FEITO AS ESCOLAS DO LEGISLATIVO?**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

ALFENAS/MG

2024

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Dias, Lucas Silvério Medáu.

Educação para a cidadania no parlamento sul-mineiro : o que tem feito as escolas do legislativo? / Lucas Silvério Medáu Dias. – Alfenas, MG, 2024.
162 f. : il. -

Orientador(a): André Luiz Sena Mariano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Educação para a Cidadania. 2. Escola do Legislativo. 3. Cidadania. 4. Educação Legislativa. 5. Educação Não Formal. I. Mariano, André Luiz Sena, orient. II. Título.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO PARLAMENTO SUL-MINEIRO: O QUE TEM FEITO AS ESCOLAS DO
LEGISLATIVO?

O(A) Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 11 de abril de 2024.

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Leandra Martins de Oliveira
Instituição: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALEMG-MG)

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2024, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1233160** e o código CRC **13A7654E**.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

É preciso reconhecer as mãos que foram estendidas em minha ajuda nesse percurso da produção da pesquisa e escrita da dissertação.

Agradeço aos amigos que por serem experientes pesquisadores e acadêmicos deram muitas dicas, conselhos de incentivo, fizeram leituras críticas e em especial a Paulo Fabrício Roquete que muito me ajudou na realização e entrega desta dissertação: *Mo dúpé fún gbogbo*.

Agradeço aos colegas do PPGE da UNIFAL, em especial a Karoline Rebecka Siqueira Ferreira pela disponibilidade e presteza de trocar, compartilhar e ajudar. Agradeço aos professores do PPGE que acrescentaram conhecimento e afeto para minha jornada acadêmica.

Agradeço à banca examinadora de qualificação e defesa, em especial a Dra. Leandra Martins de Oliveira pela leitura acurada e apontamentos precisos além, é claro, da afável fala - desejável em todo educador.

Agradeço aos meus professores pregressos ao mestrado (na educação infantil, ensino fundamental, médio e das graduações), todos eles. Agradeço de forma especial aos meus alunos porque sempre me instigaram a estudar e a aprender para tentar ensinar.

Agradeço meus familiares e amigos mais chegados, de longa data, em especial o Neni (Juliano) cuja ajuda e insistência não permitiram que a estrada lá atrás dificultosa, não tivesse sido adiada ou tomasse outro rumo.

Agradeço à Paulo Freire (2004) pelo ensinamento e chave de leitura da realidade: **“O mundo não é. O mundo está sendo”**.

Agradeço as pedras no caminho, as portas fechadas, aos tropeços, aos choros, as perdas tristonhas, aos “nãos”: ao que não deu certo, ao que não foi possível; as dores, as esperas e as angústias... porque essa somatória fez-me melhor e maior do que era antes.

*Retirei a película de vidro do olhar
será bela a vista que terei?
Antes de vê-la, não sei.*

*E se não for sincero o abraço
entre olhos e paisagem?
A quem duvida todo tempo dos destinos,
antes de iniciar a viagem, recomendo: coragem!*

*Não existe capa anti-impacto
para a colisão dos caminhos.
Tampouco será possível caminhar sozinho.*

*Aquele que vive imerso em si
ainda está alienado do eu.*

*O universo é um espelho de água turva...
Procure-se nele!*



Assista e ouça aqui

Poema da canção "Viagem ao centro do eu" de **Nina Oliveira**
na canção de **Paulo Novaes**, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa de dissertação de mestrado investiga como as escolas do legislativo no Sul de Minas Gerais desenvolvem suas propostas de educação para a cidadania. A pesquisa qualitativa e descritiva envolveu análise documental de dados de nove escolas do legislativo de câmaras municipais do Sul de Minas Gerais. Inicialmente, o texto apresenta o autor e as suas motivações na escolha do tema, que é a educação para a cidadania realizada no âmbito das escolas do legislativo. A segunda seção detalha o desenho da pesquisa. Ela aborda a educação para a cidadania como um exercício político, discute os objetivos da pesquisa, sua relevância e a organização do texto. A terceira seção descreve a metodologia utilizada no estudo. As seções quatro e cinco focam no levantamento bibliográfico e no referencial teórico. Elas elucidam conceitos-chave como cidadania, educação para a cidadania, educação não formal, escolas de governo, educação legislativa e escolas do legislativo. A sexta seção apresenta os dados coletados e suas análises. As interpretações são feitas à luz das teorias para cumprir três objetivos específicos: caracterizar as instituições, listar suas atividades educativas e analisar a intencionalidade educativa da educação para a cidadania. As considerações finais, por sua vez, indicam que as escolas do legislativo estudadas tendem a focar mais na educação para a cidadania do que em outros eixos, como a capacitação de agentes públicos. Observou-se também uma tendência por estudantes da educação básica como público-alvo, em detrimento de outros grupos e setores da sociedade. O texto conclui apresentando não apenas os limites da pesquisa e as lacunas para futuras investigações, mas também tece indicações e apontamentos para as instituições objeto de pesquisa.

Palavras-chave: educação para a cidadania; escola do legislativo; cidadania; educação legislativa; educação não formal.

RESUMEN

Esta investigación de tesis de maestría explora cómo las escuelas legislativas en el sur de Minas Gerais desarrollan sus programas de educación para la ciudadanía. El estudio cualitativo y descriptivo incluyó el análisis documental de datos de nueve escuelas legislativas de cámaras municipales del sur de Minas Gerais. La investigación comienza presentando al autor y sus motivaciones para elegir el tema, que es la educación para la ciudadanía en el ámbito de las escuelas legislativas. La segunda sección detalla el diseño de la investigación, tratando la educación para la ciudadanía como un ejercicio político y discutiendo los objetivos del estudio, su relevancia y la organización del texto. La tercera sección describe la metodología empleada. Las secciones cuatro y cinco se centran en la revisión bibliográfica y en el marco teórico, aclarando conceptos clave como ciudadanía, educación para la ciudadanía, educación no formal, escuelas de gobierno, educación legislativa y escuelas del legislativo. La sexta sección presenta los datos recogidos y su análisis. Las interpretaciones se realizan a la luz de las teorías para lograr tres objetivos específicos: caracterizar las instituciones, enumerar sus actividades educativas y analizar la intencionalidad educativa de la educación para la ciudadanía. Las consideraciones finales indican que las escuelas legislativas estudiadas tienden a enfocarse más en la educación para la ciudadanía que en otros ejes, como la capacitación de agentes públicos. También se observó una tendencia a enfocar en estudiantes de educación básica como público principal, en detrimento de otros grupos y sectores de la sociedad. El texto concluye presentando no solo los límites de la investigación y las brechas para futuras investigaciones, sino también proporcionando indicaciones y observaciones para las instituciones estudiadas.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; escuela legislativa; ciudadanía; educación legislativa, educación no formal.

ABSTRACT

This master's thesis research investigates how legislative schools in southern Minas Gerais develop their citizenship education programs. The qualitative and descriptive study involved documentary analysis of data from nine legislative schools of municipal chambers in southern Minas Gerais. The text begins by presenting the author and their motivations for choosing the topic, which is citizenship education within the scope of legislative schools. The second section details the research design, addressing citizenship education as a political exercise, discussing the study's objectives, its relevance, and the organization of the text. The third section describes the methodology used. Sections four and five focus on the bibliographic review and theoretical framework, elucidating key concepts such as citizenship, citizenship education, non-formal education, government schools, legislative education, and legislative schools. The sixth section presents the collected data and its analysis. Interpretations are made considering theories to achieve three specific objectives: to characterize the institutions, list their educational activities, and analyze the educational intentionality of citizenship education. The final considerations indicate that the studied legislative schools tend to focus more on citizenship education than on other axes, such as the training of public agents. A tendency was also observed to target students of basic education as the main audience, to the detriment of other groups and sectors of society. The text concludes by presenting not only the limits of the research and gaps for future investigations but also providing indications and observations for the studied institutions.

Keywords: citizenship education; legislative school; citizenship; legislative education; non-formal education.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	11
1.1	PRIMEIRAS PALAVRAS: A POLÍTICA EM PERSPECTIVAS.....	11
1.2	MEMORIAL: NOTAS BREVES DA BIOGRAFIA DO AUTOR E SEU LOCAL DE FALA.....	15
2	O DESENHO DA PESQUISA.....	22
2.1	O PROBLEMA PARA INVESTIGAÇÃO.....	25
2.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	26
2.2.1	Objetivo geral.....	26
2.2.2	Objetivos específicos.....	27
2.3	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	27
2.4	RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVAS.....	29
2.5	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	31
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	32
3.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
3.2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	33
3.2.1	O recorte geográfico.....	38
3.3	PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	44
4	CONCEPÇÕES E TEORIAS QUE FUNDAMENTAM O ESTUDO	49
4.1	CIDADANIA OU CIDADANIAS?	50
4.1.1	Historicidade do termo e do conceito.....	53
4.2	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	63
4.3	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	71
5	FUNÇÃO EDUCATIVA DO PARLAMENTO: QUE EDUCAÇÃO E PARA QUÊ?.....	76
5.1	A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E AS ESCOLAS DE GOVERNO....	76
5.2	A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PODER LEGISLATIVO.....	82
5.3	EDUCAÇÃO LEGISLATIVA.....	85

5.4	O QUE SÃO E QUAL FUNÇÃO TÊM AS ESCOLAS DO LEGISLATIVO?	87
5.5	O PROGRAMA PARLAMENTO JOVEM DE MINAS – UMA EXEMPLIFICAÇÃO.....	90
5.6	SIMULAÇÃO <i>VERSUS</i> VIVÊNCIA CIDADÃ: DUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE ESTRATÉGIAS DISTINTAS	97
5.6.1	Experiências internacionais.....	99
6	DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	102
6.1	IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	103
6.1.1	Escola do Legislativo “Professor Rômulo Coelho”	112
6.1.2	Escola do Legislativo de Poços de Caldas.....	117
6.1.3	Escola do Legislativo “Professor João Batista Lorena”	120
6.1.4	Escola do Legislativo “Maria Suely de Castro Ribeiro Damasceno”	121
6.1.5	Escola do Legislativo “Vereador Salvador Franceli Sobrinho”	
6.1.6	Escola do Legislativo “Professora Maria Rogéria de Mesquita – Dona Rogéria”	124
		127
6.1.7	Escola do Legislativo “Mário Calvão da Silveira”	129
6.1.8	Escola do Legislativo de Extrema.....	132
6.1.9	Escola do Legislativo de Inconfidentes.....	134
6.2	ANÁLISES DOS DADOS E DISCUSSÕES.....	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE.....	161

1 APRESENTAÇÃO

*“A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador.
Ela é política.
Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador,
mais ativista que outra coisa, que a educação vira política,
não pode esconder a forma depreciativa como entende política.”*

Paulo Freire, 2004

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS: A POLÍTICA EM PERSPECTIVAS

- *“Política não se discute!”*

Para grande parte das pessoas que apresentam aversão à política, a frase faz sentido. Eu a ouvi muitas vezes!

Essa aversão - bem recorrente em indivíduos imersos nas prenoções do senso comum - *a priori*, é um desconhecimento do amplo sentido de “política” e seus vários significados e aplicações. É como se disséssemos que definitivamente não gostamos de jiló - ou quiabo ou cidra - sem ter provado ou conhecido todas as possibilidades nutritivas e de seu sabor: receitas e formas de seu preparo.

“Mas se todo mundo diz que jiló é ruim, eu também o acho!” Essa frase é mais recorrente no pensamento e na subjetividade das pessoas do que nós, educadores comprometidos com a formação cidadã, gostaríamos.

Uma segunda hipótese de explicação para o desdém na frase “política não se discute”, é mais afeita aos adeptos das ideias daqueles que elitizam a política como se ela não fosse para discussão (e nem participação) das camadas mais baixas da sociedade, dos de menor poder aquisitivo: os “dominados”. A essa altura é impossível não lembrar a professora, economista e escritora luso-brasileira Maria da Conceição

Tavares, numa de suas aulas na UNICAMP. Transcrevo [sic¹] umas de suas falas emblemáticas durante sua aula na universidade:

Só faz de conta que a política não interessa quem manda, meu bem. E Deus sabe que a política lhe interessa muito. O problema é que ele disfarça seu interesse político. Ele faz em câmaras secretas [...] nós não somos da elite dominante deste país. [...] Isto é um curso rebelde. Nós perdemos, nós somos derrotados e se vocês não fossem derrotados não vinham para essa universidade: iam pra USP, pra PUC, para outra qualquer... ou pra Harvard.

Corroboro as palavras da professora, posto que fui aluno sempre de escola pública, ensino médio noturno. Realidade que não é exclusividade minha, mas de uma parcela significativa de brasileiros que trabalham o dia todo e tentam concluir a educação básica. Esses brasileiros, assim como eu, são os “derrotados” que não se conformam com a derrota e atuam no jogo social: no projeto de vida individual (ascensão social) e no projeto coletivo (política da justiça social). Como não crer que a política permeia toda nossa biografia²?

É informe de João Ubaldo Ribeiro:

[...] queiramos ou não, estamos imersos num processo político que penetra todas as nossas atitudes, toda a nossa maneira de ser e agir, até mesmo porque a educação, tanto a doméstica quanto a pública, é também uma formação política (Ribeiro, 1998).

Essa concepção de política, como a que reside na negociação entre o projeto individual e o projeto coletivo, me foi apresentada pela primeira vez nos painéis³ do corredor da Escola do Legislativo da ALMG. Reproduzo a frase inspiradora de uma das imagens:

[...] uma ideia bem simples: a política é algo que faz parte do dia a dia de todos nós. A política foi uma invenção humana para que você, eu, nós, possamos, sem

¹ Disponível em <https://youtu.be/TS8aFeNim2c>. Acesso em: 05 jan. 2024.

² Imprescindível recordar o conceito de imaginação sociológica que foi criado por Charles Wright Mills – quando publicou livro de mesmo nome em 1959 – e diz respeito justamente à capacidade (ou qualidade intelectual) de explicar a biografia dos indivíduos (menor parte da sociedade e cenário imediato) correlacionando os acontecimentos da sociedade (cenário amplo, a historicidade dos fenômenos sociais). “[...]qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo”. (Mills, 1982, p. 10)

³ A exposição “É você que faz política” é didática e altamente recomendada, de autoria de Celso Ivanovo *et al.*, [2012?] Pode ser visitada na versão digital em: <https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/infograficos/arquivos/2012/voce-faz-politica.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.

apelar para a barbárie, **construir nossos projetos individuais e coletivos** (Celeno Ivanovo *et al.*, [2012?], grifo próprio).

Essa concepção vale a pena de ser destacada, porque é a concepção em que creio – tanto que elejo a temática para ser a pesquisa de mestrado e para registrar nesta dissertação. O leitor me perdoe se nessa apresentação, ora discorro de ideias e conceitos, ora apresento informações autobiográficas: é isso, o projeto coletivo e o projeto individual de vida.

O fundamento argumentativo que sustenta a ideia que tenho exposto aqui é atribuído à obra aristotélica:

Segundo o filósofo grego Aristóteles, a política é a ciência que tem por objetivo a felicidade humana e divide-se em ética (que se preocupa com a felicidade individual do homem na Cidade-Estado, ou pólis), e na política propriamente dita (que se preocupa com a felicidade coletiva) (Escola, Brasil, [20--?], local. 1º parágrafo).

Aristóteles diz que “o homem é por natureza um animal político”. Com isso, simplesmente quer dizer que o homem é um animal cuja natureza é a de viver em sociedade numa *polis*. O que está implícito é que **não há uma tendência natural para a atividade política** no sentido moderno da palavra (Kelly, 2013, p.42, grifo próprio).

A não tendência para desenvolver a atividade política em seu aspecto moderno, quero dizer: o diálogo e a negociação como meios “sem recorrer à barbárie”, para resolução de conflitos e distribuição do poder é o que se quer sublinhar a partir do excerto acima. Além do mais, Paul Kelly alega não ser inata essas habilidades. Tem-se então que carecem ser desenvolvidas e cultivadas. Elas devem ser aprendidas na socialização e na educação dos indivíduos. Política se aprende! Deriva-se dessa premissa que democracia e cidadania também se aprendem.

Em segunda análise, o meu lugar de fala é entre os “perdedores e derrotados”, no aspecto do sistema capitalista vigente na nossa sociedade. Sistema esse em que o Estado é extremamente eficaz para os pertencentes a uma classe social restrita a poucos, privilegiada. Ora, ora... “privilégio” não ocupa a oposição, quase o antônimo, de “direitos”, de cidadania? Nesse sistema, o capital “vale mais que eu” (vide trecho da canção crítica abaixo). Aqui cabe uma referência ao que já disse - o também autointitulado fracassado - Darcy Ribeiro:

Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem venceu (Carmo, 2022).

Contudo, o meu lugar é o daqueles que se negam a pertencer à inércia da invisibilidade e ao conformismo, daqueles que, através da educação, buscam a transformação da realidade.

O conhecimento (político) é chave para vencer o sistema que nos quer subordinados ao capital, ao consumo, bem como para mudar a situação de subordinados, dominados, terceiro mundo, cidadãos de segunda classe. A presente dissertação é, essencialmente, sobre inconformismo e mudança social. E nesse sentido, e em tantos mais: sim, política se discute!

Crentes nessa concepção mais ampla de política, podemos afirmar: a cidadania é política, a educação é política, o poder público é político, a universidade e a academia são políticas, a produção científica é política e, portanto, o conhecimento também o é. Inclusive são políticas as escolhas pessoais e o conduzir da vida dos indivíduos. Ademais, tudo isso deve ser discutido e problematizado.

A glosa não é minha, é de Sócrates: a vida não examinada, não refletida, não vale a pena ser vivida.

*O dólar vale mais que eu,
Eita, fudeu...
Vale mais que eu!*



Assista e ouça aqui

Trecho da canção “Tá com dólar, tá com deus” de Juliana Strassacapa e outros interpretada por **Francisco, el Hombre**, 2018.

1.2 MEMORIAL: NOTAS BREVES DA BIOGRAFIA DO AUTOR E SEU LOCAL DE FALA

*[...] eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra,
Como também não ignoro que é o meu passado que define a minha abertura para o futuro.
O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar.
Portanto, ao meu passado, eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as
minhas relações, a minha cultura e o meu corpo.
Hoje, que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?*

Simone de Beauvoir⁴

Esta apresentação, que antecede a introdução da dissertação, pretende esclarecer quais as motivações pessoais que justificaram a pesquisa e ajudará a entender como o tema foi construído, além de indicar o lugar de onde fala o pesquisador Lucas Medau.

Este é um estudo, uma investigação e uma dissertação para conclusão do mestrado em Educação. Para chegar à pós-graduação, mestrado numa universidade, pregressas etapas escolares (ensino fundamental e médio, graduação) foram vencidas. É necessário revisitar meu passado, aceitando o convite à reflexão feito por Simone de Beauvoir: “as minhas relações, a minha cultura” e o que “eu devo ultrapassar”.

Como educador para a cidadania tenho uma inquietude: na infância e adolescência, na idade escolar, nunca me fora oportunizado qualquer programa ou projeto de educação para a cidadania, apenas ações isoladas e pouco reflexivas. Se entendermos que um viés da cidadania política, da democracia é tão simplesmente a representatividade dos pares, desta sim sempre participei.

A primeira memória que tenho de ser encorajado a vivenciar a cidadania se localiza no ano de 1999, na Escola Estadual Dom Otávio Chagas, no município de Monte Sião. Nas aulas da turma da terceira série do ensino fundamental, a professora Maria Aparecida Volpini dizia sempre que era preciso ser cidadão, “era preciso questionar!”.

⁴ Trecho da peça “Viver sem tempos mortos”, inspirada na correspondência de Simone Beauvoir e Jean-Paul Sartre. A peça foi protagonizada por Fernanda Montenegro pela primeira vez em 2012 e reapresentada em 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4gcBeOqNdpU>. Acesso em: 13 out. 2023.

Naquela época, um ano depois houve eleição para o “prefeito da escola”: perdi, fiquei em segundo lugar.

A esta altura cabe esclarecer que sou mineiro: **sul-mineiro, caipira**⁵, com muito orgulho. Nascido no município de Ouro Fino e residindo na maior parte do tempo no município de Monte Sião e quase sempre perambulando por cidades sul mineiras vizinhas, a trabalho ou a passeio. Recentemente, em 2022, fui agraciado com o título honorífico de “Cidadão Honorário”, uma homenagem da Câmara Municipal em reconhecimento à minha atuação na educação naquele município.

Sou filho caçula de dois brasileiros, sul-mineiros, trabalhadores: uma dona de casa, Dona Zetinha, e um pedreiro, Seu Celinho. Meus pais receberam grau de instrução até o ensino fundamental – sendo que meu pai o concluiu na modalidade EJA. Nenhum de meus 3 irmãos cursaram ensino superior.

Eu tive uma trajetória escolar diferente, cursei a educação infantil, fundamental e média em escola pública, fui aluno do noturno na instrução de nível médio na Escola Estadual “Provedor Theófilo Tavares Paes”. Aluno que trabalhava o dia todo e estudava a noite. E esse fator jamais tirou o meu protagonismo escolar e senso de representatividade: foi nessa escola de ensino médio que fui representante de turma (2005 a 2007), presidente do grêmio estudantil (2006 a 2007) e representante de alunos no colegiado escolar (2004 a 2007).

De certa forma, a cidadania (no sentido de representatividade e espírito de coletividade) permeou minha vida escolar, minha formação, porém, sem reflexões aprofundadas sobre cidadania e política.

Então, sou o único membro da família com instrução em nível superior. Nesta circunstância, minha biografia coincide com a de muitos outros brasileiros e brasileiras que tiveram a oportunidade de serem alcançados por políticas públicas de educação para o ensino superior (e romper as barreiras socioeconômicas, ultrapassando a história

⁵ O estudo “Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais (EALMG)” datado de 1977 indica que o Sul de Minas Gerais é caracterizado pelo falar caipira. Vide: RIBEIRO, José et. al. *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

familiar para um horizonte mais amplo, uma vez que a educação é uma vista panorâmica em potencial para o sujeito dela). Acessei a educação superior graças ao PROUNI.

Minha primeira graduação foi o bacharelado em Relações Internacionais pela Universidade Paulista em Campinas – contemplado por uma bolsa integral do PROUNI em 2009, que garantiu a gratuidade do curso até sua conclusão em 2012.

Iniciei na docência em 2013, mesmo sem habilitação/licenciatura, substituindo férias do professor de Sociologia e Filosofia na mesma escola estadual que cursei o ensino médio. A este fato devo o encorajamento de ter cursado a minha segunda graduação, a licenciatura em Sociologia, também na Universidade Paulista (2014-2018).

De 2013 até os dias atuais, sou docente da rede estadual de Minas Gerais, lecionando o componente curricular de Sociologia – tendo uma passagem bem curta pela gestão como diretor escolar eleito pela comunidade escolar em 2019.

Atuei na educação não formal, com trabalhos como servidor público nas escolas do legislativo das câmaras municipais de Monte Sião (2013-2015) e Ouro Fino (2016), desenvolvendo ações educativas e projetos de educação para a cidadania. Até os dias atuais, trabalho como voluntário no programa de formação política “Parlamento Jovem de Minas” – projeto que conheço desde 2013 e participo como formador municipal e regional desde a edição de 2014.

Na educação legislativa e para a cidadania, fui agraciado com muitos convites honrosos para palestrar, ministrar aulas e cursos em ocasiões distintas em várias casas legislativas da região. Inclusive um convite para atuar como prestador de serviço na elaboração de um curso virtual para o Tribunal de Contas de Minas Gerais, na Escola de Contas e Capacitação “Prof. Pedro Aleixo” (2014).

É relevante contextualizar minha atuação nas instituições que são objeto de pesquisa desta investigação: as escolas do legislativo sul-mineiras. Enquanto servidor público do legislativo, ajudei diretamente a idealizar e fundar a Escola do Legislativo de Monte Sião, tendo sido seu coordenador de dezembro de 2013 a dezembro de 2015. Indiretamente ajudei na fundação das escolas do legislativo de Ouro Fino – onde mais tarde atuei como secretário executivo no ano de 2016 – e a escola do legislativo de Extrema, em reuniões para esclarecimento aos vereadores. Tendo ainda indiretamente

ou com menos vigor colaborado para instalação de outras escolas do legislativo e prospecção de câmaras municipais para o Parlamento Jovem de Minas na região: um semeador da educação para a cidadania.

No ano de 2014, fui um dos integrantes da comissão que idealizou e fundou a Rede de Educação Governamental Mineira⁶, tendo sido aclamado seu secretário executivo e redator da então “Carta de Pouso Alegre” documento fundador da associação que foi firmada em 18/06/2014 na Câmara Municipal de Pouso Alegre. A associação atualmente não existe - tendo sido o embrião e dando lugar à “Rede Mineira de Escolas do Legislativo”⁷.

Com toda essa trajetória entre educação, Sociologia e educação para a cidadania, elucida-se porque a educação para a cidadania é tema tão significativo a mim - a ponto de elegê-lo como tema de pesquisa em minha dissertação de mestrado acadêmico em educação.

Mais recentemente, minha atuação na docência me apresentou um novo (e grande) desafio. Além do ensino médio, tenho atuado como professor na educação infantil. Quando me perguntam como está sendo a experiência, depois de 10 anos no ensino médio assumir a regência na educação infantil... costumo responder que do ponto de vista profissional, é uma rica experiência docente: atuar nos dois extremos da educação básica e refletir muito sobre o processo educativo e de socialização.

Desde junho de 2023 rejo uma turma de maternal II (correspondente a idade de 3 anos) na Escola Municipal de Educação Básica Prof.^a. “Maria de Lourdes Pinheiro Taborda” da rede municipal de Serra Negra/SP. Na prática pedagógica típica do ensino infantil - entrelaçando o “brincar, cuidar e ensinar” - há um dos meus momentos preferidos na rotina diária que é a leitura de história (e estórias). Na escolha dos livros infantis tenho predileção por aqueles que apresentam tema relativo à cidadania e ao convívio social. Confesso que na biblioteca da minha escola, exemplares como estes são poucos. Há também as histórias outras que sempre posso aproveitar para abordar os temas políticos,

⁶ Vide Revista “Contas de Minas” ed. Junho 2014, ano 1, n. 4, p. 13.

⁷ Vide: <https://ead.almg.gov.br/moodle/course/view.php?id=477>.

a exemplos o do cuidado com meio ambiente, do cuidado com o que é coletivo (e público): do não jogar lixo no chão; do trânsito; do não desperdiçar água, materiais e comida; da acessibilidade e inclusão; das diferenças culturais e corporais das pessoas; dos direitos humanos (com destaque para a coleção “O mundinho” de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen pela editora DCL), etc. Também por posicionamento político pessoal (já que infelizmente isso não é realidade institucional) busco realizar atividades que apresentem a valorização da cultura negra e indígena como também da diversidade cultural e da inclusão.

Orgulhoso, relembro sempre a fala da atendente de puericultura⁸ na minha turma durante as minhas aulas, que dizia: “Bem se vê que você é sociólogo, Lucas!” em referência aos temas que eu elegia na contextualização que dava às historinhas para a turma de maternal. Aqui me deparo com uma novíssima possibilidade encantadora para minha carreira: escrever livros infantis. Quem sabe?

Retomo que “cidadania” e “ser cidadão” são conceitos que foram-me apresentados na infância, em fase escolar, e ainda que, de maneira pouco reflexiva e problematizada. Não me lembro de ter ouvido esse tema em casa, ou essas palavras, terem sido usadas alguma vez. Em casa, todo tempo deveria ser preenchido com trabalho (que me foi apresentado já logo aos 10 anos de idade: “você precisa aprender a trabalhar, pra ajudar com as contas da casa”, diziam meus irmãos. O tempo que sobrava era preenchido pela religiosidade. Em casa imperavam o senso-comum e a religiosidade - em detrimento das formas de conhecimento científico e filosófico. Assim, ideias, pensadores e grandes reflexões não eram um assunto na família ou na casa. Ao contrário, muitas vezes eram tabus. Sobre política, (seu significado era distorcido) diziam: “deixa política pra lá, para os outros”, “política não se discute”, “política é suja, nojenta”.

Oportuno trazer à memória o teórico italiano Antonio Gramsci:

⁸ Na rede municipal de Serra Negra/SP o nome que se dá ao cargo da pessoa que auxilia o professor e a turma no ensino infantil é “Atendente de Puericultura”. Com a escola que trabalho é uma creche, as crianças ficam o período integral na escola sob os cuidados dessas profissionais.

Todo indivíduo ativo tem uma prática, mas não tem uma clara consciência teórica desta prática que, no entanto, é um conhecimento do mundo, na medida em que transforma o mundo (Gramsci [19--?] *apud* Pádua, 1996, p. 15).

Trabalhar desde cedo em idade, concomitante aos estudos, trouxe uma maneira de ver o mundo, de conquistar as coisas no mundo, e então, de tê-lo transformado para mim - e quero acreditar que, para a família e para minha comunidade local. Mas eu queria mais, queria conhecer mais, conhecer diferente: eu quis “ter uma clara consciência teórica da minha prática” e a educação me oportunizaria isso! Foi uma dádiva ter estudado, ter condições de frequentar a escola e, posteriormente, a universidade: estou em eterna formação.

Ingressei no mestrado em 2021, no período de isolamento social imposta pela pandemia mundial da Covid-19. Representei meus colegas discentes no colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) entre 2021 e 2023. Hoje, com 34 anos de idade, estudante concluinte de mestrado acadêmico do PPGE na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), tenho a oportunidade de pesquisar a educação para a cidadania nas escolas do legislativo, além de avaliar e refletir sobre o meu papel e minha atuação como educador e apresentar esta dissertação.

Retomo a perspectiva inspiradora da genial Simone de Beauvoir: estabelecendo o passado como algo que se deve ultrapassar. A história aqui relatada, a minha biografia, demarcada pelo acesso reduzido à cultura erudita, à ciência e a temas politizados na infância e adolescência - o que já fora tão bem anunciado por Maria da Conceição Tavares: é restrito à uma elite – não impediram a minha busca educacional que me permitisse novos e mais amplos voos. E de hoje pesquisar, questionar e colaborar na construção de conhecimento de algo que ainda hoje não é de acesso ou de interesse de uma parcela considerável de brasileiros: política e cidadania.

Em detrimento à politicagem⁹, ao senso comum equivocado, e às intencionais *fake news* eleitorais, creio que a educação para a cidadania é elemento primordial para o desenvolvimento de um Brasil que se quer com desenvolvimento social e político de diversidade e pluralidade e até mesmo sustentável. Tenho a visão bem particular de que esse é um ingrediente essencial para uma sociedade que consiga se desenvolver mais próxima possível da justiça social, do multiculturalismo e do bem comum.

Aqui há um desejo, um anseio muito íntimo ao mesmo passo que intenso, de que a nossa sociedade receba instrução, formação e educação política e cidadã que sejam críticas e mobilizadoras para a transformação individual e social. Estou deseioso de que a presente pesquisa possa, em alguma medida, contribuir à causa da educação para a cidadania, sendo esse não só um projeto pessoal, mas de uma vasta rede de educadores e de escolas do legislativo de Minas Gerais e do Brasil.



Assista e ouça aqui

*Minha voz eu uso pra dizer o que se cala
O meu país é o meu lugar de fala*

Trecho da música “O que se cala” interpretada por **Elza Soares**, (Álbum Deus é mulher, 2018)
composição Douglas Germano.

⁹ “Politicagem”: no dicionário Aurélio (2001): “Política mesquinha, estreita”. No dicionário Oxford (versão on-line, informado em busca do *Google*): “Política de interesses pessoais, de troca de favores, ou de realizações insignificantes”. Em alguns outros dicionários sempre apontados como algo depreciativo. Deturpação da “verdadeira” política assim sendo *modus operandi* dos politíqueiros; politicalha.

2 O DESENHO DA PESQUISA

A democracia é a atividade criadora dos cidadãos e aparece em sua essência quando existe igualdade, liberdade e participação.

Marilena Chaui¹⁰

A educação é um direito humano sacramentado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A mesma declaração, alguns artigos à frente, especificamente no artigo 29, traz a noção de “direitos e deveres” de todas as pessoas sob a égide de uma sociedade democrática. Ainda no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos encontra-se: “esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades”. Mas é no início da declaração que temos as primeiras pistas do que se entende por cidadania política:

1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. 2º. Toda pessoa tem todos os direitos e liberdades proclamados nesta Declaração, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza (Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, art. 1º e 2º).

Todos? Iguais? Todos os direitos? A escandalosa desigualdade social que impera na sociedade brasileira, desde sua fundação, nos faz pensar que “se todos são iguais perante a lei e os direitos... alguns são mais iguais do que outros”. Aqui já se vai tomando contorno a noção de cidadania que será apresentada neste estudo: cidadania política.

É preciso, de início, que o leitor deste estudo afaste qualquer confusão conceitual ou ideológica com as duas “cidadanias” que apresento a seguir, dignas de ojeriza (no bom linguajar mineiro, dos mais antigos). A primeira, é a ideia que é apregoada pelo liberalismo capitalista (que flerta com a doutrina da meritocracia e do “seja empreendedor de si”). A segunda ideia a se evitar é a do “cidadão de papel”, aquele que é na letra, mas não é no verbo. Estas duas são ideias usurpadas e “usurpantes” do conceito cidadania

¹⁰Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/22/vivemos-hoje-a-privatizacao-dos-direitos-sociais-diz-chau-em-aula-na-ufpr/>. Acesso em: 12 nov. 2023

de que se vale esta pesquisa. Aquelas são intencionadas pelo sistema que se quer acrítico e que, por tal característica, tem repulsa pelas ciências humanas e sociais.

Ainda na construção da ideia de cidadania desta pesquisa, evoco novamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem **deveres para com a comunidade**, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. 2. **No exercício de seus direitos e liberdades**, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de **assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática** (Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, art. 29, 1 e 2, grifo próprio).

Em suma, o exercício de deveres e direitos, no cômncio pertencimento a uma comunidade¹¹ democrática é a ideia de cidadania que será força motriz neste estudo. A primeira associação possível é entre a democracia e a cidadania (e educação para a cidadania) já era lembrada por Norberto Bobbio (2006, p. 43), que pensava que a educação para cidadania é umas das promessas não cumpridas da democracia. Afinal, como construir uma sociedade democrática se os indivíduos dela não forem educados para tal?

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, e toda a legislação brasileira educacional vigente, trazem em seus textos a educação como motor impulsionador “do pleno exercício da cidadania”. É inegável, portanto, uma segunda associação: entre educação e cidadania.

Em citando a Constituição promulgada em 1988 e notoriamente denominada Constituição Cidadã, é preciso ainda hoje, 35 anos de vigor do novo texto constitucional, refletir diariamente, todos os setores da nação, nas palavras de Ulysses Guimarães em seu discurso¹²:

¹¹Tornar-se membro consciente de uma comunidade é uma ideia, uma condição da cidadania, já trabalhado por pelo menos dois pensadores políticos de renome: John Stuart Mill, e corroborado por Norberto Bobbio.

¹²Discurso proferido pelo presidente da Assembleia Nacional Constituinte, deputado Ulysses Guimarães, por ocasião da promulgação da Constituição Federal de 1988. Vide: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembly-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>.

E é só cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa. Num país de 30 milhões, 401 mil analfabetos, afrontosos 25 por cento da população, cabe advertir a cidadania começa com o alfabeto (Ulysses Guimarães, 1988).

O acesso à cidadania e seu pleno desenvolvimento imprescindivelmente perpassa pela educação! Mas... qual educação? Que cidadão? Em quais condições a educação apresenta e oportuniza a cidadania?

Seguem-se as possíveis problematizações acerca da relação educação e cidadania: na educação formal e escolarizada onde está a cidadania senão nos currículos, na transversalidade e na teoria? Quais as práticas educativas que incentivam o vivenciar da cidadania? Empiricamente podemos crer que na escola fala-se mais na cidadania do que se busca desenvolvê-la. Ou seja, necessita-se de intencionalidade educativa em projetos e ações que proporcionem aos alunos vivenciar, desenvolver e, sobretudo, problematizar a cidadania política no Brasil.

Sorj (2004) aponta, oportunamente, que “a cidadania no mundo moderno é, em primeiro lugar, um mecanismo de inclusão/exclusão” e sendo uma construção social e coletiva é quem organiza as relações (Sorj, 2004, p. 22).

O preço da não educação para a cidadania – no seu aspecto amplo e ao mesmo tempo de educação política - de maneira ética, engajada, vivencial e crítica é se estarrecer cotidianamente vivendo numa sociedade que produz, reproduz e baseia vidas e escolhas numa enxurrada de *fake news*, visto sobremaneira nos períodos eleitorais. Também numa sociedade imersa e confundida pelo negacionismo à ciência e à razoabilidade – tendo com expressão inegável a condução nacional das políticas públicas no enfrentamento à recente emergência pandêmica da Covid-19. Há de se relatar, nesta esteira, a recente tentativa de golpe à democracia do “8 de janeiro” de 2023.

E numa sociedade que experimenta uma temerária bipolarização político-ideológica, calcada nos fundamentalismos – também o religioso, que alcançou e dividiu brasileiros tornando-os inimigos quase mortais nas urnas e nas manifestações eleitoreiras vividas recentemente na história do Brasil. Todas as situações coexistindo simultaneamente, em especial na última década, permeando-se pelo excesso de senso

comum nos temas da vida coletiva em sociedade gerando uma série de confusões e *fake news*.

Também outro fator, que não saberia definir se é mais uma consequência ou se é, junto com a não educação para cidadania, mais um causador: a apatia generalizada da população pelo tema política. A equação: apatia, mais senso comum em excesso, mais *fake news*, resultou no questionamento, até na negação, de um pilar republicano: a democracia, o estado democrático de direito.

Certa vez, afirmou o português José Saramago: “democracia que, segundo a definição antiga, é o governo do povo, para o povo e pelo povo, nessa democracia precisamente está ausente o povo.” Assim, não fica absurdo deduzir que para o adequado funcionamento da democracia em uma nação é preciso dar manutenção a ela, inclusive educando para a democracia, educando para a cidadania: socializando discussões elementares da vida em sociedade entre “o povo”, entre os cidadãos (de todas as idades, classes e segmentos).

Em se considerando que política não só deve ser discutida por todos, mas também aprendida por todos, esta dissertação quer descrever uma das maneiras pelas quais indivíduos podem conhecer, estudar e vivenciar política para além do senso comum: a educação para a cidadania realizada nas escolas do legislativo.

Desta sorte, trata-se de estudo sobre estas instituições de ensino não formais das casas legislativas municipais (câmaras de vereadores) em suas propostas de educação para a cidadania com os munícipes da comunidade, com a sociedade.

O pesquisador em formação é Lucas Medau - mestrando sob a orientação do já experiente pesquisador Dr. André Luiz Sena Mariano – no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL-MG, na linha de pesquisa “Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas”.

2.1 O PROBLEMA PARA INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa se caracteriza por ser uma investigação de **abordagem qualitativa**, quanto aos objetivos é uma pesquisa **descritiva** e tendo como **método o**

procedimento documental. O percurso metodológico será explicitado detalhadamente na seção segunda desta dissertação.

Antonio Carlos Gil (2002) lembra que o interesse pela escolha de um problema científico intelectual pode-se dar por diversos fatores, entre eles os “valores sociais do pesquisador” (Gil, 2002, p.26). A inclinação do pesquisador Lucas Medau em eleger o tema educação para a cidadania no poder legislativo exemplifica os valores que ele, como cidadão, educador e pesquisador da educação acredita serem valiosos para a formação integral dos indivíduos – na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Assim, a escolha do tema vem ao encontro de dois anseios: o pessoal, de produzir e aumentar conhecimento nas áreas do estudo; e o social: socializando os resultados para contribuir com a causa da educação para a cidadania.

Há regras para uma boa escolha de problema de pesquisa. Dentre elas o problema ser formulado como pergunta, ser claro e preciso, deve ser possível solucioná-lo, ser passível de análise objetiva e deve ser delimitado visando a viabilidade do estudo (Gil, 2002, p.26).

Levando-se tudo em conta, a pergunta ou problema que se busca investigar é: ***de que maneira as escolas do legislativo no Sul de Minas Gerais desenvolvem as suas propostas de educação para a cidadania?***

2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O estabelecimento de objetivos pretendidos com o estudo é necessário “para esclarecer o público interessado acerca do que se pretende com a pesquisa” (Gil, 2002, p. 89). Há necessidade de traçar claramente objetivo geral e objetivos específicos também como guia para a própria pesquisa, como farei a seguir.

2.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral do estudo é de **analisar a intencionalidade das escolas do legislativo sul-mineiras no âmbito da educação para a cidadania.**

2.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos (O.E.) desta pesquisa são:

- a) O.E. 1: selecionar, dos dados colhidos e informações prestadas, as características institucionais para a identificação das escolas do legislativo participantes;
- b) O.E. 2: verificar a existência de propostas e ações educativas para entender a atuação das instituições selecionadas para o estudo;
- c) O.E. 3: identificar e analisar, das propostas e ações educativas, as que estritamente sejam de educação para a cidadania;

2.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O tema desta proposta de pesquisa reside em dois campos da área da educação: o campo primário é o da educação para a cidadania e como plano de fundo o campo da educação não formal nas escolas de governo e na educação legislativa.

Para afunilar e dar foco a esta temática, esclareço que investigo a educação para a cidadania realizada nas instituições educativas das casas legislativas municipais, denominadas como escolas do legislativo. Apresentando como recorte geográfico o sul do estado de Minas Gerais (vide seção 2.2.1).

O levantamento bibliográfico que possibilitou determinar o referencial teórico nos ajuda a entender categorias como: cidadania, educação não formal, escolas de governo, educação legislativa e educação para a cidadania.

É salutar informar que este projeto de pesquisa não nasceu do acaso. Desde 2013, este pesquisador tem contato com as instituições “objeto” desta pesquisa e em especial com um programa de educação para a cidadania que para muitas é o carro-chefe: o Parlamento Jovem de Minas. Apesar de este estudo não focar somente neste único programa, há de se reconhecer sua relevância e que a participação nele é – hipoteticamente - um dos fatores que unem e encorajam Câmaras Municipais a criarem suas escolas de governo e desenvolverem educação para a cidadania.

Assim, por circunstância de o pesquisador estar imerso e ser participante das ações e das instituições estudadas, houve a recorrente preocupação com o rigor científico nas análises. Em especial a preocupação de adotar posturas de alienação¹³ e estranhamento¹⁴ em relação ao objeto de estudo, tanto quanto foi possível nas análises, sem, todavia, exercer uma abordagem radicalmente positivista. Isto dado já por Pedro Demo: para as ciências humanas e sociais o observador frente às questões do objeto “não pode ver-se apenas como expectador, é sempre também ator” (Demo, 1985, p.67) e continua:

Seu objeto [das ciências humanas e sociais] não é nem pode ser neutro. Se existe pelo menos relativa identidade entre sujeito e objeto, não há como imaginar um sujeito que não seja subjetivo, principalmente consigo mesmo. A obsessão pela neutralidade acaba eliminando o sujeito no processo do conhecimento” (Demo, 1985, p.72).

Compreendo que o pesquisador possui subjetividades e saberes empíricos que não podem ser descartados ou desconsiderados da sua produção teórica, bem como da sua participação e análise de fenômenos.

Em observância à resolução n. 510 de 07 de abril de 2016, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde¹⁵, que “Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais” em especial ao artigo 1º:

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; **II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011; III – pesquisa que utilize informações de domínio público;** IV - pesquisa censitária; V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para

¹³“Alienação” para a produção teórica de Norbert Elias significa a capacidade que o pesquisador tem de se distanciar do objeto – onde o próprio está inserido, para fazer análises e enxergar os processos sociais de maneira mais ampla. É o contrário do “envolvimento” (o pesquisador estar envolvido com o contexto e por isso não conseguir fazer análises que não seja de curto prazo). Vide ELIAS, 1998.

¹⁴“Estranhamento”, para a Sociologia, resumidamente é o ato do indivíduo-observador colocar em suspensão as prenoções e julgamentos e experiências prévias quanto ao objeto para estudá-lo de maneira mais problematizadora – até mesmo os fenômenos e situação mais familiarizadas do observador. Vide Moraes, 2010.

¹⁵O Conselho Nacional de Saúde, no Brasil, é o órgão que abriga o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) a quem se subordinam os Comitês de ética em Pesquisa (CEP). Vide: <https://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep>.

revisão da literatura científica; VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização (Conselho Nacional de Saúde, Res.. 510/2016, art. 1º, grifo próprio).

Com tais características a presente pesquisa não teve necessidade de ser submetida ao Comitê de Ética.

2.4 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVAS

Para Gil (2002), é a justificativa da pesquisa que registra “fatores que determinaram a escolha do tema, sua relação com a experiência profissional ou acadêmica do autor” (Gil, 2002, p. 162).

Faz-se prudente apresentar argumentos referentes à relevância do estudo proposto nessa dissertação. Groppo e Martins (2006) esclarecem que “as justificativas podem ser de diferentes ordens: científicas, políticas, filosóficas, econômicas, pedagógicas, sociológicas etc.” e completam adicionando que “podem até ser pessoais” (Groppo e Martins, 2006, p. 21).

A relevância e justificativa desta pesquisa podem ser expressas em várias vertentes que são complementares: de ordem política, de ordem pedagógica, de ordem social e de ordem da importância pessoal de um dos pesquisadores.

De relevância política porque há preocupação nacional e internacional para que a educação incentive o sujeito a vivenciar sua cidadania, entendendo a educação como direito humano e a cidadania não só como forma democrática de ler e interpretar a realidade social, mas, sobretudo, uma forma de agir no mundo.

De relevância pedagógica porque em toda legislação educacional brasileira contemporânea muito é citado sobre a formação integral do aluno, inclusive no âmbito da cidadania. Contudo, para além da transversalidade e do estudo teórico nos currículos das ciências humanas não há melhores e mais detalhadas orientações curriculares para que a cidadania seja vivenciada na prática pelo discente, restringindo a educação para a cidadania a um aspecto teórico transversal no currículo formal. Nesse sentido,

compreender a importância da contribuição e complementariedade da educação não formal dentro dessa temática é um dos planos de fundo da pesquisa. Assim, ao concluir o estudo, apresentar o resultado desta pesquisa aos sujeitos e às instituições interessadas contribuirá para reflexões e avaliações na temática.

De relevância social porque com a realização desta pesquisa teremos reflexões e contribuições para instrumentalizar os agentes que atuam nas instituições a refletirem sobre práticas e ideias aperfeiçoando o atendimento e serviço público. Inclusive no direcionamento de orçamento, investimento do erário, em instituições que possam ser cada vez mais eficazes. Outro fator social é fazer com que as instituições “escolas do legislativo” possam ser um pouco mais conhecidas e discutidas, inclusive valorizadas na comunidade acadêmica (porque a educação não formal e as escolas do legislativo sempre estiveram periféricas no debate acadêmico, como denuncia Cosson (*in* Ribeiro, 2022, p.17) e na sociedade.

Justifica-se também a pesquisa pelo apresso pessoal do pesquisador-autor por dois campos: educação para a cidadania e educação não formal. Lucas Medau, que escreveu a presente dissertação como mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL-MG, trabalha com projetos de educação para a cidadania no poder legislativo há mais de 10 anos. Assim, para muito além da visão empírica que o autor possa ter do fenômeno “educação cidadã”, desejou realizar o estudo com o rigor metodológico da ciência para, assim, ter novos olhares e perspectivas daquilo que o cerca e se aperfeiçoar enquanto educador para a cidadania.

*Aqueles que se enamoram da prática, sem a ciência,
são como o navegador que entra no navio sem timão ou bússola,
que jamais tem a certeza de onde vai.
Sempre a prática deve ser edificada sobre a teoria.*

Leonardo da Vinci, [15--?]¹⁶

¹⁶Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85695/225681.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 out. 2023.

2.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A estrutura desta dissertação apresenta-se dividida em seções.

Antecedem o desenvolvimento formal acadêmico dois textos introdutórios denominados “Primeiras palavras: a política em perspectivas” e “Memorial: notas breves da biografia do autor e seu local de fala.

A seção segunda cumpre a função de informar o delineamento da pesquisa, contextualizando o tema e citando o problema e os objetivos da investigação entre outros.

Apresenta-se na terceira seção o caminho metodológico trazendo as escolhas de metodologia e as justificativas, além do recorte geográfico das instituições de análise.

A quarta e quinta seções se referem ao levantamento bibliográfico e referencial teórico que subsidiam o estudo, elucidando conceitos-chave como: cidadania, educação para a cidadania, educação não formal, escolas de governo, educação legislativa e escolas do legislativo.

A seção sexta apresenta os dados colhidos e suas análises e interpretações à luz das teorias no cumprimento dos 3 objetivos específicos: caracterizando as instituições, elencando sua atividade educativa com a lista de atividades e analisando a intencionalidade educativa da educação para a cidadania.

Por fim, as considerações finais trazem os principais resultados da pesquisa, apresentando os limites do estudo, as lacunas para investigações futuras e indicações e apontamentos para as instituições objeto de pesquisa.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

*[...] é preciso não esquecer de uma coisa: ciência é coisa humilde,
Pois se sabe que a verdade é inatingível.
Nunca lidamos com a coisa mesma, que sempre nos escapa.
Aquilo que temos são apenas modelos provisórios,
coisas que construímos por meio de símbolos,
para entrar um pouco no desconhecido.
[...] A vida é muito mais que ciência*

Rubem Alves, 1994

Aprendemos que umas das características fundamentais da forma de conhecimento científica é o rigor dos métodos e isso a diferencia de outras formas de conhecimento do mundo e da realidade. Nesta seção, apresento o caminho metodológico que foi percorrido nas etapas da pesquisa.

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Na busca por conhecimentos prévios e literatura correlata ao tema da pesquisa, este estudo se iniciou com levantamento bibliográfico. Selecionou-se textos, utilizou-se citações de excertos, refletiu-se sobre a problemática do tema a partir de uma gama de conhecimentos acumulados e anteriores a esta investigação sobre educação para a cidadania nas escolas do legislativo.

A busca se empreendeu, em primeiro lugar, por livros publicados impressos e em versão digitalizada. Posteriormente a busca prosseguiu em textos diversos: teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos (foram utilizados sites que guardam acervos de textos acadêmicos, a exemplo: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), Google Acadêmico, Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), bem como as publicações disponíveis nos portais da Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ELE ALMG) e Portal da Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e de Contas (ABEL).

Por fim, a pesquisa se estendeu a documentos e informações eletrônicas como leis e normativas, notícias, textos institucionais, todos por meio eletrônico, com predominância de sites oficiais de instituições governamentais, a título de exemplo, os

portais na rede de internet das organizações: Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e de Contas (ABEL), Governo Federal (gov.br), além dos portais eletrônicos de todas as 9 câmaras municipais participantes bem como suas redes sociais, entre outros sites nacionais e internacionais.

Os textos consultados, em sua maioria, eram em língua portuguesa. As exceções se deram por algumas buscas em sites de instâncias governamentais internacionais (em espanhol e em inglês), tentando não ultrapassar o recorte temporal máximo de 2 décadas.

Para a seleção dos textos, buscou-se descritores como: “cidadania”, “educação para a cidadania”, “educação não formal”, “escola de governo”, “escola do legislativo”, “educação no parlamento”, “escola de governo” – todas categorias e expressões que permeiam o presente estudo como já informado e justificado em seções anteriores.

O resultado do levantamento bibliográfico e o referencial teórico, ambos comentados, serão apresentados conjuntamente nas seções 3 e 4 deste texto.

3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para garantir o rigor do conhecimento científico, fora escolhido o caminho metodológico que fosse exequível pelo tempo de pesquisa e pelas condições que a afetavam. O entendimento do que é a metodologia (o como pesquisar) é defendido por Deslandes como algo que vai além da descrição dos métodos e técnicas, ela “indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (Deslandes, 2009, p. 46).

Dedico esta subseção a explicar e embasar a escolha por uma pesquisa de **abordagem qualitativa** quanto às análises, **descritiva** quanto aos objetivos e da escolha do **método pesquisa documental** quanto à coleta de dados.

É preciso, então, retomar os objetivos geral e objetivos específicos, posto que é pensando na investigação deles que se foi pensado o caminho metodológico.

O objetivo geral do estudo é de caracterizar as escolas do legislativo do Sul de Minas no âmbito de suas propostas de educação para a cidadania analisando documentos das instituições selecionadas para descrever, compreender e analisar a

atividade e intencionalidade educativas destas instituições. Ainda, como objetivos específicos (O.E.), determinou-se:

- a) O.E. 1: selecionar, dos dados colhidos e informações prestadas, as características institucionais para a identificação das escolas do legislativo participantes;
- b) O.E. 2: verificar a existência de propostas e ações educativas para entender a atuação das instituições selecionadas para o estudo;
- c) O.E. 3: identificar e analisar, das propostas e ações educativas, as que estritamente sejam de educação para a cidadania;

Tendo em vista os objetivos, entendo que o caminho possível e o mais viável para a pesquisa seria uma abordagem qualitativa, descritiva e de técnica de análise documental pelos motivos que exponho a seguir.

Segundo Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (Minayo, 2001, p. 21-22)

Para consecução dos objetivos geral e específicos propostos, e para investigar a pergunta problema proposta para este estudo, utilizou-se a perspectiva da abordagem qualitativa.

Outros dois textos foram de grande auxílio e guia para o delineamento da pesquisa e para as escolhas metodológicas: o texto de Kripka, Scheller e Bonotto, pesquisadoras sulistas, que escreveram um interessante artigo de revisão publicado em 2015, para a *Revista de Investigaciones de la UNAD*, chamado “Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização”. Adicionalmente, o livro das pesquisadoras e professoras Lüdke e André (2018) denominado “Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas” é também uma fonte considerada para nosso estudo.

Para reforçar o porquê de uma pesquisa de abordagem e análise qualitativa:

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte.

Para tanto, o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (Bogdan & Biklen, 1994). As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir. Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (Kripka; Scheller e Bonotto, 2015, p. 57).

Com base nos objetivos, a pesquisa será do tipo descritiva. O aporte teórico para essa escolha foi construído com base no que escreveu Augusto Triviños (1987) e o que escreveu Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009).

Para Triviños (1987, p. 110), os estudos no campo da educação se realizam em sua maioria como pesquisa descritiva. Ele inscreve a pesquisa de análise documental como estudo descritivo e Gerhardt e Silveira (2009, p.35) corroboram esse entendimento.

Gil (2002, p.46) declara que “a maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso” são as investigações do tipo bibliográficas. Para o autor, as análises documentais de outros documentos que não os impressos “localizados em bibliotecas” - já que na pesquisa documental muitos e diversos, ao mesmo passo que dispersas na fonte – são pesquisas “em número mais restrito”. Lüdke e André (2018) corroboram com a informação apontando que a análise documental é pouco explorada na área da educação (Lüdke e André, 2018, p.44):

São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (Lüdke e André, 2018, p.45)

As autoras também nos ajudam a refletir sobre duas questões primordiais: o que é a análise documental e quais as vantagens de seu uso na pesquisa? Para a primeira pergunta apontam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos” (Caulley *apud* Lüdke e André, 2018, p. 45) e completam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke e André, 2018, p.45).

Agora, em se tratando de ponderar as vantagens da pesquisa de análise documental, Lüdke e André (2018) citam, em primeiro lugar, serem os documentos “uma fonte estável e rica” em relação à durabilidade das informações que persistem ao longo do tempo e serem consultados e manuseados, muitas vezes, em diferentes estudos.

Outra vantagem apontada pelas autoras está no custo considerado baixo: o uso da análise documental “requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador” em seu trabalho de seleção de informações e análises delas.

Como uma vantagem adicional, apontam que a vantagem de documentos é por serem uma fonte “não reativa”. Como não reativa entendem a obtenção de dados e informações sem a interação ou contato direto com os sujeitos, não responsiva. Já que em entrevistas ou questionários, por exemplo, a opinião, pontos de vista ou o comportamento dos sujeitos podem se alterar por várias circunstâncias.

Contextualizando para a presente pesquisa os aspectos citados acima como vantagens, sobretudo a questão do custo operacional da pesquisa; essa é uma questão bem pertinente já que a presente pesquisa e o pesquisador não contam com bolsa ou auxílio de fomento à pesquisa.

Já que as instituições (EL) estão espalhadas por vários municípios do Sul de Minas Gerais (que é um estado vasto e a região também o é), além do custo que percorrê-las para aplicação de questionários ou entrevistas, a exemplo, implicaria, também, o recurso de tempo (dos pesquisadores e dos sujeitos pesquisados), além de logística em transporte pelas distâncias. Seriam esses fatores que demandariam demasiado esforço e emprego de recursos.

Segundo Gil (2002, p. 45-46), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico” e denomina esses documentos como os “de primeira mão” por ainda não terem recebido análise ou tratamento:

Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (Gil, 2002, p. 46)

Gil (2002), também define o que seriam os documentos de “segunda mão”: aqueles que já receberam alguma forma de análise e tratamento, como exemplo: relatórios de pesquisa, de empresas, tabelas estatísticas etc.

Utilizando as ideias e ensinamentos de Gil (2002), que em muito se aproximam ao defendido no texto de Lüdke e André (2018), considero as vantagens e as limitações de delinear esta pesquisa como documental:

Como vantagens:

- I) A fonte de dados e os próprios dados são estáveis, registrados e duradouros;
- II) O custo para operacionalizar a pesquisa é acessível e “significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas” (Gil, 2002, p. 46);
- III) O fato de não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. Como lembra Gil: em alguns casos “a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato” (Gil, 2002, p. 46).

Contextualizando para a presente pesquisa, o aspecto da alínea II, é bem pertinente, já que a pesquisa e o pesquisador não contaram com bolsa ou auxílio-fomento à pesquisa. Em relação à alínea III, faz-se pertinente também já que as instituições (EL) estão espalhadas por vários municípios, que além do custo que percorrê-las implicaria (alínea II) o tempo (do pesquisador e dos sujeitos pesquisados) e transporte pelas distâncias, seriam fatores que demandariam demasiado esforço e emprego de recursos.

De outro lado, como limitação da escolha de procedimento de análise documental como tipo de investigação, Gil (2002), alerta para a seriedade de críticas referentes “à não-representatividade e à subjetividade dos documentos”.

Quanto à limitação exposta por Gil (2002) da subjetividade *versus* objetividade das análises dos dados, há dois entendimentos sugeridos pelo próprio autor para o deslinde dessa limitação. Primeiro: “é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva”. Segundo entendimento: “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema [...]” (Gil, 2002, p. 47).

3.2.1 O recorte geográfico

Para fins de viabilidade da pesquisa é necessário estabelecermos o alcance geográfico das instituições que serão pesquisadas. A opção por estabelecer o recorte geográfico como a região do “Sul de Minas” se deu pelos motivos que elenco a seguir.

Em pesquisa ao Portal ABEL¹⁷, encontrou-se uma relação de escolas do legislativo em câmaras municipais, totalizando serem da ordem de 136 instituições em nível municipal no Brasil. Analisando os dados, foi-nos possível construir a tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantitativo de escolas do poder legislativo municipal já criadas (por estado federado e regiões do Brasil):

(continua)			
Região	Quantidade	Estado Federado	Quantidade
Região Centro-Oeste	8	Goiás (GO)	3
		Mato Grosso (MT)	2
		Mato Grosso do Sul (MS)	3
Região Norte	13	Acre (AC)	2
		Amapá (AP)	1
		Amazonas (AM)	1
		Pará (PA)	6
		Rondônia (RO)	1
		Roraima (RR)	1
		Tocantins (TO)	1
Região Nordeste	96	Alagoas (AL)	0
		Bahia (BA)	2
		Ceará (CE)	4
		Maranhão (MA)	0

¹⁷O Portal Abel é o site oficial da Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e de Contas. O endereço eletrônico é: <https://www.portalabel.org.br/escolas/escolas-de-camaras-municipais>. O acesso para obtenção dos dados atualizados ocorreu em 09 mar. 2024.

Tabela 1 – Quantitativo de escolas do poder legislativo municipal já criadas (por estado federado e regiões do Brasil):

			(conclusão)
Região	Quantidade	Estado Federado	Quantidade
Região Nordeste	96	Paraíba (PB)	2
		Pernambuco (PE)	11
		Piauí (PI)	1
		Rio Grande do Norte (RN)	73
		Sergipe (SE)	3
Região Sudeste	174	Espírito Santo (ES)	4
		Minas Gerais (MG)	98
		Rio de Janeiro (RJ)	13
		São Paulo (SP)	59
Região Sul	52	Paraná (PR)	11
		Rio Grande do Sul (RS)	16
		Santa Catarina (SC)	25
TOTAL	343		343

Fonte: Criada para a pesquisa (2024) com informações do site da Abel (2024).

Os dados referem-se exclusivamente às Câmaras municipais (em nível do poder legislativo municipal), com exceção da Escola do Legislativo Vereador Marcos Mannes, pois esta não pertence a uma Câmara Municipal, mas à Associação de Câmaras e Vereadores do Vale do Itapocu (AVEVI) que congrega os legislativos municipais catarinenses: dos municípios de Barra Velha, Corupá, Jaraguá do Sul, Guaramirim, Schroeder, Massaranduba, São João do Itaperiú.

Outra observação importante, esta empírica, é que o site da Abel lista as escolas criadas sem, no entanto, ser possível entender se estão em funcionamento ou não. Os dados se mostraram confusos e às vezes com imprecisões.

Na relação de escolas do legislativo do site da Abel encontrou-se 98 municípios mineiros listados (conforme Tabela 1) em 2024. Porém, Butori *et al.* (2021) apresentaram o número de 94 escolas do legislativo de nível municipal no estado de Minas Gerais de

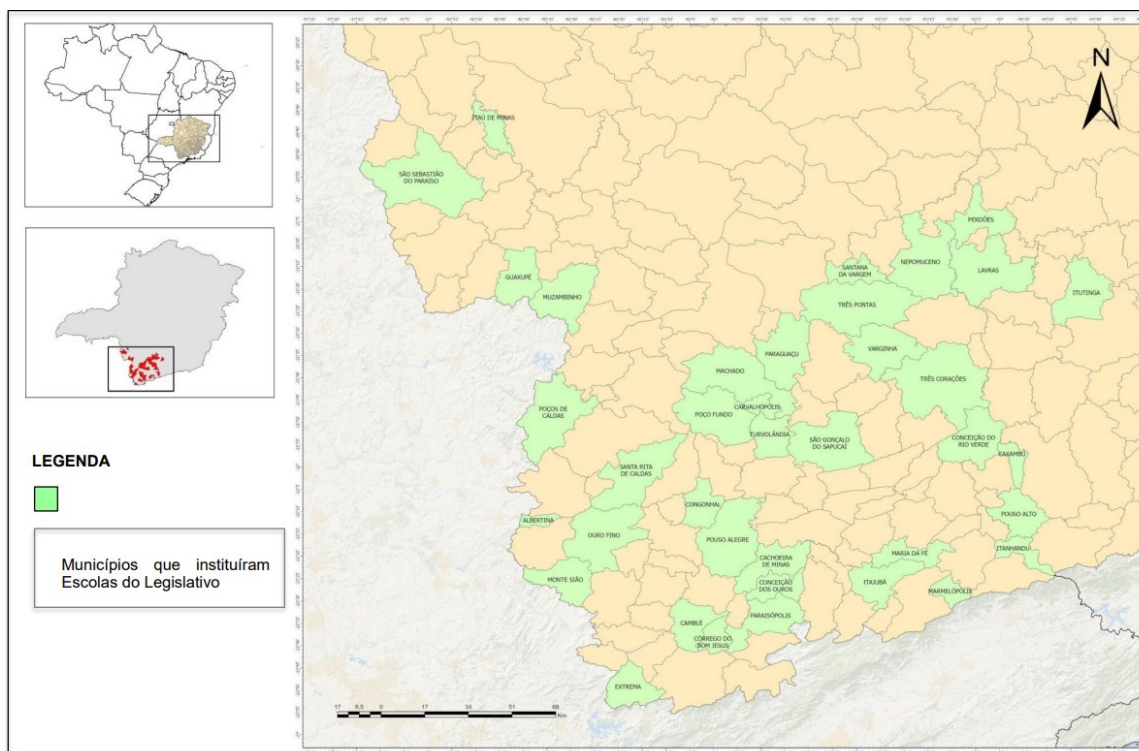
acordo com pesquisa realizada em 2020 pela Rede Mineira de Escolas do Legislativo (Butori *et al.*, 2021, p. 140). Passados 4 anos é bem possível que novas escolas tenham sido criadas e isso pode representar a explicação plausível para diferença dos quantitativos das duas fontes.

Neste sentido pesquisar 343 escolas do legislativo municipais no Brasil (conforme Tabela 1) ou 98 escolas do legislativo municipais em Minas Gerais seria uma tarefa inviável. Foi então pertinente afunilar e dar recorte menor para a base geográfica de alcance da pesquisa.

Em análise à pesquisa de Almeida (2022) encontrei o registro de 40 escolas do legislativo em funcionamento por pelo menos por algum período, entre 2008 e 2020, na região do Sul de Minas Gerais. Transcrevo os municípios listados por ele à época de sua pesquisa: Albertina, Andradas, Cambuí, Carvalhópolis, Caxambu, Cachoeira de Minas, Conceição do Rio Verde, Conceição dos Ouros, Congonhal, Córrego do Bom Jesus, Extrema, Guaxupé, Itajubá, Itanhandu, Itaú de Minas, Itutinga, Lavras, Machado, Maria da Fé, Marmelópolis, Monte Sião, Muzambinho, Nepomuceno, Ouro Fino, Paraguaçu, Paraisópolis, Perdões, Poço Fundo, Poços de Caldas, Pouso Alto, Pouso Alegre, São Gonçalo do Sapucaí, Santa Rita de Caldas, Santana da Vargem, São Lourenço, São Sebastião do Paraíso, Três Corações, Três Pontas, Turvolândia e Varginha (Almeida, 2022, p. 45).

Portanto, das 94 escolas do legislativo dos municípios mineiros (listados por Almeida 2022 à época de sua pesquisa), 40 delas estavam localizadas geograficamente no Sul de Minas, representando aproximadamente 42,5% de instituições concentradas na região. Almeida sinaliza em sua pesquisa que esse número expressivo de escolas do legislativo em Minas Gerais se deu possivelmente por incentivo da Escola do Legislativo da ALMG (ELE) e do programa Parlamento Jovem de Minas, coordenado por ela (Almeida, 2022, p. 26, 114-115). No Sul de Minas o número de escolas criadas é também bem expressivo e há indícios de que esse fenômeno seja reforçado pela atuação e divulgação da Escola do Legislativo “Professor Rômulo Coelho” da Câmara Municipal de Pouso Alegre.

Figura 1 - Mapa da região do Sul de Minas destacando municípios com EL já instituídas em 2020:



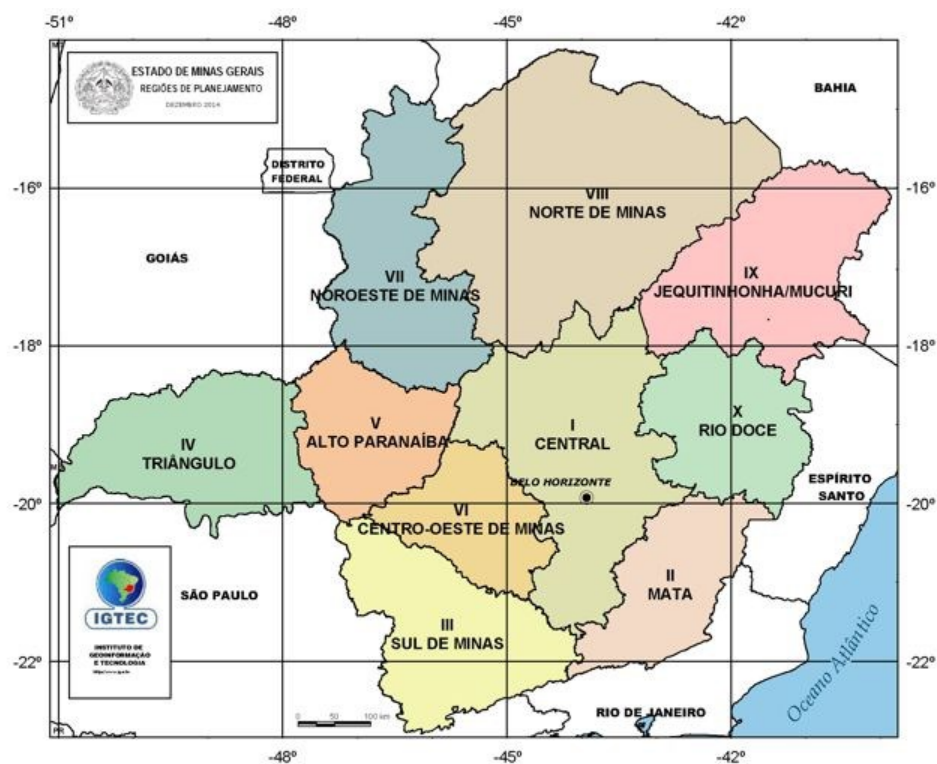
Fonte: Elaboração e publicação de Almeida, 2022, p. 68.

Como se vê no mapa elaborado por Almeida (2022) entre 2008 e 2020 havia registro de 40 escolas do legislativo instituídas no Sul de Minas, sem, no entanto, apontar se elas estariam em atividade ou não (Almeida, 2022, p. 44). 38 escolas estão apontadas no mapa e estão ausentes no mapa as EL dos municípios de Andradas e São Lourenço.

Importante esclarecermos que essa nomenclatura “Sul de Minas” é utilizada oficialmente pelo governo do estado como uma região de planejamento, sendo que o estado subdivide seu território em 10 regiões de planejamento (Minas Gerais) (Almeida, 2022).

Observemos a figura a seguir:

Figura 2 - Regiões de Planejamento - divisão do território mineiro



Fonte: Minas Gerais¹⁸.

A região Sul de Minas congrega 155 municípios. Em considerando que Minas Gerais possui 853 municípios ambos os dados do site MINAS GERAIS [20--?], a região “Sul de Minas” representa aproximadamente 18% do número de municípios do estado federado.

Porém, para o IBGE, no estado de Minas Gerais as nomenclaturas e subdivisões são outras. Segundo o órgão, Minas Gerais possui 12 mesorregiões contendo 66 microrregiões. A mesorregião, então, correspondente seria a “Mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas”. Portanto, se considerarmos a subdivisão do IBGE para o território

¹⁸Minas Gerais é o site do governo do estado. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/geografia#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,12%20mesorregi%C3%B5es%20e%2066%20microrregi%C3%B5es>. Acesso em: 09 out. 2023. A divisão em regiões de planejamento foi adotada em 1995. Almeida (2022) citando Diniz e Batella (2005) relata que a divisão foi proposta em 1992 pela Fundação João Pinheiro para o então governo do estado.

de Minas Gerais, a Mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas, contém 146 municípios agrupados em 10 microrregiões denominadas (Minas Gerais, [20--?]).

Pelas diferenças de nomenclatura e configuração, em especial da quantidade de municípios, a opção metodológica, neste estudo, é de adotar a nomenclatura e configuração propostas oficialmente pelo governo de Minas Gerais, qual seja: Sul de Minas (Figura 2).

Assumindo o Sul de Minas como recorte geográfico, com 40 instituições ainda assim a pesquisa teria dificuldades em se realizar.

Contudo, justifica-se a escolha para o convite das instituições:

- a) pela proximidade geográfica dos pesquisadores e da própria Universidade que se localiza no município de Alfenas (pertencente ao Sul de Minas); e
- b) pelo critério de seleção: escolas do legislativo que desenvolvam ao menos uma ação de educação para a cidadania.

A respeito do critério de seleção convém esclarecer que se buscou escolas do legislativo que não só foram criadas, mas que estavam em atividade com pelo menos um programa de educação para a cidadania. Assim, elegeu-se as instituições que desenvolviam o Parlamento Jovem de Minas¹⁹.

Em um primeiro momento foram escolhidos 14 municípios para os quais foram enviadas solicitações para suas escolas do legislativo participarem desta pesquisa: Andradas, Cambuí, Extrema, Itajubá, Maria da Fé, Monte Sião, Ouro Fino, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Santa Rita de Caldas, São Lourenço, Três Corações, Três Pontas e Varginha. Adicionalmente incluiu-se a recém-criada (31/08/2023) Escola do Legislativo de Inconfidentes, totalizando 15 instituições convidadas.

¹⁹O Parlamento Jovem de Minas, ou PJ de Minas, é um programa de educação para a cidadania desenvolvido e coordenado pela Escola do Legislativa da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, com apoio da PUC Minas, que em parceria com câmaras municipais (com EL instituídas ou não) desenvolvem uma série de atividades em cada edição do programa que tem duração anual. No site do programa (<https://www.almg.gov.br/participacao/parlamento-jovem/edicoes/2023/inicial/>) consta a relação de municípios participantes. Vide: MEDAU *et al.* (2022).

3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Após a determinação do recorte geográfico, que é o alcance espacial das instituições pesquisadas, passou-se a definir quais documentos seriam solicitados.

O documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do **objeto de estudo**, do problema a que se busca uma resposta. Neste sentido, ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos (Kripka; Scheller e Bonotto, 2015, p. 57, grifo próprio).

O objeto de estudo, as escolas do legislativo, são instituições educativas de ensino não formal, portanto estamos falando de documentos institucionais, escritos e geralmente publicados de acesso público e irrestrito. A resolução n. 510 de 07 de abril de 2016, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que “Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais” fixa o entendimento do que seriam dados públicos em seu artigo 2º no seguinte inciso:

VI – informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados (Conselho Nacional de Saúde, Res. 510/2016, art. 2º).

A respeito da descrição conceitual do que são registros institucionais escritos: “são aqueles fornecidos por instituições governamentais, como projeto de lei, relatórios de órgãos governamentais, entre outros” (Gil *apud* Kripka; Scheller e Bonotto, 2015, p. 60).

Para consecução dos objetivos da pesquisa, lançou-se mão da coleta de dados em documentos:

- I. solicitados às Escolas do Legislativo;
- II. encontrados na internet e que sejam de domínio público em sites de instituições correlatas como a Abel, a ELE da ALMG etc., além é claro dos sites das próprias instituições pesquisadas;

Para além dos dados e documentos solicitados às instituições, outros documentos comporão o rol de análises desta pesquisa sem a necessidade de solicitação posto que consta em sites de livre e público acesso. São eles: lista de escolas do legislativo

municipais filiadas à Abel e lista de câmaras municipais participantes do programa Parlamento Jovem disponíveis no site da ALMG entre outras informações.

Assim, os dados relevantes para esta pesquisa, em primeira tentativa, foram solicitados às 14 instituições selecionadas no recorte geográfico delimitado (informadas na subseção 2.2.1).

Solicitou-se por meio de uma “Carta de Apresentação e Convite à Pesquisa”, enviada por e-mail, que as EL disponibilizassem acesso e cópias aos seguintes documentos e informações:

- I. Lei/Resolução que cria a Escola e a(s) que a altera;
- II. Regimento Interno;
- III. Projeto Pedagógico;
- IV. Organograma;
- V. Ementa/descrição de cursos e projetos;
- VI. Relatórios de gestão;
- VII. Link de site(s) da Escola e link das redes sociais da escola – se tiver (*Facebook, Instagram* e outros);
- VIII. Endereço completo da instituição, inclusive endereço de e-mail institucional (preferencialmente);
- IX. Nome e contato da pessoa na instituição (servidor público que prestou as informações).

Imprescindível salientar que todas as solicitações foram feitas, em primeira rodada, via e-mail no ano de 2022, ou seja, de forma eletrônica e que as respostas (envio de documentos e informações complementares que se deram entre o pedido em 2022 e a conclusão da pesquisa em 2024) também se fizeram por meio eletrônico. Fora solicitado no segundo e-mail programado²⁰ enviado a cada instituição a confirmação de

²⁰Tendo em vista que a solicitação primeira de documentos e informações se deu em 2022 e a conclusão da pesquisa se deu em 2024 a situação das instituições poderia ter mudado, as resoluções de criação

que se ausência de envio significava a ausência do documento. A exemplo: perguntou-se para aquelas escolas do legislativo que não responderam tacitamente não possuem projeto pedagógico - e ou ementas de cursos e programas - se eles não existiam, de fato.

Para uma visualização mais dinâmica e um efeito didático, organizei o Quadro 1 contendo a expectativa de informações a serem colhidas em cada documento solicitado:

Quadro 1 – Detalhamento dos documentos solicitados às instituições pesquisadas

Tipo de documentos institucionais	Informações e dados esperados
Lei, decreto ou resolução	Data e instrumento legal de fundação/criação da instituição; Denominação e data de criação da instituição; Previsão para educação legislativa e para educação para a cidadania; Determinações como princípios norteadores, gestão e recursos humanos, orçamento e repartições etc.
Regimento Interno	Organização, normatização, escrituração da instituição
Projeto Pedagógico	Pressupostos filosóficos e políticos da instituição, concepção de cidadania e educação para a cidadania adotadas e nuances do trabalho pedagógico.
Organograma	Organização hierárquica da instituição.
Ementários (ementas)	Profissionais (perfil) envolvidos no ensino, temas e periodicidade das ações educativas; público-alvo; Conhecer a modalidade das ações educativas: presenciais, semipresenciais ou remotas (síncronas ou assíncronas).
Relatórios	Periodicidade das ações, alcance e público-alvo, dados quantitativos.

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024).

poderiam ter sido alteradas, programas ações e atividades modificadas, documentos antes (2022) inexistentes agora desenvolvidos etc. procedeu-se uma segunda consulta via e-mail às instituições objeto de pesquisa para atualizações.

Esclarece-se que os documentos solicitados elencados no Quadro 1 não precisariam ser elaborados para a pesquisa, em já existindo previamente, a instituição precisaria apenas selecioná-los e organizá-los para envio no e-mail resposta ao pesquisador. Vejamos o Quadro 2:

Quadro 2 – Dados e informações solicitados às instituições pesquisadas

Tipo de dados institucionais	Informações e dados esperados	Objetivo
Endereço institucional da sede	Endereço completo como logradouro, número, bairro, município e código de endereçamento postal (CEP).	Manter o registro da localização da sede da instituição para eventual correspondência; Possibilidade de visita técnica ou para divulgação dos resultados da pesquisa.
Endereços eletrônicos institucionais	Endereço e-mail, de site e ou de redes sociais de divulgação institucional como <i>Instagram</i> ou <i>Facebook</i> .	Ter o registro de endereço de e-mail para contato. Sobre as redes sociais públicas e institucionais acompanhar as postagens ilustradas com fotos e textos de publicados pela instituição, como suporte ou ilustração aos dados primários. Adicionalmente conhecer como a instituição se comunica, divulga e usa a transparência para com a comunidade.
Pessoa referência	Endereço de e-mail institucional do servidor público responsável pela instituição que prestou as informações.	Na impossibilidade de contato por e-mail da instituição ser uma segunda e precária maneira de contactar à instituição pesquisada.

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024).

Considerou-se a circunstância do recebimento de dados em quantidade que não fora possível de se analisar pelo tempo para conclusão da pesquisa. Assim, selecionou-se os documentos mais relevantes na consecução de cumprir os objetivos específicos da pesquisa: em especial as resoluções de criação e alteração das instituições, as descrições das ações e projetos (ementas) bem como a análise dos sites e redes sociais institucionais como fonte secundária de dados.

A este respeito, Kripka, Scheller e Bonotto (2015), citando Flick (2009), já advertiam: “podem existir dificuldades, neste tipo de pesquisa [documental], quando existe limitação de recursos, o que obrigaria ao pesquisador a ser seletivo, ao invés de utilizar todos os documentos disponíveis ou necessários”.

Os documentos enviados, por serem documentos e dados públicos, por não ferirem, em primeira análise, a LGPD²¹ e nem demandarem comitê de ética, serão mantidos em arquivos eletrônicos ou em mídia eletrônica do tipo “dispositivo *drive* externo entrada usb” para futuras e oportunas pesquisas e revisões.

²¹LGPD é sigla para Lei Geral de Proteção de Dados, trata-se da Lei Federal n. 13.709 de 14 de agosto de 2018 e tem como objetivo, segundo o Ministério Público Federal, “proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural”. Ou seja, a lei rege sobre dados pessoais e sensíveis das pessoas físicas, no entanto os dados solicitados na pesquisa abarcam cenários, números e dados de instituições públicas e não haverá tratamento de dados pessoais. Vide: <https://www.mpf.mp.br/servicos/lgpd/o-que-e-a-lgpd>. Acesso em 29 jun. 2023.

4 CONCEPÇÕES E TEORIAS QUE FUNDAMENTAM O ESTUDO



Ouçã aqui

*Ô pacato cidadão, te chamei a atenção
Não foi à toa, não
C'est fini la utopia [...]
Se abolir a escravidão do caboclo brasileiro
Numa mão educação, na outra dinheiro...*

Trecho da canção “Pacato Cidadão” de Chico Amaral e Samuel Rosa, 1994, interpretada por **Skank**.

Aprendemos na escola fundamental que democracia é invenção dos gregos e que “demo” significa povo e “cracia” significa forma de governo. Aprendemos na escola também que democracia é poder escolher os governantes.

Nos é transmitido, semelhantemente, na mesma escola fundamental e média, que a cidadania é a condição de termos direitos e deveres. Sem muito problematizar os dois termos e sem muito estimular a sua vivência caminhamos pela escolarização formando “pacatos cidadãos”. Essa constatação é empírica ao que creio que seja geral - e esperando que haja louváveis exceções.

Política, democracia e cidadania são fenômenos sociais, portanto, prescindem da historicidade e da cultura. Da historicidade porque são conceitos e categorias que em cada tempo histórico assumem significados que os indivíduos e sociedades lhes dão. Culturalmente porque, invenção humana que são, dependem das escolhas (ou omissões) e não assumem um padrão universal: cabe a cada povo, em cada território deste planeta, lhes atribuir contornos e funcionalidades - inclusive as desconhecer ou não apreciar.

Em um Estado democrático de direito como consta da república brasileira é preciso estabelecer a historicidade (já que nem sempre fomos república e o grau de democracia, em alternâncias se faz no nosso Brasil), bem como fazer a tentativa de delimitar significados e contornos da concepção de cidadania, conceito que permeia a presente pesquisa.

Nesta seção me dedico a discutir parte da história e das concepções de cidadania, não só na tradição clássica de Grécia e Roma, mas também na experiência britânica até uma problematização mais contemporânea. Na subseção 3.2 discuto a ideia de

“educação para a cidadania” com a qual trabalho nesta pesquisa. Na subseção 3.3 apresento discussões sobre o campo da educação não formal.

4.1 CIDADANIA OU CIDADANIAS?

*Esvaziar o conteúdo de um conceito é fácil,
Basta utilizá-lo de forma genérica, privando-o de sua especificidade [...] Pode-se, por outro lado, esvaziar um conceito por lhe restringir, excessivamente, o significado, não lhe dando a dimensão e a amplitude que tem. É, sem dúvida, o caso de cidadania.*

Jaime Pinsky

Antes de refletirmos sobre o que é cidadania e no que é ser cidadão, proponho a inversão: o que não é cidadania? O que não é ser cidadão?

Abrimos esta seção com trecho da canção, na cena pop rock da década de 1990, da banda mineira Skank: “Pacato cidadão”. O “pacato cidadão” talvez seja o mesmo indivíduo que ao passar pela escolarização formal - ensino fundamental e médio - recebeu os conceitos de cidadania e democracia de modo tão simplista, sem problematizações e muito provavelmente sem compreender que a cidadania não lhe é dada benevolmente, mas fora conquistada.

É perfeitamente possível encontrar semelhanças entre o “pacato cidadão” do Skank, com o “cidadão de papel” de Gilberto Dimenstein (2018), o “cidadão não-educado” de Norberto Bobbio (2006) e o “cidadão passivo” de John Stuart Mill (1982). Explico.

Dimenstein apresenta a cidadania de papel como “aquela que é garantida apenas no papel, ou seja, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição do Brasil etc.” sendo esta forma da não-cidadania de verdade deflagrada “num país de cidadãos sem direitos, em que de um lado é vítima e tem de lidar com as consequências dessa situação, e de outro pode e deve ser agente de mudanças” (Dimenstein, 2018, p.7)

No livro “O Futuro da Democracia”, Bobbio (2006, p.44-45) apresentava o “cidadão não-educado” como aquele que se priva “do amor pela coisa pública”, como o que é desinteressado da democracia e é acometido pela apatia política. É também o indivíduo da cultura de súditos: *output* do sistema, ou seja, aquele que espera extrair benefícios do

sistema político. Sobre este último, a explicação pode ser complementada na citação que o autor faz algumas linhas a frente em seu texto:

[...] existem boas razões para se acreditar que esteja em diminuição o voto de opinião e em aumento o voto de permuta [*voto di scambio*], o voto, para usar a terminologia asséptica dos *political scientists*, orientado para os *output*, ou, para usar uma terminologia mais crua mas talvez menos mistificadora, o voto clientelar, fundado (freqüentemente de maneira ilusória) sobre o *do ut des* (apoio político em troca de favores pessoais) [...] Mas não posso deixar de pensar em Tocqueville que, num discurso à Câmara dos Deputados (em 27 de janeiro de 1848), lamentando a degeneração dos costumes públicos em decorrência da qual “as opiniões, os sentimentos, as idéias comuns são cada vez mais substituídas pelos interesses particulares”, perguntava-se “se não havia aumentado o número dos que votam por interesses pessoais e diminuído o voto de quem vota à base de uma opinião política”, denunciando esta tendência como expressão de uma “moral baixa e vulgar” segundo a qual “quem usufrui dos direitos políticos pensa em deles fazer uso pessoal em função do próprio interesse” (Bobbio, 2006, p.45)

Assim, Bobbio fala que o cidadão não-educado tende a praticar o voto clientelar (clientelismo ou, na expressão escolhida por Bobbio: voto de permuta) agindo motivado pelos favores pessoais que podem ser extraídos do seu apoio político que, nas palavras de Tocqueville, são os de “moral baixa” e vulgares.

A seu turno, no século XIX, Mill escrevia “Considerações sobre o governo representativo” – publicado em 1861 - apresentando a dicotomia entre cidadão ativo e cidadão passivo. “Cidadão passivo”, então, seriam os “súditos dóceis e indiferentes” preferidos pelos governantes por serem “um bando de ovelhas dedicadas tão-somente a pastar o capim uma ao lado da outra” (Mill, 1977 *apud* Bobbio, 2006, p.44).

Nos quatro tipos de não-cidadão vemos a recorrência dos significados de: passividade; inércia; desinteresse; desarticulados nas decisões públicas; e do não alcance pleno dos direitos, sendo essas as características principais do não-cidadão, da não-cidadania.

Maria Eduarda Santos (2005a, p. 113) também faz contribuições a este respeito quando defende que “o pensamento crítico é uma pré-condição fundamental para uma cidadania autônoma” e o que o declínio desta criticidade (por motivos inclusive de falta de acesso ao conhecimento) é que ameaça à democracia. Não ser crítico também é ser não-cidadão.

No início desta dissertação, ainda na apresentação eu trago fatos da minha infância e juventude onde política não devia ser discutida e não era um assunto para mim – diziam. Queriam-me fazer um “apolítico” um não-cidadão? Certamente essas pessoas tinham uma compreensão equivocada de política. Da apatia com a política e da ignorância da amplitude dos seus significados (e das ações políticas) surge o indivíduo não letrado politicamente: o analfabeto político, sobre isso já versou em poema Bertolt Brecht²²:

O pior analfabeto
é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala,
nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida,
o preço do feijão, do peixe,
da farinha, do aluguel,
do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.
O analfabeto político é tão burro
que se orgulha e estufa o peito
dizendo que odeia política.
Não sabe o imbecil que
da sua ignorância política
nasce a prostituta,
o menor abandonado
e o pior de todos os bandidos
que é o político vigarista,
pilantra, o corrupto
e lacaios das empresas nacionais e multinacionais [...]

Em referência – e concordância - a este precioso poema do pensador político alemão, Brecht, já proferiu²³ o filósofo brasileiro Leandro Karnal: “alienar-se da política ajuda muito ao corrupto, ao autoritário [...] o alienado político, o analfabeto político é o grande aliado do corrupto.” Desta maneira, não é difícil deduzir que a apatia pela política

²²O poema “O analfabeto político” é comumente atribuído como sendo de autoria do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), mas por ausência de publicação robusta (buscada exaustivamente por este pesquisador em português, espanhol, inglês e até mesmo alemão) não é possível autenticar a autoria. A referência para citar o poema está em vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eP7C9OL8SaA&t=68s>, <https://www.youtube.com/watch?v=fAXlckneUdw&t=100s>, <https://www.youtube.com/watch?v=Vg22b8Knf0U> e <https://www.diedenker.org/inhalte/zum-politischen-analphabeten/>. Acesso em: 10 maio 2024.

²³Vide: <https://www.youtube.com/watch?v=JRSrodHt7q8>. Acesso em: 10 maio 2024.

é intencional e produzida a serviço da politicagem e desserviço da cidadania e da verdadeira política. Na mesma fala Karnal cita seu colega Mario Sergio Cortella, sic: “[...] em grego quem não gosta de política tem uma palavra pra isso: *idiotés* [...]”²⁴

Feitas as considerações do que não é cidadania e do que é ser não-cidadão e das relações com a apatia política, pode-se passar a discutir o que é a cidadania.

4.1.1 Historicidade do termo e do conceito

Depois de refletirmos sobre um pouco do que não é cidadania e das práticas deturpadas do não-cidadão, podemos passar a pensar, nesta subseção, no que é a cidadania e no que é ser cidadão.

Precisamos recorrer à história para entender uma parte do percurso da conquista da cidadania. No dicionário de Ciências Sociais, consta que cidadania é um “estatuto oriundo do relacionamento existente entre pessoa natural, ordem política e sociedade, fundamental no direito e no princípio da igualdade” (Silva, 1987, p. 177).

Conta a história clássica ocidental que a noção de cidadania está nos estudos dos filósofos da Grécia antiga. Segundo o pensamento aristotélico, cidadão é aquele que tem o direito, e por condição também o dever, de participar da vida pública, de contribuir para a formação do governo e, ativamente, ser participativo nas assembleias de tomada de decisões (Coutinho, 1999).

Os cidadãos eram considerados como o povo (*dêmos*), exercendo o controle político, e não se confundiam com a população. A pólis era a *koinonía politiké*, de homens adultos, de condição livre *eleutheroí*, com direito à participação política, à propriedade da terra e a defesa do território cívico, soldados (*hoplitas*). Eles tinham os mesmos direitos e deveres, as mesmas instituições, os mesmos cultos e gerenciavam coletivamente o interesse do grupo (*politai*) e da população global. Os *politai*, *eleutheroí* eram aqueles que possuíam os direitos políticos, elegendos ou sendo eleitos para exercerem uma função pública, participando ativamente no espaço político. Cada cidadão (*polités/eleutheroí*), na sua atividade pública, representava as mulheres de sua família, seus filhos, seus escravos, os *metecoí*, os órfãos, as viúvas e os velhos. Mulheres, crianças, velhos, escravos e metecos

²⁴*Idiótes* em grego, idiota em português, está no sentido daquele indivíduo que só vive a vida privada, despreocupa-se da vida coletiva, social, portanto, da política. Imprescindível ler a obra “Política para não ser idiota” de Cortella e Ribeiro, 2012, editora Papirus 7 mares.

não eram compreendidos como um conjunto em si mesmo, distinto e exterior à pólis. Eles eram bem heterogêneos e desigualmente integrados, mas eles eram indissociáveis do sistema poliade. O direito de cidadania em Atenas advinha do fato de ser homem, livre, nascido em Atenas, ser filho de pai ou mãe ateniense, ser reconhecido pela phatria de seu pai, inscrito nos registros cívicos (dêmos) e cumprir com as obrigações militares. Assim sendo, a pólis era o conjunto dos cidadãos (politai), que não se confundiam com a população do território cívico (Theml, 1988, p. 38-39).

Da interpretação do excerto acima depreendemos que em Atenas - Grécia antiga, período clássico no sistema de governo de democracia, no século V e IV a.C., cidadão era o indivíduo que reunia todas essas características: ser um homem, adulto, livre, “com direito à participação política”: proprietário de terras e que havia cumprido as obrigações militares. Portanto, se excluía da condição de cidadão, da cidadania, as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros. A cidadania não era para todos, não era para toda a população (Theml, 1988, p. 39) (Santos, 2005a, p.26-27).

Para além dos marcadores sociais de gênero (homem), de idade (adulto) e das condições de ser livre – já que escravos não eram considerados nem indivíduos senão coisas (Theml, 1988, p. 40) – e de ter seu alistamento militar cumprido, outro critério para ser um cidadão ateniense merece uma observação destacada: a característica de classe social (proprietário de terras, bens: ricos). A este respeito Theml informou:

O que distinguia os *plousioi* (ricos) dos *énes* ou *áporoi* (pobres) era a liberdade de dispor de horas para não ter que trabalhar e participar ativamente nos debates políticos. Nos textos, aparece a concepção de que a riqueza era boa, desejável e necessária para vida política do cidadão (Theml, 1988, p. 42-43).

Assim o ócio, ou melhor, o privilégio do tempo livre - pela não necessidade de ter que trabalhar - que os ricos possuíam era salutar e era o que possibilitava a participação na política.

Do *polites* grego para o *civitas romano*, conta Heater (2004, p.17) *apud* Santos (2005a) que “comparada com a cidadania grega, a romana foi mais complexa, flexível, legalista e crescentemente mais generosa”.

O império romano também teve a concepção de cidadania evoluindo e mudando com o passar dos anos. “Os romanos tinham um conceito de cidadania muito fluido, aberto” (Funari *in* Pinsky, J. & Pinsky, C., 2016).

Foi no ano 212 sob governo do imperador Caracalla que a cidadania romana foi estendida a todos os homens livres do mundo romano abarcando milhões de pessoas. E no governo imperial de Constantino, já convertido ao cristianismo, anunciou o “declínio acentuado das prerrogativas da cidadania clássica” (Funari *in* Pinsky, J. & Pinsky, C., 2016, p.17).

Guarinello (2016, p. 29) traz a importante reflexão de que é comum buscarmos explicações para entender a cidadania antiga no mundo greco-romano, mas não se abstém de alertar que a experiência greco-romana não é única e que cada nação é única na História (Guarinello, 2016, p. 29).

Nesse mesmo sentido de não se ater à exclusividade greco-romana, a obra “História da Cidadania”, organizada por Pinsky, J. & Pinsky, C. (2016), traz referências da história da cidadania para além de Grécia e Roma. Cita que entre os hebreus e as comunidades de cristãos ainda nos primeiros séculos, assim como a cidade de Florença e Salamanca houve registros acerca de cidadania.

O legado que a política e a cidadania das civilizações clássicas nos deixaram certamente é o contorno da dimensão política que temos sobre cidadania: a participação na “coisa pública” (Santos, 2005a, p.42).

Deixando a antiguidade e ao buscarmos compreender as ideias modernas sobre o tema, Pinsky (2016) e Sorj (2004) apontam o advento da Revolução Francesa, ocorrida na Idade Moderna como evento importante na história e na compreensão da cidadania nos tempos modernos. Os dois autores concordam também em elencar a Revolução Americana, assim depreendemos que as revoluções políticas do final do Século XVIII são imprescindíveis para pensarmos a cidadania dos tempos modernos.

Jaime Pinsky (2016) faz um esclarecimento importante na temática: que cidadania “não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. Sob essa concepção é preciso compreender que a cada tempo histórico o termo cidadania recebe significados diversos. Além da historicidade, o termo ainda recebe mudanças em cada cultura em que ele pode ser analisado.

A seu turno, o sociólogo Bernardo Sorj (2004), em uma seção do seu texto intitulada “as diversas cidadanias”, alerta que:

O primeiro passo a ser dado para deslindar o conceito de cidadania é inseri-lo no contexto e na dinâmica de cada sociedade historicamente determinada dentro da qual ele adquire características específicas (Sorj, 2004, p. 21).

A cidadania é uma realidade histórica e, como tal, transformou-se no decorrer do tempo, à medida que foi absorvida por sociedades com tradições e estruturas sociais diversas (Sorj, 2004, p. 25).

A teoria do contrato social de Thomas Hobbes é um elemento importante a compor o cenário na busca da compreensão histórica dos significados de cidadania. Uma vez que apregoava que os seres humanos devotavam ao Estado e à ordem social a sua submissão às leis, cedendo parte de suas liberdades individuais. Na filosofia política essa corrente ficou conhecida como contratualismo, teve contribuições de John Locke e Jean-Jacques Rousseau e vigorou a partir do século XVII.

A obra de Pinsky cita que a cidadania moderna está alicerçada nas revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, quais sejam: Revolução Inglesa, Americana e Francesa (Pinsky, J. e Pinsky, C., 2016).

Numa tentativa de esclarecer o termo, o autor pondera: “pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (Pinsky, J. e Pinsky, C., 2016, p. 9-10).

Outra contribuição importante de Jaime Pinsky (2016) é relacionar diretamente cidadania, o ser cidadão com a existência e gozo de direitos civis, políticos e sociais. Essa tripartição de direitos é de elaboração do britânico Thomas Humphrey Marshall que defendeu que a cidadania só é plena se dotada destes três tipos de direito.

A esta altura precisamos falar da “experiência particular – a britânica” como designa Sorj (2004). O autor aponta que apesar de inúmeras críticas, o modelo do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall é o mais difundido. Nos anos 1950, Marshall escreveu que “A cidadania moderna é um conjunto de direitos e obrigações que compreendem três grupos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais”.

Sorj (2004, p. 25) aponta que “apesar da grande variedade de experiências concretas, ou por causa delas, desenvolveram-se modelos que procuravam sintetizar a trajetória da cidadania”.

O modelo de Marshall, em suma – e didaticamente - aponta que os direitos civis se formaram no século XVIII. Os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no

século XX (Marshall, 1967, p. 66; Mastrodi & Avelar, 2017). Sobre este modelo, segundo o autor britânico, “a igualdade perante a lei teria promovido a luta pela igualdade de condições de participação política (voto universal), e esta teria permitido o avanço dos direitos sociais” (Sorj, 2004, p. 26).

Marshall, que era britânico, produziu seu modelo imerso num contexto democrático-liberal e capitalista e, como aponta Sorj (2004), ele “não é reproduzível, na prática, em nenhum país europeu” como também aponta que na América Latina “os processos de formação de direitos no continente foram totalmente diferentes do europeu” (Sorj, 2004, p.26).

Portanto, se a América Latina não acompanha o modelo idealizado por Marshall, isso não representa uma anomalia que necessite ser explicado como tal. Todos os processos de formação de cidadania são particulares [...] a história dos direitos do cidadão apresenta, desde suas origens, uma constante tensão em torno da possibilidade de harmonizar os vários tipos de reivindicações que surgem permanentemente a partir das transformações sociais e das novas apropriações e interpretações do discurso dos direitos humanos. (Sorj, 2004, p.27).

Numa concepção contemporânea, Dias (2015), citando Giddens (2013), informa que cidadão é “um membro de uma comunidade política com direitos e deveres associados a este fato” (Dias, 2015, p.172). É também baseado nessa afirmação que durante minhas aulas eu arrisco fazer minha própria tentativa de definição de “cidadania”. Em linguagem bem simples e didática falo mais ou menos assim: “numa democracia ser cidadão significa resumidamente pertencer a uma comunidade política e ter dela proteção (ter seus direitos garantidos) e manter por ela responsabilidade (cumprir os deveres e zelar por um ambiente melhor) para se conviver”.

Passemos agora a notar como outros autores brasileiros entendem a cidadania, especificamente Coutinho (1999), José Murilo de Carvalho (2002), Wladimir Rodrigues Dias (2015), Cortella (2017) e Santos (2005a).

O filósofo Carlos Nelson Coutinho, em sua obra “Cidadania e modernidade” de 1999, propõe uma interessante concepção acerca do termo cidadania:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. Sublinho a expressão historicamente porque me parece fundamental ressaltar o fato de que soberania popular, democracia e cidadania (três expressões para, em última instância, dizer a mesma coisa) devem sempre ser pensadas como

processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações (Coutinho, 1999, p.42).

Como exposto no excerto a concepção de cidadania apresentada por Coutinho evidencia a cidadania como uma capacidade a ser conquistada, portanto ela não aconteceria naturalmente: é preciso intencionalidade e condições para que seja alcançada.

Carvalho (2012) esclarece que “cidadania” é um fenômeno social complexo e carece de ser historicamente compreendido, definido. O autor retoma que “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais” – em referência ao modelo de Marshall²⁵ que discutimos anteriormente (Carvalho, 2012, p.9-10).

A respeito ainda do modelo de Marshall (direitos e cidadania civis, depois políticos, e por fim, sociais), Carvalho (2012) traz importante informação:

Há, no entanto, uma exceção na sequência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (Carvalho, 2012, p.11)

Com este raciocínio da historicidade da cidadania e que ela se desenvolve em cada local numa dinâmica diferente, é oportuno concordar com Sorj (2004) que a América Latina e o Brasil tiveram e têm realidades muito distintas das nações no hemisfério Norte (EUA, Inglaterra, França, Alemanha etc.) e, por conseguinte, experiências históricas, sociais e políticas diversas que implicariam em significados singulares para a cidadania de cada povo e nação.

No texto intitulado “A contribuição da Educação não-formal para a construção da cidadania” de Mario Sergio Cortella (2017), o autor contribui problematizando a concepção de cidadania à brasileira:

²⁵ A divisão de cidadania em três partes ou elementos: civil, política e social pode ser conferida em Marshall (1967) em especial no capítulo III: Cidadania e classe social.

Em nosso país, não é possível, como vez ou outra ocorre, falar em “resgate” da cidadania, pois esse termo a existência de algo que se perdeu e que, agora, devemos ir buscar novamente. Nunca tivemos cidadania plena e, por isso a questão real é a construção da cidadania (Cortella, 2017, p. 44).

Segundo o autor, a cidadania brasileira segue em construção, como um processo inacabado, com nuances.

Para encerrar esta subseção, apresento a relação que Dias (2015) propõe sobre cidadania e democracia, que ainda que não idênticas, permitem aproximações conceituais atrelando-as (Dias, 2012, p.171).

Dias (2015) apresenta dois aspectos para a cidadania moderna: “um, de matriz republicana” considerando que o indivíduo possui compromissos e responsabilidades com a comunidade que faz parte e um outro aspecto relativo ao “direito de participar da definição dos rumos da sociedade política, o que conduz ao vínculo entre cidadania e democracia” (Dias, 2015, p.172).

Com as discussões até aqui, cabe-nos compreender que há de se falar, então, em cidadanias e não em cidadania como única, como único modelo ideal: rechaçando-se, assim, a “cidadania ideal”. Além da polissemia (Sorj, 2004, p. 21) que cerca a palavra, precisamos compreender que o “acesso à cidadania” é um desafio real: empírico e analítico para cada nação, em cada tempo histórico.

Sobre a historicidade do termo e da prática da cidadania, Santos (2005a) apresenta interessantes análises. Em seu livro, a autora cita um pensamento de Henry Giroux: “Categorias como cidadania e democracia têm de ser problematizadas e reconstruídas para cada geração” (Santos, 2005a, p. 102). E é especificamente em um artigo de 2007 que a autora explana sobre uma escalada histórica da cidadania.

Para Santos (2007), a origem está na *cidadania clássica* (remonta aos gregos e romanos) sendo a que cedeu a dimensão política dos aspectos da vida da polis. A cidadania clássica deu lugar à *cidadania moderna* que se subdivide em cidadania civil e cidadania social. A *cidadania civil* teve seu lugar com os ideais da Revolução Francesa que outorgaram em sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) direitos como o de propriedade, a liberdade de fé e de pensamento, o de julgamento prévio a detenção etc.

A *cidadania social*, por sua vez, se evidencia no pós-guerra e está ligada aos direitos sociais (educação, saúde, habitação, segurança etc.) agora elencados em outra declaração, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Até aqui o que a autora sugeriu, em certa medida, foi revisitar a divisão em 3 elementos cidadania proposta por Marshall: civil, política e social (Marshall, 1967, p.63) apenas invertendo a ordem, já que Santos apresenta a dimensão política como a primeira (Grécia e Roma) e apresenta a cidadania civil na modernidade (Revolução Francesa). Porém, a riqueza do texto está em ir além do que já estava dado (pelo consagrado Marshall) e discutir duas outras vertentes, apresentadas na sequência histórica sendo a quarta a cidadania liberal e a quinta a cidadania ambiental, esta última contemporânea.

A *cidadania liberal* foi dominante no século XX, segundo a autora, e tem como característica fundamental a “filosofia individualista” e se aproxima, então, mais como um “*status*” de pertencimento (de membro) de uma comunidade do que da prática ativa nela. Como lembra Santos (2005a), nessa perspectiva há poucas “referências a valores e ideais” prestando-se a uma questão mais abstrata dos direitos e que acredita que os direitos sociais ameaçam a liberdade econômica. Assim, o enfoque estava nos direitos e liberdades individuais²⁶.

O liberalismo social reorganiza as lógicas da cidadania liberal, modernizando-a e “a categoria de cidadão dá lugar à categoria de cidadão-trabalhador” (Santos, 2005a, p.36). Assim, o emprego passa a ser o definidor de quem seria cidadão, naquela lógica, diminui a amplitude inclusiva da cidadania.

O capitalismo liberal com sua lógica do ‘lucro a todo custo’ faz eclodir as revoltas – e as conquistas - trabalhistas do século final do século XIX e início do século XX. Como proposta de solução entre o dilema do liberalismo *versus* o Estado que tudo provê, surge o que estudiosos designam como terceira via: o comunitarismo (mas essa não foi a proposta dominante no século XX, esse lugar ocupou a sua contrastante: a concepção

²⁶ Na proposta conceitual que venho defendendo neste texto, a de entender a política como harmonização dos projetos individuais com os coletivos (as escolhas individuais com as escolhas coletivas, numa segunda leitura), os ideais liberais (e a cidadania liberal) aliados ao capitalismo liberal colocam mais peso na balança para a bandeja dos projetos individuais em contraponto da coletividade (direitos sociais).

liberal da cidadania). Em suma, a concepção de cidadania comunitarista, em contraste ao individualismo, assume que “a entidade colectiva tem direitos prévios aos indivíduos” (Gimeno, 2003, p. 205 *apud* Santos, 2005a, p. 37).

Maria Eduarda Santos argumenta que no pós-tradicional e no pós-liberalismo abre-se caminho, no século XXI, para novas dimensões da cidadania. Ela cita, a exemplo, a cidadania pós-nacional, ou planetária, ou universal. Nessa esteira, a possibilidade de terminologias para “cidadania” são muitas: cidadania ambiental (Santos, 2005a e 2007), cidadania digital entre outras.

Contribuições significantes que produziu Santos estão nas reflexões sobre duas relações: uma sobre o conhecimento e a cidadania e a segunda sobre a ciência e a cidadania (especialmente no alcance ao cidadão):

A informação e o conhecimento são variáveis decisivas para a integração social do cidadão. Podem dar um contributo muito valioso à participação activa e consciente do cidadão na sociedade actual (Santos, 2005a, p.58).

“Civilizar” a ciência demanda construir uma ciência para as pessoas – uma “ciência cidadã”. Exige romper com “o campo de extermínio unitário”, vulgarmente designado por projecto positivista. **Requer uma reaproximação da ciência ao senso comum.** Um entrelaçar de saberes e de práticas científicas com saberes e práticas não científicas [...] O recurso mediático à circulação e divulgação da informação científica, como muitas limitações, tem vindo a procurar tornar acessível alguns aspectos da ciência ao cidadão em geral (Santos, 2005a, p.60, grifo próprio).

Com essa perspectiva de uma progressiva aproximação daquilo que se é científico vir a ser senso comum o também português Boaventura de Souza Santos é defensor da aproximação entre ciência e senso comum. A tese defendida perpassa pela capacidade comunicativa da divulgação da ciência. A lógica reside em que a universalização da educação (através da divulgação científica) tem de ser inteligível à população leiga. O objetivo seria converter o conhecimento científico em senso comum, num duplo e consequente movimento: a ciência se tornaria mais popular e o senso comum mais crítico e racional²⁷.

²⁷ Vide Silva; Loureiro; Mirando et al. Sociologia em Movimento. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2013, p. 16-17).

Nota de inquietude: na construção de uma proposta de linha histórica da cidadania, tracei brevemente as contribuições das sociedades gregas e romanas na antiguidade, da França, Inglaterra e Estados Unidos da América na modernidade e contemporaneidade. É salutar questionar e problematizar sobre como outras nações e sociedades históricas desenvolveram suas próprias dimensões de cidadania. Os orientais, os africanos, os ameríndios, os árabes, os polinésios etc. que limitados a seu tempo (historicidade) e ao grau de participação na condução política da sua sociedade (maior ou menor, sistema políticos mais ou menos democráticos) certamente vivenciaram algum tipo de cidadania em algum grau e com significados próprios. Até mesmo as sociedades sem Estado. Como a divisão no poder de decisão se dava nas instâncias da vida comunitária? Lastimavelmente, a tradição europeia acaba assumindo a hegemonia na história do conceito da cidadania na maioria dos registros acadêmicos ocidentais. Então essa tradição, hegemônica, nos ajuda a **contar, em parte, a história de um conceito** dinâmico, inconcluso, mutável, em evolução e, às vezes, em involução. Assim como são, todos os fenômenos sociais que sofrem permanências e transformações e a própria história também. Assume-se então que a cidadania é uma jornada, uma caminhada.

Contudo, no encaminhamento desta pesquisa assumo então o **conceito de cidadania** como sendo uma condição de ser, estar e agir politicamente numa comunidade (da local até a global) e, havendo condições materiais e imateriais para que a cidadania ocorra, ela se materializa quando o cidadão, que por pertencer a uma comunidade tem dela proteção (direitos) e tem com ela obrigações e responsabilidades (deveres), pode livre e conscientemente participar da vida coletiva tomando parte nas soluções dos problemas públicos. Situação esta que se dá destacadamente na democracia (em grau maior ou menor o que proporcionalmente determina a participação cidadã) e no Estado de direito.

Para que a cidadania ativa se manifeste e se desenvolva, acredito na necessidade de um processo educativo que a centralize com intencionalidade: objeto de aprendizado para ser vivenciada e não apenas teorizada. Este processo educativo será, então, denominado aqui como educação para a cidadania, que abordarei na próxima subseção.

4.2 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A educação para a cidadania é uma promessa não cumprida pela democracia.

Pensamento de **Norberto Bobbio**, 2006

Na subseção anterior apresentei como os autores, do referencial teórico que escolhi, concebem as cidadanias. Importante retomar que esses autores concordam que a cidadania assume vieses e contornos de seu tempo histórico e da cultura na qual é analisada, portanto não é estática ou imutável nem sequer um conceito único, senão polissêmica e plurívoca: por isso há de se falar em cidadanias no plural.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, o que nos cabe é pensarmos nos processos de ensino e de aprendizagem, nas transmissões culturais e sociais da “cidadania” e, sobretudo, nas instituições não formais onde ela ocorre.

Em seu artigo “Cidadania e Teoria Democrática” de 2015, Wladimir Rodrigues Dias aborda a educação para a cidadania. Assim, segundo o autor, haveria a necessidade de se desenvolver nos educandos habilidades para o manejo da vida social: de educação para a cidadania.

A cidadania, como exaustivamente lembrado por autores mais diversos, vai muito além da obrigação eleitoral, ou seja, não está restrita em participar do processo eleitoral, mas abrange a participação dos cidadãos nos negócios públicos: na vida social (Dias, 2015).

Alguns autores, que escrevem e produzem conhecimento neste campo, utilização categorias como “formação política”, “socialização política”, ou então “letramento político”. Porém, neste estudo acredita-se que, apesar de estas categorias nos ajudarem a entender a “educação para a cidadania” elas não são exatamente a mesma coisa, não são todas sinônimas.

É pertinente refletirmos também sobre a contribuição teórica de Angela Maria Figueiroa Iberico para a categoria “educação para a cidadania”:

[...] a educação para a cidadania experimenta uma mudança geral: de um enfoque tradicional que ensinava aos estudantes os símbolos pátrios, as instituições e o funcionamento do governo, ela está se direcionando a uma concepção mais abrangente, que inclui problemas sociais e da ênfase nas relações interpessoais e nas atitudes necessárias dos jovens para uma

participação ativa e responsável na sociedade. Portanto, na atualidade, a educação para a cidadania se concebe desde as formas como se trabalham os saberes escolares e se constroem os conhecimentos na sala de aula, até a participação na escola e fora dela, envolvendo a comunidade com experiências que favoreçam seu exercício.(Iberico, 2014, p.48).

A autora descreve a mudança (histórica) da educação para a cidadania dando destaque para uma educação em que a centralidade protagonista do jovem o faça se colocar como integrante da solução dos problemas sociais: “ênfase nas relações interpessoais e nas atitudes necessárias dos jovens para uma participação ativa e responsável na sociedade” e “participação na escola e fora dela, envolvendo a comunidade” (Iberico, 2014, p.48).

Bernard Charlot (2009 *apud* Cavalcanti, 2010, p.61) afirma que a educação para a cidadania contemporânea deve ser menos uma educação de defesa do Estado e se revele com um compromisso com a **incorporação dos direitos humanos**. A associação da educação para a cidadania com a educação (e a prática, “incorporação”) dos direitos humanos é totalmente pertinente e é uma premissa elementar da ideia de cidadania e de educação para a cidadania pretendida nesse texto que venho propondo.

Norberto Bobbio também faz sua contribuição e nos ajuda a entender o termo:

A sexta promessa não-cumprida diz respeito à educação para a cidadania. Nos dois últimos séculos, nos discursos apologéticos sobre a democracia, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito se transforme em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis*, com isso a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática (Bobbio, 2006, p.43-44).

Ponto central neste estudo é a questão da educação para a cidadania. Além das contribuições apresentadas acima, registra-se que o modelo teórico que mais prestou aporte teórico para esta pesquisa é o produzido pela educadora e pesquisadora portuguesa Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos²⁸. Em seu livro “Que Cidadania?”

²⁸Importante conhecer o lugar de fala da teórica que empresta fôlego a esta pesquisa. Breve biografia: a portuguesa Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Coimbra, mestre e doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, exerceu funções docentes nos

(2005a) Santos faz importantes contribuições, em especial no capítulo 5 denominado “Educação cidadã: da cidadania retórica à promoção da cidadania”. O capítulo em questão, já em seu início, defende a ideia de que: “é necessário ensinar e aprender cidadania [...] a educação e a cidadania necessitam uma da outra” (Santos, 2005a, p. 99).

A autora continua suas proposições apresentando um panorama histórico do termo. Relata que foi a partir da década de 1990 que, em nível internacional, se promoveu o uso da “designação” educação para a cidadania. E que a designação “educação para a cidadania” contrapôs a designação “educação cidadã” (Santos, 2005a, p. 100).

Maria Eduarda Santos teorizou um modelo para compreender a educação cidadã denominado originalmente de “Matriz Tripartida para aprender cidadania”²⁹.

O processo de aprendizagem da cidadania requer uma educação para a vida democrática que **não se restringe ao tempo nem aos espaços escolares**. “A educação para a vida democrática é um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida” (Conselho da Europa, 2000). É um processo complexo e dinâmico que, embora global e sistêmico, assumimos servido por uma concepção tripartida de educação cidadã: **educação em cidadania, educação pela cidadania e educação para a cidadania**. Tal assunção, não deixando de ser um artificialismo, **ajuda a dar sentido à análise teórica e a aplicações práticas**. (Santos, 2005a, p.110, grifos meus)

Assim passo adiante a contextualizar a proposta de promoção e educação cidadã: educação em/pela/para a cidadania de Maria Eduarda Santos. Proponho, primeiro,

ensinos público e privado em todos os graus de ensino. O seu percurso profissional é marcado pela formação de professores. Foi docente em cursos de pós-graduação nas Universidades de Aveiro e de São Paulo. Foi inspetora na DGEB e diretora do Instituto Universitário Dom Afonso III. Desenvolveu estudos de investigação no âmbito da didática e da epistemologia das ciências. Além de pesquisadora, dedicou-se à atividade editorial. Faleceu em 2015. Entre outras publicações foi a autora da coleção composta por 3 tomos: Tomo I. “Que Educação?” e Tomo II. “Que cidadania?”, ambos de 2005 em editora própria (Santos-Edu). Também, completando a trilogia, o livro do Tomo III. “Que escola?” de 2014 pela editora Alfarroba. Os três exemplares me foram presenteados, para consecução desta pesquisa, diretamente de Portugal, pela filha herdeira da autora, a sra. Gabriela Moniz - a quem registro meu agradecimento.

²⁹Inicialmente sofri incômodo com a expressão “tripartida” e cheguei a cogitar que ela não seria tão adequada para o português brasileiro e deveria ser substituída - em adaptação semântica - para: tríade, ou tripla, ou tríplice ou tripartite. No entanto, conforme a leitura foi avançando assimilei que “tripartida” indicava partida em três e que uma única parte não refletia o todo, seria incompleta e, portanto, “*semipotente*” (neologismo que criei para designar aquilo que não tem toda potência em si, depende de outros elementos para sua plenitude).

distinguir as três com o fim de compreendê-las, mas não as separar, para ao final religá-las - muito que baseado no princípio de Edgard Morin da “ordem-desordem-organização” (Santos, 2005a p. 110). Em antecipação e em síntese proponho o Quadro 3:

Quadro 3 – Apresentação da “matriz educativa orientadora” proposta por Santos (2005a)

Educação cidadã		
(Implicações: Demanda grande empenho na criação de espaços públicos democráticos; construir cidadania em torno do respeito pelos direitos humanos; prioriza comportamento e ações a conhecimentos factuais.)		
Educação <i>em</i> cidadania	Educação <i>pela</i> cidadania	Educação <i>para a</i> cidadania
<i>Conhecimentos sobre cidadania</i>	<i>Exercer a cidadania em espaços democráticos</i>	<i>Pensar a problemática da cidadania</i>
<u>Conhecer</u> como bom cidadão – aquisição de literacia ³⁰ política.	<u>Atuar</u> como bom cidadão – desenvolvimento de competências de cidadania praticando e não apenas como produto colateral de informações.	<u>Pensar</u> como bom cidadão - potenciação de um conjunto de ferramentas que habilitem os aprendentes a participar ativa e sensivelmente nos papéis e responsabilidades que irão encontrar na sua vida.

Fonte: Elaborado para a pesquisa com as palavras e expressões tais quais encontradas em Santos (2005a, p. 110-117).

A respeito da “**educação em cidadania**” Santos (2005a, p.111) a classifica como sentido restrito na abordagem da educação cidadã (em comparação as outras duas partes). Indica ser a promoção – e aquisição, apropriação, aprendizagem – da informação dos temas fundamentais da cidadania: sistemas políticos, direitos humanos, instituições, a problemática da democracia, princípios éticos. “Demanda, ainda, conhecer diferentes

³⁰ Literacia para Portugal é a ideia correspondente a “letramento” para os estudos brasileiros.

formas de acção adequadas a situações e a contextos diversificados” (Santos, 2005a, p. 111).

A autora defende que letramento político (do original “literacia política”) é mais extensivo que o conhecimento político: “tem a ver com o conhecimento de direitos e deveres de pertença a uma comunidade”.

Santos faz duas considerações sobre a educação em cidadania que convém manifestar aqui. A primeira é sobre a importância de não encerrar os conhecimentos sobre cidadania a fatos desassociando-os “do contexto, da cultura e de trocas intersubjetivas” (Santos, 2005a, p.111). Sob pena de se encaminhar para uma direcção crítica e emancipadora e naturalizar³¹, por exemplo a desigualdade social vigente. O segundo alerta é para não incorrer na redução de promover a cidadania apenas com a transmissão de conhecimento “sobre”, de carácter instrumentalista. É necessário que o conhecimento sobre cidadania não seja tido como inquestionável.

Em suma, ser educado em cidadania é o mesmo que ter conhecimento em cidadania, sobre cidadania. Está relacionado a definição mais simples e socializada de cidadania: direitos e deveres por pertencer a uma comunidade política.

No entanto, saber sobre direitos das minorias, por exemplo, não é o mesmo que respeitar os direitos das minorias. Assim, ser educado em cidadania não significa vivê-la plenamente. Tampouco, pode-se supor que sem saber sobre cidadania pode-se vivenciá-la. Neste ponto, nos aproximamos da segunda parte proposta por Maria Eduarda Santos.

Considerando a “**educação pela cidadania**” como a segunda parte da educação cidadã diz-se que educar pela cidadania é essencialmente uma abordagem experiencial (Santos, 2005a, p.112). É através de atividades concretas e é na participação, no aprender fazendo que ela ocorre. E deve ocorrer dentro e fora da escola, sobremaneira

³¹A desnaturalização (exercício intelectual oposto à naturalização) é um conceito caro às Ciências Sociais. O sociólogo brasileiro Amaury César Moraes nos ensina que os fenômenos sociais são construídos na história e na cultura, portanto não são imutáveis. Diz ainda que as mudanças e transformações históricas e sociais (dos fenômenos) se dão pelas decisões e essas pelo interesse dos seres humanos. Vide Moraes, 2010.

nas experiências em comunidade. É reforçada pela primeira parte, a de obtenção de conhecimentos sobre/em cidadania e vai além:

Aprender pela cidadania é desenvolver um espírito de cidadania através de experiências concretas de participação crítica. É ultrapassar discursos de neutralidade sobre a cidadania. É praticar actos locais de cidadania activa. É equacionar o conceito de cidadania através de contextos locais, nomeadamente, através de contextos públicos, familiares, escolares, de trabalho, e de lazer. É aprender hábitos do espírito “em situação” (sentimentos, crenças, valores ou princípios gerais organizadores do “saber”, do “saber-fazer” e/ou do “saber-ser”). É sentir inteligentemente à medida que se vivenciam diferentes formas de cultura. É a reapropriação vivenciada de corpos de ideias com ressonância em preocupações contemporâneas (Santos, 2005a, p.112).

Assumindo, então, que educar pela cidadania é não somente ter informações, mas desenvolver competências para a prática cidadã com “experiências concretas de participação crítica”, duas circunstâncias elencadas por Maria Eduarda Santos valem nossa manifestação aqui. A primeira diz-se das condições e recursos para o agir cidadão: recursos – e competências - pessoais e de fatores externos (extra pessoais). A segunda se liga à primeira e demanda a construção de espaços democráticos onde se possa agir, viver e promover experiências de cidadania (fatores ambientais e institucionais externos ao aprendente):

Aprende-se a participação cidadã – o direito de agir, de pensar, de deliberar, de valorar, de participar na elaboração de regras, de contribuir para o debate, vivendo situações em espaços decisoriais de direito iguais para todos. [...] Aprende-se a participar, não por mero apelo à participação dos cidadãos, mas proporcionando ambientes, que conjuguem interesses pessoais com interesses gerais³² (Santos, 2005a, p. 113-114).

Entendida, então, está a educação pela/através da cidadania como aquela que é vivencial, crítica, que carece de competências pessoais (disposição e valores) e de fatores ambientais (espaços democráticos), ou seja, é participativa. Passemos, então, a analisar a última parte proposta na matriz.

³²A afirmação corrobora a concepção de política como espaço de ação de projetos de vida individuais com os coletivos, elencados neste texto desde a sua apresentação e sendo uma ideia estruturante para a pesquisa e para os registros textuais (dos exercícios intelectuais antes e durante a pesquisa) que se apresentam nesta dissertação.

Em referência “**educação para a cidadania**” de início, a autora informa que ela compreende as duas outras sendo, por isso, uma abordagem de ensino mais ampla. Está relacionada a pensar a problemática da cidadania, ou seja, pensar como um cidadão. “Tem como essência a construção da cidadania como um valor” (Santos, 2005a, p.115).

Como valor está inscrita no campo teórico da ética: “traduz tensões entre formação cognitiva, cívica e ética” (Santos, 2005a, p.115). A educação para a cidadania exige do cidadão-educando a leitura da realidade em que está inserido para que tenha vontade- e escolha - participar ativamente em longo prazo.

Por fim, a autora elenca estratégias para unir as competências cognitivas (segundo ela mais tradicionais) com competências outras, a saber:

- a) desenvolvimento da capacidade cívica (aliar projeto individual com a dimensão comunitária);
- b) desenvolvimento de competências de intervenção social (lidar com as diversidades culturais, sociais e cognitivas equilibrando coerentemente deveres e direitos);
- c) desenvolvimento de competências afetivas (responsabilidade, solidariedade, tolerância, criticidade e assertividade nas decisões).

A esta altura da minha leitura de Santos (que escreve a partir da realidade portuguesa) foi impossível não correlacionar com as competências gerais (CG) da BNCC (circunscrita a realidade da educação formal brasileira). Compartilho essa tentativa de correlação, que ressalto ser opinativa minha e não da autora, em forma de quadro:

Quadro 4 – Aproximação das competências cognitivas da educação para a cidadania de Santos (2005a) com as competências gerais da BNCC (2017)

Desenvolvimento da capacidade cívica	Desenvolvimento de intervenção social	Desenvolvimento de competências afetivas
CG 5. quando diz da reflexão ética e exercício do protagonismo na vida pessoal e coletiva;	CG. 8 quando diz do autoconhecimento e da compreensão da diversidade humana e capacidade para lidar com ela	CG. 1 quando diz do conhecimento para colaborar com a democracia. CG 2. quando diz da análise crítica na resolução de problemas;
<p>CG 6. quando diz da valorização da diversidade e de fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e do projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade;</p> <p>CG. 7 quando diz da formulação, negociação e defesa de ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos [...] em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo e com os outros;</p> <p>CG 9. quando diz do exercício do diálogo, da resolução de conflitos, da cooperação e empatia fazendo-se respeitar e respeitando aos outros e aos direitos humanos;</p> <p>CG 10. quando diz da responsabilidade de agir pessoal e coletivamente com valores de autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>		

Fonte: Elaborado para a pesquisa com informações de Santos (2005a, p.116) e da Portaria n. 1.570 do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação publicada em 21/12/2017 instituindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Retornando à tentativa de entender a contribuição de Maria Eduarda Santos para a pesquisa, a autora faz um alerta de conversão de discursos:

[...] no sentido da aprendizagem da cidadania, importa: Abandonar o conceito de educação como veículo de preparação para a vida, passando a entendê-la como algo que acompanha toda a vida (Santos, 2005b, p.99).

Não é possível afirmar com certeza, mas a autora dá pistas que nos levam a acreditar uma possível associação entre a “matriz tripartida” com os pilares da educação “ao longo da vida” – ALV – em específico no modelo de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Uma possível associação corresponderia a:

Quadro 5 – Aproximação da “matriz tripartida” de Santos (2005a) com o modelo de Jacques Delors

Educação em cidadania	Educação pela cidadania	Educação para a cidadania	
Aprender a conhecer	Aprender a fazer	Aprender a ser Aprender a viver juntos (conviver)	
	Aprender a ser		
	Aprender a viver juntos (conviver)		

Fonte: Elaborado para a pesquisa (2024).

Ao final desta subseção, então, podemos depreender que o conjunto de ensinamentos que visa a participação política responsável na sociedade, a valorização dos direitos humanos, da democracia, aliado à priorização das vias experimental, comportamental e vivencial para promoção da cidadania é que tenho concebido e denominado de educação para a cidadania.

4.3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

*Ninguém escapa da educação.
Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos
pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.
Para saber, para fazer, para ser ou para conviver,
todos os dias misturamos a vida com a educação.
Com uma ou com várias: educação?
Educações.*

Carlos Rodrigues Brandão, 2007.

Nesta subseção, o que se pretende é contextualizar a importância da educação não formal em si mesma (ontologicamente), não como inferior e divorciando-se da recorrente prática de a todo momento precisa ser comparada a educação formal para ter significado.

Cortella (2017, p.43) é enfático ao declarar que a educação não formal (por ele grafada como “não-formal”) não é “modalidade inferior, menos nobre ou amadora!”. O autor afirma que para que não “desvios na percepção sobre o caráter plenamente educativo da não-formalidade”: “É preciso deixar bem claro desde o início: Educação não-formal é um conceito que precisa ser identificado com E maiúsculo” (Cortella, 2017, p.43).

A Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei das diretrizes e bases da educação nacional (conhecida pela sigla LDB), apesar de regular a educação formal e escolarizada, já em seu artigo primeiro, reconhece a amplitude e os múltiplos espaços da ação educativa:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, Art. 1º).

A educação não é monopólio da escola. Antes, a escola é sim um espaço privilegiado para que a educação ocorra, mas não o único. A educação não se encerra na escola. Isto nos lembra Ghanem e Trilla (2008):

A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva (Ghanem; Trilla, 2008, p. 17).

Cortella (2017) corrobora esse argumento, ao informar:

Ora, como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação **compartilhante** na Educação não-formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte. É nesse momento, o do desejo sincero de construção de uma cidadania repleta de justiça e paz, que a Educação não-formal desponta como uma das fontes de laboração do futuro. Afinal, como sempre lembramos, a Educação formal (especialmente em sua versão escolar) é necessária, mas não suficiente; o contrário vale também (Cortella, 2017, p. 47, grifo próprio).

Ao definir que o local da educação não formal é aquele que ocorre fora do “aparelho estatal”, portanto, as “escolas públicas não-estatais – sejam comunitárias,

sejam as confessionais”, adicionadas às escolas do setor privado, Cortella não opõe o ensino formal ao ensino não formal: ao utilizar a expressão “compartilhante”, o autor claramente propõe a corresponsabilidade e a complementariedade das duas modalidades. Outrora, aponta que educação formal e educação não formal possuem práticas “amiúde diferenciadas, com frequência em espaços não-idênticos, com caminhos que nem sempre se entrecruzam” (Cortella, 2017, p. 48).

Cortella (2017) também reconhece a importância da educação formal apontando, por exemplo, que “na vertente escola público-estatal” (ou seja, educação formal) “atende a mais de 85% das matrículas da Educação básica brasileira”. Ao citar essa estatística, o autor dimensiona a importância da escolarização formalizada, no entanto, não lhe atribuindo exclusividade nos processos educativos do indivíduo. O autor advoga por uma educação compromissada com a cidadania repartida entre as duas modalidades redobrando o esforço em realizá-la.

Sob esta ótica de que a educação ultrapassa a sala de aula escolar para outras formas e ambientes, a educação não formal é uma realidade que precisa ser analisada pelos pedagogos e cientistas da educação: seja em pesquisas, seja na formação inicial e continuada de docentes.

Há que se enfatizar que a educação não formal tem sua importância em si mesma - ontologicamente, divorciando a tentação de sempre explicá-la numa eterna comparação com a educação formal, ora distinguindo... ora aproximando. Ao fazermos indiscriminadamente este movimento de comparação, é como se colocássemos a educação formal (leia-se escolar) como o padrão, o centro, o modelo e subalternizássemos a educação não formal ou a informal.

Uma das autoras brasileiras que produz conhecimento sobre a educação em ambientes não formais é Maria da Glória Gohn, que traz importantes elucidações sobre a temática:

Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese alguma, ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, que articulem escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. A educação não formal tem alguns de seus objetivos semelhantes aos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a

possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhe são específicos, pela forma e pelos espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou da participação em uma luta social contra as discriminações, por exemplo, e a favor das diferenças culturais. Resumidamente, podem-se enumerar os objetivos da educação não-formal como sendo: **a) educação para cidadania**; b) educação para justiça social; c) educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); d) educação para liberdade; e) educação para igualdade; f) educação para democracia; g) educação contra discriminação; h) educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais (Gohn, 2008, p.134, grifo próprio).

Assim, na definição apresentada por Maria da Glória Gohn, especificamente grifo e destaco a alínea: “a) educação para a cidadania”, porque considero que é a educação para a cidadania a grande investigação que proponho fazer neste estudo. Isso em, retornando ao exposto algumas vezes em seções anteriores deste texto, quando considero o objeto de estudo desta pesquisa: a educação para a cidadania promovida no âmbito do das Escolas do Legislativo, como educação não formal.

A principal contribuição que encontramos no texto de Valeria Aroeira Garcia (2009) está no fato de que, em sua pesquisa, ela sintetizou diversos autores para compor um rol de características da educação não formal (Garcia grafa como educação “não-formal”). Neste sentido, traz em seu texto: a) a flexibilidade de tempo e conteúdos; b) a não necessidade de certificação; c) ser área não-escolar; d) ter envolvimento comunitário; e) guardar maior relação com a prática cotidiana; e) não estar condicionada às normativas legislativas escolares; f) a voluntariedade da participação dos indivíduos numa perspectiva atemporal (não sendo necessários segmentar anos e níveis sem os quais se não cumpridos não se pode ir para os próximos); e g) a perspectiva e expectativa da transformação individual, coletiva (comunidade) e social.

Numa tentativa de relacionar os temas da “educação não formal” e da “educação para a cidadania” novamente a produção de Maria Eduarda Santos (2005b) se mostra contributiva:

É de assinalar que a expansão política da educação através da ALV abarca a “educação popular”. Tal abrangência implica uma maior abertura no campo da pedagogia. Implica que não se continue a subalternizar a mediação pedagógica em projetos não escolares – a pedagogia tem de estar implicada na criação de projectos culturais, quer estes sejam escolares quer não escolares, bem como, na criação de pontes que ajudem a formalizar sistemas fiáveis de acreditação da aprendizagem não formal (Santos, 2005b, p.98-99).

Em defesa da aprendizagem não formal, a autora associa educação do século XXI (expansão da política da educação a nível internacional) ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida – ALV. Num segundo momento:

[...] no sentido da aprendizagem da cidadania, importa: [...] fomentar metodologias de aprendizagem em que o conceito de aprender não se restringe ao que se passa na escola [...] Reconhecer qualificações atribuídas por diferentes instituições e habilitações, tradicionalmente não reconhecidas (creditação de cursos curtos, de autoaprendizagens, de experiências não formais...) (Santos, 2005b, p.99).

Neste segundo excerto, a autora fala sobre a aprendizagem da cidadania fora do espaço escolar. Especialmente porque, compreendo assim, suas atividades não precisam estar no guarda-chuva da legislação educacional brasileira: LDB, BNCC, PCN, entre outros currículos normativos e sugestivos formalizados e, sequer, de autorização do MEC e de sistemas de ensino formalizados. Os alunos e participantes são voluntários e sua matrícula e frequência não são compulsórias. As certificações, quando existem, não são obrigatórias. Também não é necessário que o aluno siga uma trajetória seriada e temporal, nem progressiva (anual, semestral etc.) como ocorre na educação formal.

As expressões e instituições da educação formal, informal e não formal constituem o grande conceito e ideia que temos de educação, como reconhecido anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da educação e por todos os autores elencados nesta subseção.

Com as discussões colocadas até aqui, é permitido compreendermos que as **escolas do legislativo** que promovem a educação para a cidadania, ou a capacitação de servidores das casas legislativas e a educação legislativa, apesar de estatais e, portanto, **escolas públicas**, não compõem a educação escolar regular da educação formal, mas sim atuam no campo da educação não formal.

5 FUNÇÃO EDUCATIVA DO PARLAMENTO: QUE EDUCAÇÃO E PARA QUÊ?

*A teoria é um par de óculos,
você os coloca e vê algo que não era visto antes.*

Maria Elisa Cevasco³³

Até este ponto discutimos sobre as teorias e concepções-chaves para o estudo como: cidadania, educação para a cidadania e educação não formal. Nesta quarta seção, continuo com a fundamentação teórica, porém, agora, com vistas a apresentar o que se tem produzido de conhecimento científico num campo consideravelmente novo e pouco explorado: a educação governamental, no parlamento chamada de “educação legislativa”.

Tanto a educação governamental (escolas de governo) quanto a educação legislativa, pelo seu grau de intencionalidade educativa, operam suas atividades educativas no que denominamos de ensino não formal ou educação não formal (vide subseção 3.3).

Precisamos, agora, centralizar o tema desta pesquisa apresentando o conhecimento já produzido (teorizado): as instituições objeto de pesquisa. As organizações onde se materializa a educação para a cidadania do poder legislativo municipal, ou seja, falemos das instituições que promovem o ensino não formal, onde tudo isso pode ocorrer: as escolas do legislativo.

5.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E AS ESCOLAS DE GOVERNO

Afinal de onde vêm as escolas de governo? O que elas são e fazem? São questões que serão respondidas nesta subseção. É importante compreender esta categoria de escolas públicas para darmos cabo de entender, posteriormente, o que são as escolas do legislativo na seção 4.4. Vamos começar com o marco legal destas instituições de ensino não formal.

³³ Palavras pronunciadas em entrevista. Vide: CZAJKA (2023).

No Brasil, na hierarquia das legislações, é a Constituição Federal (CF) quem dá as regras gerais que fundamentam a vida política da República Federativa do Brasil. A Carta Magna vigente foi promulgada em 5 de outubro de 1988.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário (Brasil, 2014, Art. 1º e 2º, grifo próprio).

Obedecendo à regra de tripartição dos poderes, ideia iluminista que remonta aos gregos antigos, a Constituição Federal vigente no nosso Estado define três poderes para a sua administração pública: o poder legislativo, o poder executivo e o poder judiciário.

Ainda no artigo primeiro - com retomada no artigo 18 - define-se que no sistema político brasileiro o modelo de Estado é o Federativo (tal qual inscreve no nome oficial: República Federativa do Brasil). A Federação brasileira admite quatro entes, quatro níveis administrativos: a União (única e “indissolúvel”), os estados federados (26 unidades), os municípios (5.568 unidades) e o Distrito Federal (uma unidade, onde se localiza a Capital Federal: Brasília) (Todos dados do censo do IBGE realizado em 2022).

Pelo “princípio da simetria constitucional”, aos entes federativos infranacionais são exigidas, sempre que possível, as regras de organização da União definidas na Constituição. Assim, estados federados possuem os mesmos três poderes. Porém, para os municípios, observando o capítulo IV “Dos Municípios” do Título III “Da Organização do Estado”, não há previsão de poder judiciário, restando-lhes apenas o poder legislativo (Câmaras Municipais, compostas por vereadoras e vereadores) e o poder executivo (Prefeituras Municipais, compostas por prefeita(o), vice-prefeita(o) e secretários/diretores municipais).

Desenhadas as linhas gerais e elementares da administração pública no Brasil passemos a entender como a administração pública realiza produz e divulga conhecimento de si. No Título III - Da Organização do Estado, Capítulo VII - Da

Administração Pública, Seção II - Dos Servidores Públicos, Artigo 39 parágrafo segundo, consta a seguinte redação: “A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos [...]” (Brasil, 2014, Art. 39, grifo próprio).

A previsão destas escolas de governo só passa a fazer parte do texto constitucional através da Emenda Constitucional n. 19 datada de 4 de junho de 1998 (quase dez anos após a promulgação da Constituição - que se deu em 5 de outubro de 1988). Contextualizado o marco legal das escolas do legislativo no Brasil, passemos agora a missão de entendê-las e compreender sua gênese.

No site oficial do governo federal do Brasil (gov.br), uma busca pelo termo “escola de governo” revela que:

A Constituição Federal do Brasil (Art. 39, § 2º) determina que a União, os Estados e o Distrito Federal mantenham escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos. Atualmente, tal capacitação é realizada por inúmeras instituições que se apresentam sob diversas formas de organização, estruturas, estatutos, regimentos e constituição jurídica. Muitas delas se reconhecem como escolas de governo (Escolas de Governo, 2021).

O informe do governo federal destaca a existência, desde 2003, da Rede Nacional de Escolas de Governo que congrega numa associação livre e informal cerca de 200 instituições pertencentes aos 3 poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) nas 3 esferas ou níveis de poder: municipal, estadual e federal (Escolas de Governo, 2021).

Nathalia Leone Marco (2022) determina que a história das escolas de governo no Brasil possui como marco inicial a criação do “Departamento Administrativo do Serviço Público” (DASP) no âmbito da reforma administrativa do governo de Getúlio Vargas (1937-1945). Em um segundo momento, com a criação de um centro de aperfeiçoamento de servidores, no âmbito da reforma administrativa no governo Castello Branco (1964-1967). Segundo a autora, “não há unanimidade na definição do que vem a ser uma escola de governo” (Marco, 2022).

Segundo Fernandes (2015), o termo “escolas de governo” só foi inserido na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998. O autor também indica que a primeira vez que expressamente se usou “escola de governo” para designar o órgão responsável pelo treinamento de servidores em

documentos governamentais foi em 1995 no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado” durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (Fernandes, 2015, p.23).

Ainda, Fernandes (2015) segue informando que o termo “ganhou certa normatividade, pelo menos potencial, quando foi inserido no texto constitucional” e apresenta, então, a finalidade principal destas instituições que teria “atribuições específicas de capacitação do servidor público, em conexão com os sistemas de desenvolvimento nas carreiras”.

O segmento de escolas de governo está em expansão, no Brasil: constata-se a proliferação deste perfil de instituições em todos os poderes e níveis de governo. Ela é também uma evidência da importância alcançada pelos temas de formação do servidor na agenda dos governos estaduais e municipais. A Rede Nacional de Escolas de Governo, que conta atualmente com mais de 200 instituições em todo o país, distribuídas entre os níveis de governo é uma evidência do dinamismo desse segmento. As escolas de governo têm se mobilizado em torno da construção de sua identidade e de uma agenda de temas do seu interesse [...] (Fernandes, 2015, p. 27-28).

Em seu texto, Fernandes (2015) aponta a existência de uma pesquisa encomendada e coordenada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) com 106 escolas associadas de todo o Brasil e divulgada no X Encontro Nacional das Escolas de Governo (ENEG). Fonseca (2015) *et al.* analisaram os dados da pesquisa:

Parte dos entrevistados defendeu a existência de um “duplo papel” em suas escolas, referindo-se a outras atividades que realizam de forma paralela e complementar à atividade típica e transversal de capacitação de servidores públicos. (Fonseca *et al.*, 2015, p. 56)

Fonseca (2015) quando interpreta a fala de entrevistados da pesquisa utiliza as expressões “paralela e complementar à atividade típica” denotando que, para aquelas pessoas, a centralidade da atuação de uma escola de governo está na ação com os servidores públicos (capacitação, treinamento, aperfeiçoamento etc.). Ou seja, é típico da escola de governo trabalhar com o público interno da instituição o que, por lógica, coloca a atividade com o público externo (comunidade) num segundo plano ou como atípica e, nas palavras adjetivando-a como “paralela” e “complementar”, indica ser ação desviante, que foge do objetivo, que toma outro caminho. A respeito desses dois eixos de atuação: com agentes públicos e outro com a comunidade, se faz uma distinção em relação às escolas do legislativo. Isto abordarei na subseção 4.3.

A respeito de “outras atividades” citadas no excerto acima, faz-se necessário esclarecê-las. Fonseca *et al.* (2015) citam um destaque, em seu texto, para a atuação da escola de governo do Senado Federal, chamado de Instituto Legislativo Brasileiro (ILB), esclarecendo “que também desenvolve ações para a sociedade” (Fernandes *et al.*, 2015, p. 59).

Em pesquisa realizada no site do Senado Federal, encontrou-se dentre as atribuições do ILB:

Ao Instituto Legislativo Brasileiro (ILB) compete exercer as prerrogativas de Escola de Governo do Senado Federal, que consistem em gerir e executar a Política de Capacitação do Senado Federal e o Programa de Integração e Modernização do Poder Legislativo Brasileiro (Interlegis); conceber, formular, executar e avaliar as ações de formação, treinamento e desenvolvimento de pessoas e equipes, considerando a diversidade de conhecimentos técnicos institucionalmente requeridos, e incluindo as dimensões estratégica, tática e operacional no que tange aos conhecimentos gerenciais; propor Planos de Capacitação, com o apoio das demais unidades da Casa; promover e fomentar pesquisas científicas relacionadas ao Poder Legislativo e sua inter-relação com os demais poderes e instituições democráticas, bem como **disponibilizar o conhecimento produzido aos cidadãos por meio de cursos abertos e outras iniciativas**; fomentar, apoiar e assistir, com o necessário suporte técnico, o processo de modernização do Poder Legislativo Brasileiro, integrando-o em suas instâncias federal, estadual e municipal, visando melhorar a comunicação e o fluxo de informações entre os legisladores, bem como para aumentar a eficiência e a eficácia das administrações das Casas Legislativas; **promover a participação cidadã** nos processos legislativos e a formação da Comunidade Virtual do Legislativo (Senado Federal, [202-?] local. primeiro parágrafo, grifo próprio).

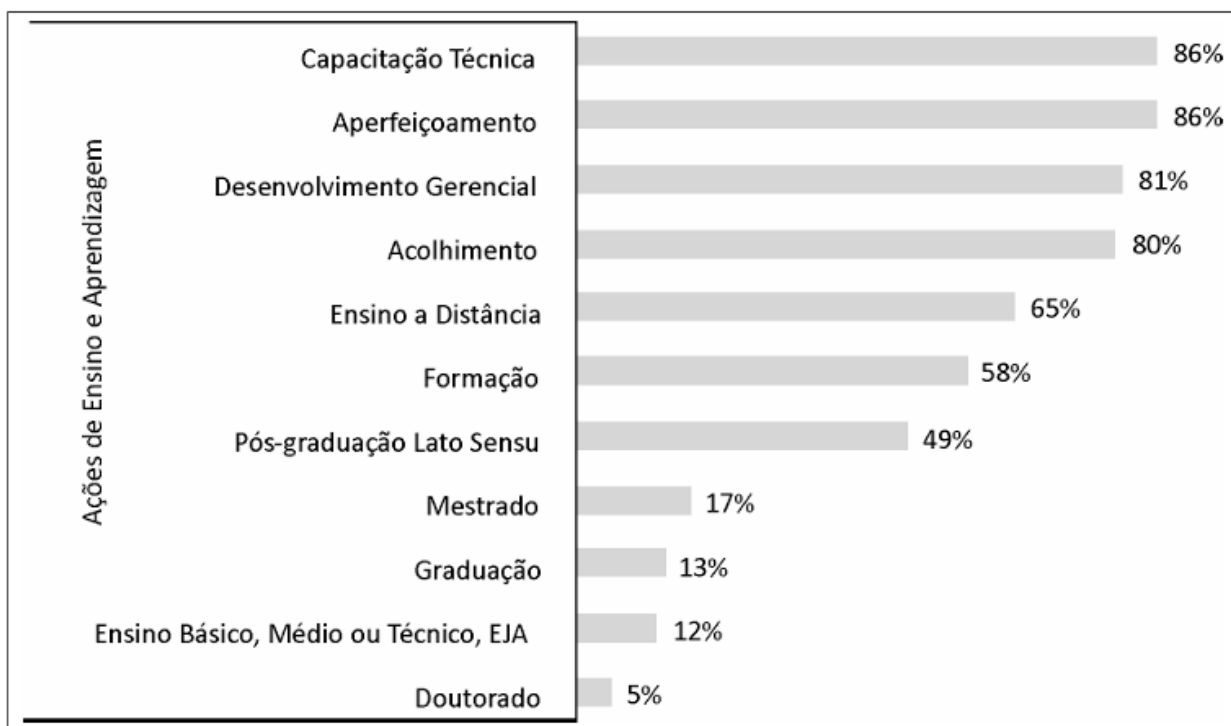
O ILB foi criado pela Resolução n. 9, editada pelo Senado Federal em 29/01/1997. Está em atuação como escola de governo reconhecida pelo MEC desde 2012. Através do programa denominado “INTERLEGIS”³⁴ desenvolve cooperação técnica com outros órgãos do poder legislativo em todos os níveis de governo.

Essa escola de governo foi escolhida para ilustrar essa subseção não por ser a única que realiza atividades com a sociedade, a exemplo do CEFOR e o CFAI que também possuem programas educacionais para atender a sociedade (Fernandes *et al.*, 2015, p. 59), mas por ser o ILB uma escola de governo do poder legislativo que guarda relação com as instituições objeto de estudo da nossa pesquisa: as escolas do legislativo.

³⁴ Vide: <https://www12.senado.leg.br/interlegis/sobre/historia>.

Na pesquisa com o título de “As escolas de governo no Brasil: perfil e tendências” Diego Ribeiro da Fonseca *et al.* (2015) apresentam com resultados de suas análises o perfil de atuação das escolas de governo àquela época. A Figura 3 ilustra um gráfico realizado na pesquisa em voga contendo ações educativas das escolas de governo.

Figura 3 – Gráfico de distribuição de categorias de ações de ensino e aprendizagem realizadas



Fonte: Fonseca *et al.* (2015, p. 53).

É preciso esclarecer que a pesquisa foi realizada apenas com as escolas de governo filiadas à Rede Nacional de Escolas de Governo (110 instituições) e, portanto, retrata a ação educacional das escolas participantes àquela época (até maio de 2014). A pesquisa de Fonseca *et al.* também revelou que outras áreas de atuação, para além da educação, são realizadas por essas escolas: realização de eventos, realização de estudos e pesquisas, editoração, assessoria, produção cultural entre outros.

5.2 A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PODER LEGISLATIVO

Para entendermos a relação entre poder legislativo e a atividade educativa, ou porque ele tem assumido essa tarefa, lançarei mão de argumentos e discussões acerca da função educativa do poder legislativo, do parlamento. Este entendimento, também, se faz necessário para compreendermos o que se espera nos 3 objetivos específicos da pesquisa.

Antônio José Calhau de Resende (2014) elenca que são seis as funções do poder legislativo: a primeira é a função legislativa, a segunda é a função fiscalizadora, a terceira a função deliberativa, a quarta é a função julgadora, a quinta é a função político-parlamentar e, finalmente a sexta é a função educativa. Guilherme Wagner Ribeiro (2012, p. 23) propõe outra divisão das funções e as classifica em ordem de precedência: função representativa, legislativa/controladora, julgadora e político-parlamentar subdividida em: orientação política, comunicativa, informativa e educativa.

A função legislativa é considerada por Resende (2014) como a mais tradicional: a produção de normas jurídicas para a vida social. Sobre a função fiscalizadora o autor diz do controle externo que o poder legislativo exerce sobre a administração pública. A função deliberativa é quando o parlamento é soberano para deliberar de temas de sua competência privativa e ou exclusiva (sem a aquiescência do poder executivo). Sobre a função julgadora o autor a exemplifica como a prerrogativa do poder legislativo em julgar as autoridades em caso de crime de responsabilidade. Resende explica a função político-parlamentar como a vocação do poder legislativo em representar o povo: falar em seu nome e ouvi-lo (Resende, 2014, p. 8-18).

A função que vai além das cinco outras tradicionais já explicadas por Resende (2014) no parágrafo anterior é a que muito guarda relação com a pesquisa e o texto que proponho: a **função educativa do parlamento**. Para o autor ela guarda relação com a “abertura do Parlamento para a sociedade”, a “criação das escolas do Legislativo” e a educação legislativa (que abordarei na próxima subseção).

Ribeiro (2012, p. 37) vai apontando na mesma direção que Resende (2014) em associar a função educativa às escolas do legislativo. Difere de seu colega apenas

porque vai além em propor que na fase de discussão de um projeto de lei (ou outra norma/matéria) o debate provocado - se em interação com outros segmentos da sociedade como ONG, acadêmico, outros poderes, servidores e técnicos e os próprios cidadãos – “é profundamente educativo” – nas suas palavras.

Outro autor que explicita o papel educativo do parlamento, e de fazer com que os atores envolvidos adquiram capacidades e competências de entender os processos democráticos é Marques Junior:

Embora não seja possível uma delimitação exata do papel do parlamento e, por consequência, de seus esforços educativos específicos, em relação ao contexto mais amplo da educação para a democracia, faz-se necessário constatar que o Poder Legislativo, pela sua posição central no processo de organização e funcionamento da vida democrática, tem um papel especial e diferenciado nesse cenário. O Poder Legislativo é, sem sombra de dúvida, o ponto de convergência e de convivência dos modelos e instrumentos de representação, participação e deliberação política, essenciais para o adequado relacionamento entre Estado e sociedade. É, ainda, o poder responsável, de forma precípua, por atribuições que constituem a base e a própria tradução dos princípios democráticos, quais sejam: a elaboração das normas encarregadas de organizar a vida em sociedade, com base nas demandas e expectativas desta; a fiscalização da atuação dos demais entes estatais, especialmente do Executivo, de forma a garantir o equilíbrio entre os poderes e a *accountability*; e, numa ênfase mais recente, a participação ativa no planejamento, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de responsabilidade do Estado. O exercício de tais (e tantas) atribuições requer, por evidente, competências e capacidades específicas, por parte de todos os atores envolvidos, tanto públicos quanto sociais, ensejando a necessidade de um processo educativo capaz de atender às demandas e peculiaridades do Poder Legislativo (Marques Junior, 2009, p. 83).

Em consonância ao excerto acima, Castro (2015) afirma que o “funcionamento da democracia exige, por fim, que o Legislativo assuma sua função educativa e pedagógica” e conclui que “adensar essa função educativa também pode ajudar a deslocar o Legislativo para o espaço da emancipação” (Castro, 2015, p.116-117).

Castro (2015, p. 117) complementa dando contorno a essa atividade educativa do parlamento afirmando que se faz necessário proporcionar e desenvolver formação política para a sociedade.

Resende (2014, p. 19) aponta que a função educativa tem se “desenvolvido sobretudo a partir da abertura do Parlamento para a sociedade e da criação das escolas do Legislativo, órgãos equivalentes às escolas de Governo do Poder Executivo”.

Como entendemos, as escolas de governo teriam, então, a função de capacitação do corpo de servidores, do quadro de pessoal dos órgãos da administração pública. Inicialmente, situação que não se aplicaria ao público externo: a comunidade e a sociedade.

Primeiramente, para entendermos a questão “onde está a educação para a cidadania nas escolas de governo?” é necessária que façamos uma tentativa de definição do que seria a educação legislativa.

A educação legislativa, segundo Marques Junior (2009) é:

[...] uma ação consciente e organizada do parlamento no sentido de capacitar e qualificar a atuação dos diferentes agentes envolvidos no processo de representação e participação democrática, tanto da perspectiva das instituições estatais quanto da sociedade (Marques Junior, 2009, p. 74).

A seu turno Ribeiro (2011) escreveu que:

Em uma democracia, os técnicos têm o dever de socializar o conhecimento diferenciado que adquirem no espaço público, uma vez que esses servidores tiveram acesso privilegiado ao debate público. O reconhecimento da função educativa do Parlamento impõe a construção de estratégias para a socialização do conhecimento produzido durante o processo legislativo para informar as decisões (Ribeiro, 2011, p. 101).

Desse modo, concebe-se que educação legislativa é um conjunto de práticas e saberes que têm uma especificidade própria e que estão afeitas às atividades típicas do Parlamento, assim como legislar e fiscalizar (Bernardes Junior, 2018, p. 136).

Relacionando o que propôs Ribeiro (2011) explicitado no excerto acima com o que defende Bernardes Junior (2018), é possível depreender que o corpo técnico e experiente de servidores das casas legislativas, através de sua vivência prática no manejo da função legislativa, ao aliar essa prática com reflexões teóricas (Bernardes Junior, 2018, p. 137) socializando-as com demais atores: parlamentares e mandatários, outros servidores públicos, e sociedade, realizam a educação legislativa.

O reconhecimento da educação legislativa, enquanto tradução e materialização da função educativa do parlamento, tem levado, no âmbito dessas casas, a um processo de crescente valorização e consolidação das “escolas do legislativo” como os espaços próprios para o efetivo exercício dessa missão pedagógica (Marques Junior, 2009, p. 74).

Neste trecho, Marques Junior (2009) aponta que a instituição propícia para aliar teorias com a prática empírica dos trabalhos no parlamento é a escola do legislativo.

Ratificando esse entendimento Bernardes Junior (2018) adiciona que além da educação legislativa, a escola do legislativo deve abordar também a vertente da formação cidadã (Bernardes Junior, 2018, p. 138).

5.3 EDUCAÇÃO LEGISLATIVA

A educação legislativa é um campo de atuação que precisa de reflexão.

Pensamento de Rildo Cosson, 2022

Uma categoria relativamente nova surgiu há cerca de 30 anos (Ribeiro, 2022) é a educação legislativa. As escolas do legislativo do Brasil, em todos os níveis, comemoram recentemente as três décadas da educação legislativa bem como a recente publicação da Lei Federal n. 14.798 (de 5 de janeiro de 2024) que “Institui o Dia Nacional da Educação Legislativa” a ser comemorado todo dia 15 de maio. A matéria, ainda como projeto de lei, foi de autoria do Senador Paulo Paim (PT-RS).

Cosson, que é pioneiro em pesquisar a educação legislativa no Brasil, em entrevista a Ribeiro (2022), lembra-nos que as escolas do legislativo são sim **escolas públicas**, mas por não pertencerem ao sistema formal de ensino são ignoradas do grande público e ignoradas também nas pesquisas e investigações acadêmicas sobre educação (Ribeiro, 2022. p. 16-17).

Um excerto da entrevista nos fará refletir sobre como a educação legislativa e as escolas do legislativo não estão no campo dominante na academia, na ciência, estão periféricas. Disse Cosson:

Isso [a predominância que ‘a educação escolar no ensino básico’ ocupa no debate acadêmico em educação, e alfabetização] fez com que a educação legislativa seja colocada como algo à parte, algo de lado. Eu vi muito isso quando estava fazendo o trabalho: “Mas por que você está trabalhando com uma coisa tão periférica?”. A minha área de atuação inicial é a leitura. Então, para quem trabalha com leitura, aparentemente educação legislativa é uma coisa muito periférica. Esse é um achado, uma das conclusões, um dos aspectos que percebi na época (Ribeiro, 2022, p.17, inserção minha).

A atuação das instituições que fazem educação legislativa, segundo Cosson, está retratada em dois movimentos, dois eixos de atuação. Na entrevista cedida a Ribeiro

(2022) Cosson aponta o protagonismo do nosso país “O Brasil traz um modelo de educação legislativa” e aponta que esse modelo é “trabalhar de fora para dentro e dentro para fora”.

Mais adiante, na entrevista, Rildo Cosson esclarece:

[...] o que nós trabalhamos como educação legislativa não é só a atividade que é feita para a sociedade, para a comunidade, para fora, mas também as atividades feitas internamente. Então, nós temos uma proposta que perpassa o interno com o externo, ou melhor, que, de certa maneira, agrega o interno com o externo. Isso se faz de diversas maneiras, seja incorporando servidores ao trabalho de letramento político, seja trazendo atividades de letramento para as pessoas que estão dentro do Legislativo, por exemplo. Essa unidade de atuação tem um lugar. Não é só o fato de ser um lugar único, é o fato de, nesse lugar, se praticar as duas coisas, sem estabelecer divisões entre elas. Claro que **existem cursos e programas que são exclusivos para servidores, assim como tem cursos e programas que são exclusivos para a comunidade**. Mas, entre eles, há um diálogo, há uma conversa. Uma coisa se aproveita da outra. Há uma sinergia entre um espaço e o outro, que, nos outros lugares, estão inteiramente separados, em que não há nenhum diálogo (Ribeiro, 2022, p. 18-19, grifo próprio).

Assim, podemos depreender, até aqui, dois eixos de atuação na educação legislativa. Um primeiro eixo para os agentes políticos³⁵: capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e formação política (nos termos de Cosson: letramento político) etc. Outro, segundo eixo, para a comunidade: letramento político (nos termos de Cosson) e educação para a cidadania - como compreensão mais ampla, como está sendo exposta nessa pesquisa.

Para dar lugar de fala a um parlamentar (público-alvo da educação legislativa), Paulo Paim, senador pelo PT/RS, registrou como justificativa na sua proposição

³⁵Por agentes públicos entende-se a ampla gama de pessoas que atuam no poder público com vínculo de trabalho: os servidores públicos, , segundo a Lei Federal n.14.230 de 25 de outubro de 2021: “Para os efeitos desta Lei, consideram-se agente público o agente político, o servidor público e todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função nas entidades referidas no art. 1º desta Lei”. Para efeito desta pesquisa assumiremos a designação de agente político para congregar tanto a categoria dos agentes políticos (no poder legislativo os parlamentares) quanto a dos servidores públicos das casas de leis. Vide: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14230.htm#art2.

legislativa (que culminou na Lei Federal n. 14.798 que “Institui o Dia Nacional da Educação Legislativa”) o seu entendimento deste campo:

[...] a educação legislativa se institucionalizou nos parlamentos e tribunais de contas, e hoje é um segmento consolidado no Brasil de qualificação técnica de servidores públicos e parlamentares. Além disso, e não menos importante, a própria sociedade hoje é público alvo [sic] de cursos e eventos com foco na formação política e na conscientização para o exercício pleno da cidadania (Paim, 2019).

As justificativas do parlamentar reconhecem a dupla missão da educação legislativa. Veremos na subseção que tratará especificamente das escolas do legislativo que essa gama de atuação é dilatada não se encerrando apenas nesses dois eixos da educação legislativa.

5.4 O QUE SÃO E QUAL FUNÇÃO TÊM AS ESCOLAS DO LEGISLATIVO?

As escolas do legislativo são escolas públicas como oportunamente nos lembra Rildo Cosson. Elas são equivalentes às escolas de governo que atuam no poder executivo (Resende, 2014, p.19), mas pertencem ao poder legislativo e no aspecto da atuação e público-alvo se diferenciam delas.

Em uma tentativa de aproximação conceitual ao que seria uma escola do legislativo, recorro a Cury (2008):

[...] escolas dos legislativos, como órgãos educacionais não escolares do próprio Legislativo, podem se tornar escolas de democracia se aceitarem que seus alunos possam vir a ser educadores dos educadores. A chegada da prática democrática no cotidiano da vida social com seus corolários da transparência, da ética e da cidadania será a prova prática de que o Brasil pode, mais do que destruir autoritarismos, construir a vida democrática (Cury, 2008, p. 10).

Como entendemos – lá no texto constitucional -, as escolas de governo teriam, então, a função de capacitação do corpo de servidores, do quadro de pessoal dos órgãos da administração pública da União e dos estados, inicialmente.

O que conhecemos como escolas do legislativo, atualmente, decorrem de desdobramento da regra primária constitucional que aborda sobre as escolas de governo. Primeiro porque apresentam outras atuações além da capacitação dos agentes públicos (como veremos no decorrer desta subseção).

No entanto, o texto constitucional não atribui (tampouco veda) às escolas de governo a realização da formação para a cidadania, por exemplo. Sobre cidadania, a Constituição aponta, no seu artigo 205, designando-a como objeto da educação nacional. Assim, ações educativas como a formação política e técnica para capacitação e aperfeiçoamento dos agentes públicos estão imbricadas diretamente com a realização da educação legislativa (apresentada na subseção anterior).

Um segundo ponto em que as escolas do legislativo desdobraram a regra inicial da Constituição guarda relação ao nível federativo no qual se instala. O texto constitucional autoriza escolas de governo para a “A União, os Estados e o Distrito Federal”. Aqui necessitamos retomar o princípio da “simetria constitucional” para entendermos que os municípios criam suas escolas de governo, suas escolas do legislativo, em “simetria” ao que é expresso na Constituição.

Foi a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, poder legislativo estadual, a primeira a criar uma escola do legislativo no Brasil (Resende, 2014, p. 19) (Almeida, 2022, p.25) (Zacarias, 2019, p. 24) (Butori *et al.*, 2021). Segundo registros da própria instituição foi criada em 10 de julho de 1992, tendo suas primeiras atividades para o público em 1993. Recentemente, em 2022 comemorou 30 anos de instituição.

A ELE sigla para Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais “inaugurou a história da educação legislativa no Brasil” (ALMG, [2022?] local. abaixo do título). Nas palavras do então presidente da Abel, sr. Florian Madruga, ela “inspirou a criação de outras escolas pelo país e, conseqüentemente, a criação da Abel” (Abel, [2022?]). A ELE desenvolve ações educativas com servidores da Casa Legislativa estadual mineira e com o público externo: outras casas legislativas (municipais) e com a sociedade.

Segundo aponta o estudo de Almeida (2022), possivelmente foi a ELE a grande incentivadora da criação das escolas do legislativo das câmaras municipais no estado de Minas Gerais (Almeida, 2022, p. 69 e 112). Tal informação nos ajuda a pensarmos possíveis explicações para o elevado número destas instituições dentre os parlamentos municipais mineiros.

Outra instituição importante no auxílio para entendermos o que são as escolas do legislativo é a mais importante agremiação que as congrega: a Associação Brasileira de Escolas do Legislativo e de Contas (Abel). Fundada em 2003 e apontada como a principal entidade de representação, em nível nacional, das escolas do legislativo segundo Almeida (2022) e várias outras fontes. É no portal eletrônico desta associação que esta pesquisa encontrou alguns dados, sobretudo os quantitativos.

Admitindo, então, os dois eixos de atuação principal na educação legislativa, como vem apontando Cosson, não se deve descartar que uma escola do legislativo tenha outros eixos de atuação: como eventos, ação social, ação cerimonial, ação editorial, ação de pesquisa, entre tantas outras; o objetivo central da pesquisa está no âmbito da educação cidadã com a comunidade.

Quero propor um modelo, que baseado no que a pesquisa bibliográfica apontou até aqui seriam os principais eixos de atuação das EL, para além dos dois eixos da educação legislativa proponho outros dois:

- I. **Eixo 1** de atuação: Educação legislativa para os agentes políticos: capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, formação política etc.
- II. **Eixo 2** de atuação: Educação legislativa para a comunidade através da educação para a cidadania.
- III. **Eixo 3** de atuação: Produção de conhecimento e disseminação através de atividade de pesquisa e a editoração e publicação de materiais.
- IV. **Eixo 4** de atuação: apoio institucional à sua casa legislativa: eventos, cerimonial, ação social, consultoria, prestação de serviço à comunidade ou à casa legislativa ou ao poder público etc.

Concluimos esta seção depreendendo que escolas do legislativo são instituições de educação não formal que podem se instalar nas casas legislativas de todos os níveis e entes federativos. Têm sua gênese como escolas de governo, porém, se distinguem delas em algumas características principalmente na atuação com o público externo. Assim são escolas que prestam serviço público e de fomento à participação popular, podendo atuar em pelo menos 4 eixos de trabalho. Não são instituições homogêneas e

as especificidades de cada uma se dão tanto em termos materiais como imateriais, podem ou não trabalhar associadas com congêneres: em rede.

5.5 O PROGRAMA PARLAMENTO JOVEM DE MINAS – UMA EXEMPLIFICAÇÃO

Quero iniciar esta subseção desacreditando e discordando daqueles que afirmam que “a formação política, no Brasil, é monopólio apenas dos partidos políticos”. Argumento suficiente para discordar da afirmação anterior é o que se tem tratado no cerne deste estudo: a possibilidade de educação para a cidadania nas escolas de governo, em específico nas escolas do legislativo.

Uma validação da tese de que educação para a cidadania realiza também formação política pode ser encontrada para além da empiria, na teoria de Maria Eduarda Santos quando ela inscreve o letramento político como meta da educação em cidadania (Santos, 2005a, p. 111).

Para exemplificar apresentarei o programa educativo denominado Parlamento Jovem de Minas³⁶ (PJ de Minas ou simplesmente PJ).

A escolha de descrever, em uma subseção, o PJ de Minas veio durante a análise dos dados que revelou ser este um programa de educação para a cidadania presente em todas as escolas participantes do estudo (até aqui era o esperado como descrito no critério de seleção, na seção 2.2 que é informativa da metodologia deste estudo) e que em algumas das instituições este não só é o principal, mas a única atividade educativa realizada.

Outros dois motivos para a escolha deste programa de formação política e educação cidadã para exemplificar ação de educação para a cidadania:

- I. O PJ de Minas está na estrutura de atuação da escola do legislativo pioneira no Brasil: a Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (Cosson [2022?]; Melo e Coelho, 2019).

³⁶ Vide: <https://www.almg.gov.br/participacao/parlamento-jovem/inicial/>.

- II. Sua metodologia e relevância pedagógica: o Parlamento Jovem de Minas não visa simular o trabalho do legislador (vereador ou deputado) mas sim é instrumento de participação popular em que os jovens como cidadãos que são (e não simulando mandatários) pensam problemas públicos, propõem e debatem soluções.

Explicada a escolha desta ação educativa pela relevância para o estudo e para as instituições objeto de pesquisa, passo a descrevê-la³⁷.

O Parlamento Jovem de Minas é um programa de formação política e de educação cidadã de alcance estadual. É realizado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) com parcerias com a PUC Minas (Pró-reitoria de extensão e Instituto de Ciências Sociais) e câmaras municipais mineiras que fazem aderência a cada edição. Assim o programa tem realização e identidade atreladas ao poder legislativo já que os municípios que desejam participar devem se inscrever e desenvolver o programa exclusivamente através do parlamento local: as câmaras municipais.

A ação educativa acontece desde 2004: é um programa formativo consolidado há mais de duas décadas. Cada edição anual tem seu tema³⁸ de relevância social. A escolha da temática se dá por proposição – e após votação democrática - do próprio público-alvo do programa: estudantes de ensino médio (de escolas públicas ou particulares) dos municípios mineiros participantes.

³⁷Nota metodológica: a descrição do projeto (história, características, desenvolvimento e metodologia) foram construídos pelo autor com a interpretação de três fontes:

I. informações e dados encontrados na página oficial do programa no site da ALMG e em documentos não publicados, elaborados pela coordenação do programa, os quais tenho acesso por participar dele;

II. Utilizando o trabalho de conclusão de curso de graduação, artigo intitulado: “Cidadania na educação não formal: um olhar para o Parlamento Jovem de Minas e o Temas Contemporâneos Transversais”, de Medau, Fonseca e Misse, 2022.

III. pela experiência empírica do autor (que vivencia e participa do programa por mais de dez anos).

³⁸O tema da edição é proposto e escolhido por votação aberta a todos os estudantes participantes da edição do ano anterior. Os três subtemas que cada edição desenvolve são escolhidos pela equipe técnica da ALMG por critérios próprios. A exemplo o tema da edição de 2024 é: Melhorias no ensino escolar, os subtemas são: 1. Melhorias do ambiente de ensino-aprendizagem; 2. Melhoria da aprendizagem e enfrentamento das desigualdades educacionais; 3. Fortalecimento da gestão democrática.

Sob coordenação da Escola do Legislativo da ALMG (ELE), as câmaras municipais (com ou sem escolas do legislativo instituídas) desenvolvem as etapas do programa em seus municípios. Resumidamente as etapas são:

Quadro 6 – Desenvolvimento temporal do programa PJ de Minas

Etapas	Desdobramentos	Duração estimada
Preparação	Planejamento, treinamentos dos coordenadores, divulgação, implementação.	5 meses (de setembro a fevereiro)
Etapa Municipal	Formação política (letramento)	4 meses (março a julho)
	Formação temática	
	Diagnóstico local e estadual para proposições	
	Plenária Municipal	1 ou 2 dias (em junho ou julho)
Etapa Regional	Grupos de trabalho	1 dia (em julho ou agosto)
	Plenária Regional	1 dia (em julho ou agosto)
Etapa Estadual	Grupos de trabalho	1 dia (setembro)
	Plenária Estadual na ALMG	1 dia (setembro)

Fonte: Elaborado para a pesquisa com informações do site da ALMG (2024).

Legenda: A coluna “duração” foi construída levando em consideração os cronogramas das últimas edições do programa.

A etapa de preparação é realizada pelos coordenadores estaduais e municipais não sendo uma atividade formativa com os estudantes. As demais etapas contam com a participação dos estudantes.

Na etapa municipal acontecem a formação política (o letramento político ou como denominaria Santos: a educação em cidadania), a formação temática (geralmente palestras e oficinas direcionadas pelo tema e subtemas da edição). Também acontece o processo de diagnóstico (no âmbito do tema da edição) da realidade municipal e estadual para a escrita de propostas que solucionem problemas encontrados – conforme observaremos na Figura 4:

Figura 4 – Quadro da matriz metodológica adotada no programa PJ de Minas

	Atividade		Competência a ser desenvolvida
EIXO 1	1º Momento	Formação Política: Estudos de texto e documentos, palestras, aulas, vídeos. Observação de atividade Parlamentar	Domínio conceitual sobre Política, democracia, organização do Estado, Participação e cidadania, Legislativo.
O que é?	2º Momento	Formação Temática: Estudos de texto e documentos, palestras, aulas, vídeos. Pesquisa e debates.	Domínio conceitual e análise crítica.
EIXO 2	Pesquisa sobre o que existe nas realidades municipal e estadual - políticas públicas e práticas, referentes aos três subtemas		Capacidade de identificação e de análise da realidade existente, nas escalas municipal e estadual.
O que existe?			
EIXO 3	Redação de proposições: Curso de redação oficial (EaD), oficinas de redação e de oratória. Elaboração de proposições em escala municipal e estadual, nos três subtemas.		Elaboração e apresentação de proposições que articulem compreensões e diagnósticos.
O que pode ser feito?			

Fonte: Medau, Fonseca e Misse (2022, p.17).

A Figura 4 é uma imagem que exemplifica o direcionamento e a organização geral para a realização da etapa municipal do programa. O que não significa que todos os municípios o executem de uma mesma forma.

As propostas construídas individualmente ou por pequenos grupos são discutidas e modificadas nos grupos de trabalho e passam a ser de autoria coletiva. São votadas numa plenária³⁹ e as propostas priorizadas são enviadas para a etapa posterior, a etapa regional.

³⁹As plenárias do Parlamento Jovem de Minas, nas três etapas, são realizadas com dinâmica semelhante a seminários legislativos, isto porque as propostas, após lidas em público, passam por três fases: discussão, votação e priorização. Na fase da discussão os jovens podem se inscrever para realizar destaques nas propostas, sugerindo alterações: de modificação, de defesa da redação original ou de supressão das propostas – há debate de ideias. Na segunda fase estes destaques são votados e as propostas aprovadas ou não. Na terceira fase os jovens releem em público a redação das propostas aprovadas para compor o documento final daquela etapa e delas priorizam as que serão remetidas à etapa regional ou à etapa estadual. Assim há debate e votação democrática para a construção autoral coletiva de proposições.

Os municípios organizados em polos regionais (definidos por afinidade e ou aproximação geográfica) se reúnem na cidade sede do polo para a etapa regional. Lá, as propostas priorizadas de cada município, na etapa anterior, agora recebem as contribuições e discussões dos estudantes do polo regional nos grupos de trabalho. Na plenária, dentre as propostas aprovadas, algumas são priorizadas para a próxima etapa e são escolhidos os estudantes de cada município que vão representar seus respectivos colegas na plenária estadual.

Na capital Belo Horizonte, nas dependências da ALMG, acontece a etapa estadual. Os representantes dos municípios participantes debatem as propostas oriundas da etapa regional: podendo alterá-las ou rejeitá-las nos grupos de trabalho. As propostas priorizadas e discutidas nos grupos de trabalho são votadas na plenária estadual. As aprovadas compõem o documento final da edição que é enviado à Comissão de Participação Popular da ALMG para apreciação dos deputados. Os mandatários podem dar os devidos encaminhamentos às propostas do documento, desde pedidos de informação e requerimentos ao poder executivo, até emendas ao orçamento público ou mesmo projetos de lei.

As propostas de ação legislativa são o marco e a riqueza metodológicos do PJ de Minas não só porque passam pela solução de problemas públicos suscitados, mas também porque colocam o jovem estudante no protagonismo da discussão política e democrática. Elas são criadas, discutidas e votadas não com a ideia de serem projetos de lei e nem simulação deles (se assim o fosse seriam simulação da atividade do legislador).

O ápice (a grandiosidade) deste programa de educação política e cidadã está em justamente vivenciar com os jovens participantes a experiência de que, na condição de cidadãos e com protagonismo coletivo e democrático também se pode atuar no cenário político e social. **O cidadão pode e deve atuar politicamente não necessitando da exclusiva tutela de seu representante mandatário.** E nesse sentido a teoria de Santos (2005a) se consubstancia no PJ de Minas: primeiro o letramento político para depois a reflexão e a ação política.

Salutar esclarecer que as propostas de ação legislativa só vão tornar-se ações efetivas quando de interesse dos representantes do poder público. O ganho educativo então está no processo e não no resultado em si. Quando há resultado (as propostas se tornarem ações legislativas) aí temos também ganho político para a juventude e a participação popular.

Conta a então coordenadora do programa em 2013, a senhora Eugênia Kelles⁴⁰, dois grandes exemplos de proposições oriundas da participação dos jovens no programa que viraram realidade nas políticas públicas do estado de Minas Gerais – até àquela época de seu relato:

- I. Levar representantes de entidades estudantis a compor o Conselho Estadual da Juventude;
- II. Estender a oferta de merenda escolar aos estudantes do ensino médio na rede estadual pública de Minas Gerais.

O Parlamento Jovem de Minas se desenvolve, então, como atividade educativa que utiliza metodologia específica e, de certa forma diferenciada porque vai além da aprendizagem teórica (formação por instrumentalização de conceitos e informações, essa também presente no currículo da escola regular, em especial nas Ciências Humanas e Sociais) para também perpassar por experiências outras de aprendizagem destacadamente a prática e a vivencial através das etapas de diagnósticos, debates, votações democráticas que por culminam na construção coletiva de soluções políticas.

Oliveira & Sauaia (2011) - analisando Sauaia (1997) e Rogers (1992) - escreveram:

[...] a aprendizagem vivencial que lida com o envolvimento pleno do indivíduo, tanto sob o aspecto afetivo quanto o cognitivo e que é significativa para o educando, onde as experiências são tratadas como um todo. Percebe-se que o aluno aprende, não só cognitivamente, mas também em termos de atitudes e habilidades, desenvolvendo a capacidade de decidir e assumir responsabilidade social e política, o que o leva a uma nova postura diante dos problemas que ele, aluno, irá encontrar [...] (Sauaia & Oliveira, 2011, p. 359).

⁴⁰Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/tv-assembly/videos/video?id=734287&tagLocalizacao=86>. Acesso em: 07 jun. 2023.

A riqueza da metodologia do PJ de Minas pode ser observada pela atividade (pela potência das metodologias ativas) do jovem no seu processo de formação - e não apenas na passividade em receber conteúdos e aulas teóricas sem possibilidade de sua intervenção ou ação. Essa possibilidade de ação social – portanto ação política - no entorno social e comunitário (local e estadual) propõe que o estudante participante não só suscite problemas sociais ou nas políticas públicas (inclusive ausência delas), mas pense soluções e se entenda como parte destes problemas públicos.

Ora, na defesa conceitual de educação para a cidadania já dizia Maria Eduarda Santos:

Exige a criação de condições para que o educando faça uma leitura atenta da realidade social de que faz parte e para que tenha vontade de participação activa nessa realidade, através da cooperação, da partilha de recursos e da negociação democrática de objetivos (Santos, 2005a, p.115).

Esta metodologia dinâmica e ativa é possível de ser reconhecida nos exercícios de diagnóstico local (articulação com a comunidade para conhecer sua realidade dentro do tema trabalhado), construção coletiva de propostas, debates para modificação e aprovação destas, além também do desenvolvimento da oratória e da oralidade em seminários legislativos - tanto na etapa municipal quanto regional e estadual.

Se retomarmos as indicações de Maria da Glória Gohn:

Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese alguma, ela substitui ou compete com a educação formal, escolar. **Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas**, que articulem escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. (Gohn, 2008, p.134, grifo próprio).

Assim, é necessário reforçar que o Parlamento Jovem de Minas como projeto formativo de ensino não formal não substitui ou concorre com a educação escolar - currículo transversal – no ensino da cidadania. O programa complementa aquela educação formal trazendo um espaço e metodologias propícias para a aprendizagem vivencial da cidadania e da democracia: seja na reconstrução de ideias instituídas (no repensar de políticas públicas), na construção coletiva de propostas e ou no seu debate.

5.6 SIMULAÇÃO *VERSUS* VIVÊNCIA CIDADÃ: DUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE ESTRATÉGIAS DISTINTAS

O Parlamento Jovem de Minas não é o único programa de educação para a cidadania no Brasil, obviamente. Outros exemplos se encontram nas escolas do legislativo da Câmara dos Deputados, Senado, assembleias legislativas e câmaras municipais pelo país. Apresento 4 exemplos de atividades educativas nos diversos níveis do parlamento:

No Senado Federal é realizado, anualmente, o programa “Jovem Senador”⁴¹ em que estudantes de ensino médio simulam as atividades legislativas das senadoras e senadores. Através de parceria com as secretarias estaduais de educação, a seleção dos estudantes é realizada por um concurso de redação que terá um representante para cada unidade da federação. Na capital federal em Brasília, os 27 estudantes escolhidos participam de uma semana de atividades e simulam reuniões de comissão e sessões plenárias.

A Câmara dos Deputados realiza dois programas educacionais de simulação da atividade legislativa: o “Câmara Mirim”⁴² para alunos de ensino fundamental e o “Parlamento Jovem Brasileiro”⁴³ (PJB) para estudantes do ensino médio.

Na ação educativa “Câmara Mirim” estudantes de ensino fundamental de 5º a 9º ano simulam as atividades legislativas dos deputados federais com a elaboração de projetos de lei e votação destes em comissões e no plenário. Acontece anualmente e a etapa presencial se realiza em outubro.

Já o PJB é desenvolvido em três etapas (local, estadual e nacional) nas quais os jovens são convidados a pensarem a realidade local em um determinado tema anual para elaborar um discurso, após processos de escolha na etapa 1 e 2; na terceira etapa, um representante de cada unidade federativa encontra deputados e participa de audiências

⁴¹Vide <https://www12.senado.leg.br/jovensenador/menu/quem-somos/apresentacao>.

⁴²Vide <https://plenarinho.leg.br/index.php/camara-mirim/>.

⁴³Vide <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem>.

públicas. O colegiado dos 27 jovens elabora uma carta a ser remetida aos deputados com as aspirações e percepções sobre o tema da edição.

A Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (ALRS) realiza o programa “Deputado por um dia” e a atividade de simulação como educação para a cidadania foi tema de estudo de Bernardes e Lopez (2015).

Numa análise preliminar destas 4 atividades educativas, podemos perceber que apenas uma não se dedica à simulação da atividade parlamentar. A estratégia educativa e metodológica do PJB é similar à do Parlamento Jovem de Minas (aprender cidadania e política através de um tema de relevância social, realizar diagnóstico local, escolha de representação pelos pares, construção de um documento coletivo para envio aos parlamentares) se diferenciando no prazo de realização, já que o Parlamento Jovem de Minas acontece presencialmente por pelo menos 8 meses.

Os outros 4 projetos se realizam com a estratégia educativa da simulação da atividade parlamentar. E neste caso *a priori* percebe-se um destaque para a função política do parlamentar (deputado federal, estadual e vereador) em detrimento da atuação política do cidadão comum (que é totalmente possível a exemplo do PJB e do Parlamento Jovem de Minas onde o estudante por si só e representando seus pares – ainda na categoria estudante - debatem temas e sugerem soluções como os cidadãos que são).

Ainda que as duas experiências educativas com diferentes estratégias (uma de simulação do papel do legislador e outra vivencial da participação do cidadão) colaborem para a formação política (letramento) o segundo modelo se aproxima mais da educação para a cidadania, segundo Santos (2005a) a define e foi apresentado anteriormente. Isto porque a vivência da participação política enquanto cidadão (e não na simulação da ação de mandatários) proporciona ao estudante ir além do conhecimento do processo legislativo na democracia. Ao estudante é proporcionado um nível de reflexão e de sentir-se parte da comunidade política e parte das soluções do problema desta.

5.6.1 Experiências internacionais

O Fenômeno da educação manifestada em “escolas do legislativo” seria *sui generis* do Brasil? É o que se pretende entender nesta subseção. Apesar de este não ser o foco da pesquisa e nem este estudo ter fôlego e condições de analisar parlamentos ao redor do globo, busquei trazer alguns exemplos de atividades de educação legislativa ou atividades educativas com a sociedade em experiências internacionais, ainda que muito resumidos e como apenas menções.

O Canadá: na entrevista que Rildo Cosson cedeu a Ribeiro (2022, p.19), é contado que no parlamento canadense há um setor que desenvolve atividades educativas externas, mas que para as atividades educativas internas eram contratadas empresas, serviço terceirizado.

O Chile: em recente visita turística ao prédio do congresso chileno na capital Santiago (*Edificio del ex Congreso*⁴⁴), especificamente na Biblioteca del Congreso Nacional de Chile – BCN - tomei conhecimento sobre atividade educativa do parlamento para a sociedade civil, no caso: estudantes. Denominado “Torneo Delibera⁴⁵” ou simplesmente “Delibera”, desde 2008, é uma ação de formação cidadã para jovens da educação secundária e média (do 7º ano da educação básica até o 4º ano do ensino médio chilenos que corresponderiam a 12 a 18 anos de idade). A competição interescolar é organizada pela BCN e consiste em conhecer o trabalho legislativo, desenvolver um projeto de lei de iniciativa juvenil (de interesse local ou nacional) e desenvolvimento de valores democráticos.

Por ello DELIBERA es concebido como una de las iniciativas orientadas a que los jóvenes se aproximen a la actividad legislativa viviendo la experiencia de ser parlamentarios. Es un espacio que crea vínculos entre los legisladores y este

⁴⁴Atualmente a sede do Congresso do Chile funciona no município de Valparaíso. O Congresso dispõe então de duas casas, duas sedes. A transferência de prédio sede se deu em 1990 mesmo época do fim do governo Pinochet, ditadura militar chilena em vigor desde 1973 quando a junta militar depôs o presidente Salvador Allende como chefe de governo e fecharam o Congresso (Delgado, 2002 *apud* Congresso Nacional do Chile, [202-?]).

⁴⁵Vide <https://www.bcn.cl/delibera> e <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/43822/1/Reglamento%20Torneo%20Delibera.pdf>.

segmento de la comunidad juvenil (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, [202-?], local. oitavo parágrafo).

O Equador: A Escola Legislativa⁴⁶ da Assembleia Nacional da República do Equador tem o propósito de formar e capacitar servidores públicos internos e parlamentares sobre temas legislativos e políticos. Destaque seja dado a um projeto de participação cidadã chamado de “Asamblea en mi colegio⁴⁷” - numa tradução livre: A Assembleia no meu colégio - e se refere a um projeto de simulação de debates e de trâmites legislativos para estudantes na etapa escolar que corresponde ao ensino médio do Brasil.

O México: o chamado *Centro de Capacitación y Formación Permanente*⁴⁸ – CECAFP – órgão do senado dos Estados Unidos Mexicanos (ou Senado da República, Câmara de Senadores) coordena atividades educativas de promoção da profissionalização dos servidores públicos que atuam nos trabalhos de apoio parlamentar e administrativo desde junho de 2003. Em leitura dos textos explicativos da atuação da instituição, nota-se que cursos oferecidos na modalidade de educação a distância EaD, ou melhor, educação on-line ou *e-learning* (no original: *modalidade de autoaprendizaje en línea*). A exemplo: Treinamento introdutório do Senado; Ética Pública no Senado; Aprendendo Ortografia. As atividades educativas são reguladas por um documento intitulado, em tradução livre, de Diretrizes Relativas ao Programa de Capacitação e Formação Permanente do Serviço Civil de Carreira, de agosto de 2017.

Portugal: o Centro de Formação Parlamentar e Interparlamentar⁴⁹ – CFPI – é responsável por organizar e articular atividades de formação parlamentar da Assembleia da República portuguesa. Através da leitura do documento “Relatório de Actividades – X

⁴⁶Vide https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticias/escuela_legislativa.

⁴⁷Vide <https://consensomontevideo.cepal.org/es/instrument/implementar-el-proyecto-asamblea-en-mi-colegio-en-las-instituciones-educativas-de-todos> e https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/filesasambleanacional_nameuid-20/ISO37000/procesos-antiores/escuela-legislativa/PR-%20VINCULACION%20COMUNIDAD-ilovepdf-compressed.pdf.

⁴⁸Vide <http://www.cecafp.senado.gob.mx:8080/elearning/inicio.jsp>.

⁴⁹Vide <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/20-2004-579366>.

Legislatura⁵⁰ do CFPI depreende-se que a instituição atua e organiza as atividades educativas (algumas em cooperação internacional para parlamentares de outros Estados de língua portuguesa) em áreas. São elas: assuntos jurídicos, línguas, sistemas administrativos e secretariado, atitudes comportamentais, gestão (dirigentes); financeira, comunicação, informática, editorial, entre outros.

O Reino Unido: instituiu-se uma Equipe de Educação e Envolvimento⁵¹ (*Education and Engagement Team*) no Centro de Educação (anexo ao Palácio de Westminster) que desenvolve um programa de visitas orientadas de escolas e estudantes (de 5 a 18 anos), indivíduos e comunidades ao parlamento. Há subsídio oferecido pelo parlamento para alguns grupos elegíveis terem de 50 a 75% dos custos das viagens reembolsados.

⁵⁰Vide <https://www.parlamento.pt/GestaoAR/Documents/RelActivCFPIsm.pdf>.

⁵¹ Vide <https://learning.parliament.uk/en/contact-us/>.

6 DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

*Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.*

Leonardo Boff, 1997.

A presente pesquisa ensejou 15 (quinze) solicitações de participação no estudo com envio de documentos e informações. Respectivamente enviada as escolas do legislativo de 15 parlamentos municipais (conforme recorte geográfico justificado na seção 2.2.1), as quais cito os nomes dos municípios: Andradas, Cambuí, Extrema, Itajubá, Inconfidentes, Maria da Fé, Monte Sião, Ouro Fino, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Santa Rita de Caldas, São Lourenço, Três Corações, Três Pontas e Varginha.

Recebi oficialmente respostas positivas assinalando o aceite de participar da pesquisa de 10 (dez) instituições: dos municípios de Extrema, Inconfidentes, Monte Sião, Ouro Fino, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Santa Rita de Caldas, São Lourenço, Três Pontas e Varginha. Destas, efetivamente enviaram-nos algum tipo de dado ou documento apenas **9 (nove) escolas do legislativo**, tendo a EL de Varginha aceitado participar, porém não enviado nenhum documento.

De posse dos documentos e informações enviados pelas 9 instituições - as escolas do legislativo participantes - o primeiro passo foi criar um panorama geral (perfil ou ainda caracterização institucional) delas. A partir desse panorama geral serão descortinadas as análises propostas nos objetivos específicos da pesquisa:

- a) O.E. 1: selecionar dos dados colhidos e informações prestadas as características institucionais para caracterizar a identificação das escolas do legislativo participantes;
- b) O.E. 2: verificar a existência de propostas e ações educativas para entender a atuação das instituições selecionadas para o estudo;
- c) O.E. 3: identificar e analisar, das propostas e ações educativas, as que estritamente sejam de educação para a cidadania;

No cumprimento do O.E. 1 e O.E. 2, apresento abaixo o panorama geral institucional das participantes da pesquisa contendo dados de identificação e atividades e propostas educativas (nos dois eixos de atuação da educação legislativa).

Essa tentativa de caracterização foi possível com base nos dados colhidos (em especial nas resoluções que criam/alteram as escolas do legislativo e nos ofícios e e-mails enviados em resposta às solicitações da Carta-convite da pesquisa) também nos documentos e informações colhidas na internet e redes sociais das escolas do legislativo e suas câmaras municipais.

No cumprimento do O.E. 3, farei a análise apenas das propostas educativas que tangem o eixo 2 que é o da educação cidadã, apenas citando as propostas educativas classificadas nos demais eixos.

6.1 IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em atendimento aos três objetivos específicos da pesquisa, após reunir a documentação enviada, as informações prestadas pelas instituições respondentes e informações angariadas nas buscas via internet (sites oficiais e redes sociais institucionais), apresento nesta subseção a caracterização de identificação das 9 escolas do legislativo participantes do estudo, ordenadas pela data de criação (da mais antiga à mais nova).

A lógica de apresentação de dados e das informações se dará por apresentar os municípios das EL participantes do estudo, as suas câmaras municipais e por fim as próprias EL. Bem como as listagens de propostas e ações educativas classificadas em 4 eixos de atuação como foi proposto na seção 4.4 deste texto, lembrando:

Eixo 1 de atuação: Educação legislativa para os agentes políticos: capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, formação política etc.

Eixo 2 de atuação: Educação legislativa para a comunidade através da educação para a cidadania.

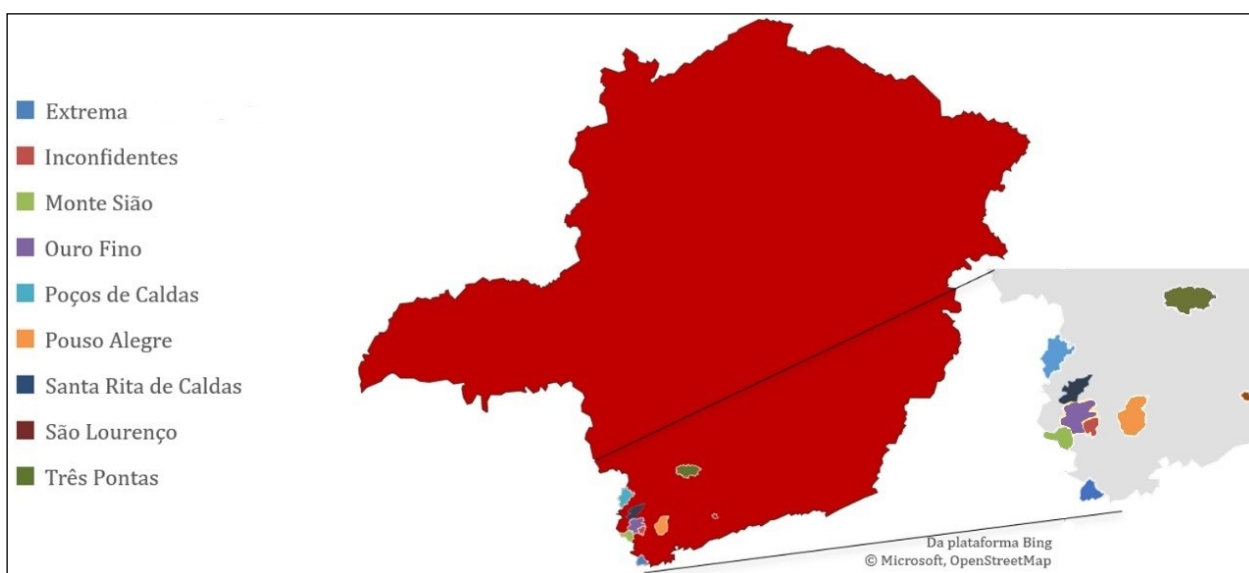
Eixo 3 de atuação: Produção de conhecimento e disseminação através de atividade de pesquisa e a editoração e publicação de materiais.

Eixo 4 de atuação: apoio institucional à sua casa legislativa: eventos, cerimonial, ação social, consultoria, prestação de serviço à comunidade ou à casa legislativa ou ao poder público etc.

Como o problema de pesquisa e, conseqüentemente, o **objetivo geral** estão circunscritos as atividades e propostas educativas com a educação para a cidadania, a análise se dará apenas no **eixo 2** de atuação de cada instituição. No entanto, é importante conhecermos qual a atuação das instituições nos outros eixos. Nesse último caso não analisando as propostas educativas, apenas listando-as.

Através dos dados de localização geográfica das instituições foi possível construir um mapa (Figura 5):

Figura 5 – Mapa de localização dos municípios das EL participantes do estudo



Fonte: elaborado para a pesquisa (2024) com recurso da plataforma Bing e Microsoft (OpenStreetMap). A elaboração contou com auxílio de Paulo Fabrício Roquete.

É sabido que os municípios sul-mineiros não possuem características homogêneas, são muito distintos em extensão territorial, na vocação econômica, na demografia etc. Para trazer luz sobre as disparidades do porte de cada município com escola do legislativo que participa da pesquisa vejamos a Tabela 2:

Tabela 2 – Panorama socioeconômico dos municípios sede das EL pesquisadas

Município	Habitantes em 2022	PIB em 2021 (R\$)	IDH em 2010
Extrema	53.482	13.651.225.140,00	0,732
Inconfidentes	7.301	132.576.430,00	0,692
Monte Sião	24.089	606.447.930,00	0,724
Ouro Fino	32.094	934.188.840,00	0,722
Poços de Caldas	163.742	8.531.691.910,00	0,779
Pouso Alegre	152.212	10.720.093.380,00	0,774
Santa Rita de Caldas	8.460	227.954.670,00	0,690
São Lourenço	44.798	1.177.922.240,00	0,759
Três Pontas	55.259	1.879.263.740,00	0,731

Fonte: Dados adaptados IBGE e Fundação João Pinheiro, elaboração própria para a pesquisa (2024).

Os municípios mais populosos são Poços de Caldas (163.742 habitantes em 2022) seguida por Pouso Alegre (152.212 habitantes em 2022) que respectivamente apresentam os melhores IDH: aquela 0,779 e este 0,774. Em disparidade os municípios com menor população são Santa Rita de Caldas (8.460 habitantes em 2022) e Inconfidentes (7.301 habitantes em 2022) que também apresentam menor IDH: aquele 0,690 e este 0,692.

Quanto à produção econômica, no que tange ao PIB anual de cada município o destaque está com Extrema (R\$ 13,6 bilhões de reais, em 2021) apresentando uma população de 53.482 habitantes em 2022 e IDH 0,732. Na outra ponta, Inconfidentes apresentou PIB de R\$ 132,5 milhões para o ano de 2021. Portanto são municípios de porte muito distinto em demografia e economia.

O porte dos municípios se reflete no poder legislativo: o número de parlamentares⁵² bem como o montante do erário destinado à suas atividades⁵³ que é chamado de dotação orçamentária. Para visualização da situação da Câmara de vereadores de cada EL participante do estudo convém observar a Tabela 3:

Tabela 3 – Cenário dos parlamentos municipais sede das EL pesquisadas

Município	Número de vereadoras 2023	Número de vereadores 2023	Receita com duodécimos em 2023 (R\$)
Extrema	2	9	25.560.000,00
Inconfidentes	1	8	1.183.440,00
Monte Sião	1	8	5.121.266,16
Ouro Fino	1	10	4.290.000,00
Poços de Caldas	2	13	23.880.000,00
Pouso Alegre	0	15	26.400.000,00
Santa Rita de Caldas	2	7	1.044.000,00
São Lourenço	2	11	8.677.000,00
Três Pontas	1	10	4.854.000,00

Fonte: Dados sites oficiais das câmaras e prefeituras municipais. Autoria: elaboração própria para a pesquisa (2024).

⁵²No Brasil o número de parlamentares das casas legislativas é definido proporcionalmente ao número de habitantes. Essa norma consta da Constituição Federal (Art. 29, inciso IV) que define limites de mandatários. A Lei Orgânica de cada município assim como o Regimento Interno de cada Câmara Municipal registra oficialmente o número de vereadores que comporão o parlamento municipal.

⁵³Os recursos do erário (dinheiro público administrado pelo poder executivo) destinado pela prefeitura municipal à câmara municipal é denominado de “duodécimo” em virtude de ser um repasse mensal (12 parcelas, ver art. 168 da Constituição Federal de 1988) e é calculado numa porcentagem sobre o total de arrecadação municipal. A exemplo o valor do duodécimo da parcela enviada à Câmara Municipal de Inconfidentes foi de R\$ 98.620,00 em outubro de 2023, somado os 12 meses indica repasse anual de R\$ 1.183.440,00 reais. Vide: https://inconfidentes.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/lei_1457_2022_anexos.pdf e https://www.camarainconfidentes.mg.gov.br/images/Balancete_Financeiro/Balancete_2023/Balancete_Financeiro_Outubro_2023.pdf.

Na Tabela 3, elaborada por buscas nos sites oficiais (câmaras municipais e ou prefeituras) vemos 3 informações que nos ajudam a entender o perfil e porte do legislativo nos 9 municípios: I. quantidade de vereadores; II. Presença feminina entre parlamentares; III Receita orçamentária.

Poços de Caldas e Pouso Alegre apresentam maior número de vagas/cadeiras de parlamentares, ambas com 15 mandatários. Enquanto os municípios com menos vereadores são Inconfidentes, Monte Sião e Santa Rita de Caldas, com 9 mandatários cada. Com exceção de Pouso Alegre todas as casas legislativas contam com mulheres atuando como vereadoras.

Sobre a receita que cada câmara recebe anualmente é dado a ser considerado para entendermos um pouco da dinâmica de cada câmara. Isso pelo raciocínio que quanto mais recursos financeiros a câmara possui melhor deve ser o emprego deste recurso em várias frentes de atuação do legislativo, inclusive na escola do legislativo.

Os maiores orçamentos do poder legislativo são reflexos dos maiores PIB municipais (expressos na Tabela 2), são eles: Extrema, Poços de Caldas e Pouso Alegre. Na mesma linha de raciocínio e, na outra ponta, os menores orçamentos para as câmaras municipais estão dentre os parlamentos de: Inconfidentes e Santa Rita de Caldas.

Depois de realizado um panorama geral de identificação e caracterização dos municípios e das câmaras municipais sedes das escolas do legislativo participantes – importante para inferirmos o porte institucional - passo agora a listar os documentos entregues efetivamente pelas instituições e utilizados na consecução da pesquisa (Quadro 7 e Quadro 8).

Quadro 7 – Registro de recebimentos de documentos institucionais das EL

(continua)

EL do Município:	Resolução de criação/ alteração (quantidade)	Regimento Interno	Organograma
Extrema	Sim	Não	Sim
Inconfidentes	Sim	Não	Não
Monte Sião	Sim (2 alterações)	Não	Não
Ouro Fino	Sim (1 alteração)	Não	Não

Quadro 7 – Registro de recebimentos de documentos institucionais das EL

(conclusão)

EL do Município:	Resolução de criação/ alteração (quantidade)	Regimento Interno	Organograma
Poços de Caldas	Sim (2 alterações)	Não	Não
Pouso Alegre	Sim (5 alterações)	Não	Não
Santa Rita de Caldas	Sim	Não	Não
São Lourenço	Sim (1 alteração)	Não	Não
Três Pontas	Sim (1 alteração)	Não	Não
Documentos analisados	21	0	1

Fonte: elaborado pelos autores para a pesquisa (2023).

Quadro 8 – Registro de recebimentos de documentos e dados pedagógicos das EL

EL do Município:	PP ou PDI	Ementas/ descrição da ação	Relatórios
Extrema	Não	Sim	Sim (1 portfólio)
Inconfidentes	Não	Não	Não
Monte Sião	Não	Não	Não
Ouro Fino	Não	Não	Sim (1 relatório anual - 2021)
Poços de Caldas	Não	Sim	Sim (relatórios anuais)
Pouso Alegre	Não	Sim	Sim (1 relatório anual - 2022 – e 1 portfólio)
Santa Rita de Caldas	Não	Não	Não
São Lourenço	Não	Não	Não
Três Pontas	Não	Sim	Não
Nº de documentos analisados	0	1	5

Fonte: elaborado pelos autores para a pesquisa (2023). Na segunda coluna PP refere-se a projeto pedagógico e PDI projeto de desenvolvimento institucional.

Na segunda coluna do Quadro 7 indica-se a quantidade de diplomas legais que alteram a estrutura da escola, ou seja, alteram a resolução original de criação apresentando mudança significativa na organização da escola e de suas funções.

A título de exemplo, a EL de Monte Sião foi criada pela Res. 438/2013 e esse diploma legal sofreu duas alterações, uma dada pela Res. 448 de 2015 e a outra dada pela Res. 453/2016.

Outro exemplo é o da EL de Santa Rita de Caldas que foi criada pela Res. 314/2013 sendo que este diploma legal não recebeu alterações, porém, outra resolução (complementar), a Res. 320/2014 faz profunda alteração na estrutura da instituição. O “complementar” é aqui considerado no sentido a fazer referência à estrutura da escola, ou aumentar seu escopo de projetos.

As análises dos documentos e suas informações dos Quadro 7 e Quadro 8 escancaram a situação de ausência de registros qualificados (planos de ensino) ou até mesmo minimamente as ementas com descrições das atividades educativas. Além do plano de ensino ou ementa, documento que os reúne, portanto, prévio a elas, seria a organização textual e documental da atuação educativa da instituição. Na educação formal, é convenção chamá-lo de Projeto Político Pedagógico (PPP), na educação não formal Cendales e Mariño (2006) denominam de projeto institucional:

O projeto institucional de uma determinada organização, governamental ou não-governamental, é de caráter global. Está relacionado com a intencionalidade político-pedagógica, com aspectos administrativos, econômicos, organizativos etc., supõe alguns acordos e é fator de coerência. É o marco dentro do qual as pessoas e as equipes da organização podem elaborar suas propostas. No interior do projeto institucional são realizados projetos parciais ou projetos por áreas de trabalho (Cendales e Mariño, 2006, p.21).

Aqui neste estudo, em referência ao Quadro 8 e em consideração às instituições pesquisadas não serem da educação formal as siglas e nomenclaturas utilizadas foram PP que é o projeto pedagógico e PDI que é o projeto de desenvolvimento institucional.

Assim, como não esperar essa organização e intencionalidade de instituições públicas geridas com dinheiro público e que, portanto, têm compromisso constitucional com a eficiência (na finalidade e nos recursos públicos), como é o caso das escolas do legislativo.

A ausência de projetos institucionais ou político-pedagógicos das EL participantes da pesquisa não quer dizer que suas atividades educativas não possuam intencionalidade ou alinhamento institucional; quer dizer que, em havendo estas, não são registradas. Perde a instituição, perde o trabalho educativo e perde a sociedade (público-alvo ao mesmo tempo que “financiadora” posto que pagadora de impostos).

Mesmo com a ausência de informações registradas sistematicamente das atividades educativas, com a leitura apurada dos documentos e das informações, foi possível pinçar, num trabalho bastante acurado e demorado do pesquisador, pelo menos o objetivo geral de cada ação educativa a ser listada na próxima subseção (Quadro 19). No entanto, não foi possível precisar de todas as ações educativas informações que seriam relevantes, como: o público-alvo, a duração e periodicidade, a data de realização, as etapas, metodologias e estratégias, as avaliações, o emprego de recursos, os índices e estatísticas de alcance etc. Tampouco, foi possível, com precisão, definir se a atividade educativa era uma proposta (intenção futura) ou uma ação já concretizada.

As 9 escolas do legislativo participantes do estudo possuem tempo de atuação distintos, apresento:

Quadro 9 – Instituições participantes da pesquisa ordenadas por data de fundação

(continua)

Município	Nome da Escola do Legislativo	Ato legal de criação	Data de fundação
Pouso Alegre	Escola do Legislativo “Professor Rômulo Coelho”	Res. 1061/2008 de 12/05/2008	12/05/2008
Poços de Caldas	Escola do Legislativo de Poços de Caldas	Res. 739 de 22/10/2008	22/10/2008
Santa Rita de Caldas	Escola do Legislativo “Professor João Batista Lorena”	Res. 314/2013 de 13/08/2013	13/08/2013

Quadro 9 – Instituições participantes da pesquisa ordenadas por data de fundação

			(conclusão)
Município	Nome da Escola do Legislativo	Ato legal de criação	Data de fundação
Monte Sião	Escola do Legislativo “Maria Suely de Castro Ribeiro Damasceno”	Res. 438/2013 de 04/12/2013	04/12/2013
Ouro Fino	Escola do Legislativo “Vereador Salvador Franceli Sobrinho”	Res. 7/2014 de 10/06/2014	10/06/2014
Três Pontas	Escola do Legislativo “Professora Maria Rogéria de Mesquita – Dona Rogéria”	Res. 6/2014 de 06/10/2014	06/10/2014
São Lourenço	Escola do Legislativo “Mário Calvão da Silveira”	Res. 334/2015 de 02/03/2015	02/03/2015
Extrema	Escola do Legislativo	Res. 184/2016 de 14/12/2016	14/12/2016
Inconfidentes	Escola do Legislativo	Res. 4/2023 de 31/08/2023	31/08/2023

Fonte: elaboração para a pesquisa (2024).

Apurou-se que todas as 9 escolas do legislativo foram instituídas através do instrumento legislativo denominado “Resolução” (Res.). De posse de cópias das resoluções que instituíram as EL verificou-se que, dentre as pesquisadas, a ordem crescente de fundação da instituição revela que a Escola do Legislativo “Professor Rômulo Coelho” (de Pouso Alegre, doravante designada como EL de Pouso Alegre) é a instituição que primeiro se instalou no Sul de Minas, em 12/05/2008 com 15 anos de fundação. Essa informação é corroborada por Almeida (2022, p. 45 e 47).

Meses após, é fundada a Escola do Legislativo de Poços de Caldas (doravante designada como EL de Poços de Caldas) em 22/10/2008, portanto com também 15 anos de fundação.

No ano de 2013 foi fundada a Escola do Legislativo “Professor João Batista Lorena” (de Santa Rita de Caldas, doravante designada como EL de Santa Rita de Caldas) em 13 de agosto daquele ano e a Escola do Legislativo “Maria Suely de Castro Ribeiro Damasceno” (de Monte Sião, doravante designada como EL de Monte Sião) em 04/12/2013, ambas com 10 anos de fundação.

Em 2014 são fundadas mais 2 instituições: a Escola do Legislativo “Vereador Salvador Franceli Sobrinho” (de Ouro Fino, doravante designada como EL de Ouro Fino) em 10/06/2014 e a Escola do Legislativo “Professora Maria Rogéria de Mesquita – Dona Rogéria” (de Três Pontas, doravante designada como EL de Três Pontas) em 06/10/2014, ambas com 9 anos de fundação.

Já a Escola do Legislativo “Mário Calvão da Silveira” (de São Lourenço, doravante designada como EL de São Lourenço) foi instituída em 02/03/2015 e a Escola do Legislativo de Extrema (doravante designada como EL de Extrema) em 14/12/2016, respectivamente com 8 e 7 anos de fundação.

Ao passo que, das instituições participantes deste estudo, a instituição com menor tempo de criação é a Escola do Legislativo de Inconfidentes (doravante designada como EL de Inconfidentes) fundada em 31/08/2023.

Apresentados dados dos municípios e das câmaras municipais relevantes para o estabelecimento da identidade e caracterização das escolas do legislativo passo a descrever as características das EL participantes desta pesquisa.

6.1.1 Escola do Legislativo “Professor Rômulo Coelho”

No município de Pouso Alegre é denominada Escola do Legislativo “Professor Rômulo Coelho” a instituição responsável pela educação legislativa. Suas características serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 10 – Caracterização da EL de Pouso Alegre

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Pouso Alegre, vinculada à mesa diretora.
Marco legal de criação:	Resolução 1061/2008
Data da criação/fundação:	12/05/2008
Sigla:	ELPA
Sede:	Av. São Francisco, 320 – Bairro Primavera. POUSO ALEGRE-MG.
Telefone:	(35) 3429-6508
E-mail:	legis.escola@gmail.com
Site:	https://www.cmpa.mg.gov.br/Escola
Instagram:	@escola.legislativo https://www.instagram.com/escola.legislativo/ ;
Facebook:	https://www.facebook.com/EscolaDoLegislativoDePousoAlegre/
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024), imagem da logomarca encontrada na Internet/rede social da instituição.

A EL de Pouso Alegre colaborou com a pesquisa enviando **37 arquivos de documentos**, dentre os quais duas imagens. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível construir, abaixo, a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos. Listo as propostas e ações educativas, sem incursionar por detalhamentos de cada uma delas ou mesmo cotejamento com as atividades de outras EL, o que poderá ser feito por meio de pesquisas futuras:

No eixo 1 de atuação foram possíveis identificar 6 ações educativas: Capacitação para Vereadores e Assessores; Fiscalização de Contratos; O Papel do Vereador; Oratória; Orçamento Público; Processo Legislativo.

Já no **eixo 2 de atuação**, há gama maior de atividades educativas. Foram identificadas 17: Autoridade por um dia; Câmara da Melhor Idade; Câmara Jovem; Câmara Mirim; Câmara Pré-mirim; Câmara Universitária; Escola Itinerante; Gincana do

Saber (regional); Gincana do Saber Jovem; Gincana do Saber Mirim; Gincana do Saber Miúdos; Gincana do Saber Universitária; Grande Debate; Jogo da Cidadania; Parlamento Jovem; Telecidadania; Visita Orientada.

As propostas educativas identificadas nos eixos 3 e 4 de atuação foram: Cartilha “Aprende-se cidadania praticando-a todo dia” (2014, editoração própria); Coleção em Miúdos (editada e publicada pelo Senado Federal) por ordem de data de criação: Constituição em Miúdos I (2015), Cartilha de Atividades (2016), Constituição em Miúdos II (2018), Lei Maria da Penha em Miúdos (2019), Estatuto da Criança e do Adolescente em Miúdos (2021), Estatuto da Igualdade Racial em Miúdos (2022), Código de Defesa do Consumidor em Miúdos (2023); Academia Juvenil de Letras; Arte nas ruas; Biblioteca Virtual; Cidadão em Ação; Curso de Empreendedorismo; Curso de Oratória; Cursos de Línguas (LIBRAS, inglês e mandarim); Educador do Ano; Empreendedor Cidadão; MPB – Memórias da Política Brasileira (em parceria com a EL de Maria da Fé); Parlajovem; Urna da Cidadania; “Você Sabe?”.

Pode-se perceber a grande atuação da EL em vários projetos e atividades, inclusive a repercussão que essa atuação ganhou em nível nacional e internacional. Está registrado no portfólio da EL enviada a essa pesquisa que a atuação da EL de Pouso Alegre já foi analisada por pesquisas em Harvard, M.I.T e OEA (2018) todas nos Estados Unidos da América, na Universidade Aberta de Portugal e do Consulado da Irlanda. Em informações encontradas nas redes sociais, a pesquisa revelou que a EL de Pouso Alegre foi convidada a representar o Brasil e evento internacional na sede da ONU em Genebra.

No entanto, em respeito aos objetivos da pesquisa descreverei apenas os projetos que se enquadram no eixo 2 de atuação:

O Projeto da “Câmara Mirim” é realizado com estudantes do ensino fundamental II, tendo como base os estudos da obra “Constituição em miúdos”. A estratégia é fomentar debates sobre ética, moral ao mesmo tempo que o funcionamento do Estado brasileiro. Cada escola do município faz eleição entre seus estudantes e envia três representantes para o projeto presencial na EL de Pouso Alegre por dois anos.

Já o projeto da “Câmara Jovem” acontece com alunos do ensino médio e cada escola se faz representada por 4 estudantes denominados “vereadores jovens”.

A ações educativas do projeto “Ouvidoria Mirim e Jovem” são integradas com as ações da Câmara Mirim e Câmara Jovem. Os estudantes integrantes das duas câmaras escolhem um tema e atuam como ouvidores escutando e registrando, de seus colegas de escola, os apontamentos feitos. O produto deste projeto é um documento que é remetido ao executivo do município.

O projeto “Câmara Pré-mirim” acontece nos moldes da Câmara Mirim, porém o público-alvo são estudantes do ensino fundamental I (1º a 5º anos) das instituições de ensino de Pouso Alegre. Utiliza-se como guia a publicação “Cartilha de Atividades da Constituição em Miúdos” e recebem ao menos uma visita da equipe da EL de Pouso Alegre para realização do evento “Amarelinha dos Miúdos”: maneira lúdica de promover perguntas e respostas a respeito da cartilha em questão. Os vencedores de cada escola vão até a sede da Câmara para disputar a “Gincana dos Miúdos”.

O projeto “Câmara da Melhor Idade” possui metodologia similar à Câmara Mirim, porém seu público-alvo são os cidadãos pouso-alegrenses com 60 anos ou mais. Além das discussões políticas, há fomento para a cultura digital. Os encontros acontecem semanalmente.

O projeto “Câmara Universitária” tem como público-alvo estudantes de graduação em nível superior e recebem instrução em conteúdos sobre cidadania (letramento político). Além disso, os estudantes integrantes do projeto são quem atuam como monitores dos projetos Câmara Mirim e Jovem tendo horas de atividades complementares convalidadas. São eles que articulam os participantes da Câmara Mirim e Jovem para realização da atividade educativa “O Grande Debate” (desde 2008) com temas de relevância política no cenário nacional.

Outra ação educativa da EL de Pouso Alegre é o “Jogo da Cidadania” em que, de maneira virtual, participantes jogando podem aprender temas de cidadania. Nesse sentido, a ELPA realizou parcerias com escolas do legislativo das assembleias legislativas de Minas Gerais (ALMG), Acre (ALAC) e Santa Catarina (ALESC) juntamente

com a EL da Câmara Municipal de Marabá (Pará) para dar temática a um segundo jogo denominado “Mulheres: lutas e conquistas”.

Na gama de projetos educativos da EL de Pouso Alegre também constam a “Gincana do Saber”, “Gincana do Saber Mirim”, “Gincana do Saber Miúdos”, “Gincana do Saber Jovem” e “Gincana do Saber Universitária”. Com metodologias e estruturas similares, os participantes representam suas instituições de ensino após serem vencedores de uma etapa interna e vão à câmara municipal disputar a etapa municipal (e no caso da “Gincana do Saber regional” a dupla de estudantes do ensino fundamental II passar a representar não só suas escolas, mas o município de Pouso Alegre na disputa regional com outros municípios sul-mineiros).

O programa “Parlamento Jovem de Minas” teve sua estrutura e metodologias analisadas na seção 4.5 e não foi possível identificar especificidades da EL de Pouso Alegre nos documentos e dados colhidos.

A ação educativa “Telecidadania” reúne os alunos participantes da EL de Pouso Alegre para pensarem e gravarem vídeos que remetem à obra “Constituição em Miúdos”.

A ação “Autoridade por um dia” recebe estudantes para simularem as ações públicas de uma autoridade (do legislativo ou do executivo).

No programa “Visita orientada”, escolas e grupos interessados em visitar as dependências da Câmara Municipal são guiados pelo prédio sede e participam de palestra elucidativa sobre cidadania.

Apesar de não compor o eixo 2 de atuação, por natureza, é importante citar as publicações da Coleção em Miúdos como material paradidático e recurso pedagógico ligadas à educação para a cidadania. Isto porque elas embasam muitas atividades de educação cidadã Brasil afora (bem como atividades e projetos das EL de Ouro Fino e São Lourenço, a exemplos). Conforme registros dos relatórios da EL de Pouso Alegre mais de 450 municípios no Brasil já instituíram o estudo da obra Constituição em Miúdos para suas redes de ensino.

Figura 6 – Participantes da 6ª SAEG



Fonte: Rede social da ELPA (Instagram).

Figura 7 – Divulgação da 6ª SAEG



Fonte: Rede social da ELPA (Instagram).

Nas imagens acima vê-se dois representantes da ELPA (a Diretora Emanuela Barreto e o Presidente Leandro Moraes) na sede europeia da ONU, em Genebra, participando da 6ª SAEG (Semana de Avaliação em Escolas de Governo) em 14 e 15 de setembro de 2023.

6.1.2 Escola do Legislativo de Poços de Caldas

Será apresentada, no quadro a seguir, a caracterização da Escola do Legislativo do município de Poços de Caldas.


Quadro 11 – Caracterização da EL de Poços de Caldas

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Poços de Caldas, vinculada à mesa diretora.
Marco legal de criação:	Resolução 739/2008 (revogada integralmente pela resolução 835/2019)
Data da criação/fundação:	22/10/2008

(continua)

Quadro 11 – Caracterização da EL de Poços de Caldas

(conclusão)

Sede:	Rua Junqueiras, 454 – Bairro Centro. POÇOS DE CALDAS.
Telefone:	(35) 3729-3877
E-mail:	escola@pocosdecaldas.mg.leg.br
Site:	https://www.pocosdecaldas.mg.leg.br/institucional/escola-do-legislativo
Facebook:	https://www.facebook.com/escoladolegislativopocos (informada estar desativada).
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024), imagem da logomarca encontrada na Internet/rede social da instituição.

A EL de Poços de Caldas colaborou com a pesquisa enviando **14 arquivos de documentos**. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível construir abaixo a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos.

No eixo 1 de atuação a EL informou realizar ações e cursos sob demanda, não havendo capacitação contínua ou programas periódicos.

No **eixo 2 de atuação** foram possíveis de se identificar 6 atividades educativas: Câmara em Visita; Câmara Mais; Gincana do Saber; Parlamento Jovem de Minas; Parlamento Mulher; Pequeno Cidadão.

Já nos eixos 3 e 4 de atuação 3 publicações com propostas educativas foram identificadas: Cartilha “O Poder Legislativo nas Escolas” (2021); Cartilha “Cidadania para os pequenos” (2022); Exposições Itinerantes sobre “O Papel do Vereador”.

O projeto “Câmara em Visita” foi criado para atender instituições como escolas, instituições de ensino superior e entidades assistenciais do município de Poços de Caldas. Os visitantes oriundos destas instituições simulam a ação do vereador em sessão apresentando propostas que podem refletir em alguma ação da câmara municipal frente ao poder executivo. Também há visitação pelas dependências da sede da câmara.

Previamente à visita e à simulação, são trabalhados temas como a divisão dos poderes e informações mais detalhadas sobre poder legislativo. As instituições devem eleger 15 representantes entre seus quadros, alunado ou membros e colher as reivindicações que serão tema das discussões.

O programa “Parlamento Jovem de Minas” teve sua estrutura e metodologias analisadas na seção 4.5 e não foi possível identificar especificidades da EL de Poços de Caldas nos documentos e dados colhidos.

O projeto “Pequeno Cidadão” data de 2020 para substituir as ações educativas do projeto “Câmara em Visita” que eram feitas presencialmente já que foram suspensas pelo isolamento imposto pela pandemia de Covid-19. Atualmente, o projeto se destina aos estudantes de 5º a 9º anos do ensino fundamental e todo ensino médio no qual a instituição escolar recebe uma visita de 45 minutos de algum representante da EL de Poços de Caldas para exposição de temas de educação cidadã.

Figura 8 – Registro de videochamada




Fonte: Rede social da EL (Facebook).

Na imagem vê-se estudantes de ensino médio e autoridades no lançamento da etapa municipal do programa Parlamento Jovem de Minas, evento virtual por ocasião do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, em 9 de abril de 2021.

6.1.3 Escola do Legislativo “Professor João Batista Lorena”

A educação para a cidadania no município de Santa Rita de Caldas fica a cargo da Escola do Legislativo “Professor João Batista Lorena e suas características estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 12 – Caracterização da EL de Santa Rita de Caldas

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Santa Rita de Caldas, vinculada à mesa diretora.
Marco legal de criação:	Resolução 314/2013
Data da criação/fundação:	13/08/2013
Sede:	R. Engenheiro Harry Amorim da Costa, 110 – Bairro Centro. SANTA RITA DE CALDAS-MG.
Telefone:	(35) 3734-1583
E-mail:	escoladolegislativosrc@gmail.com
Facebook:	https://www.facebook.com/profile.php?id=100064882802121
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024), imagem da logomarca encontrada na Internet/rede social da instituição.

A EL de Santa Rita de Caldas colaborou com a pesquisa enviando **19 arquivos de documentos**, dentre os quais 16 imagens. Com os documentos enviados e com buscas na internet foi possível construir abaixo a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos. Listo as propostas e ações educativas:

A escola não enviou qualquer documento ou informação sobre atuação nos eixos 1, 3 e 4. Já no **eixo 2 de atuação** foi possível identificar uma atividade educativa, o Parlamento Jovem de Minas, porém sem nenhum detalhamento para analisar especificidades além das características gerais do programa (seção 4.5). A figura 9 ilustra uma das etapas deste programa:

Figura 9 – Fotografia durante a Plenária Municipal do Parlamento Jovem



Fonte: acervo do pesquisador.

Na fotografia há registro da etapa municipal do programa Parlamento Jovem de Minas no plenário da câmara de vereadores de Santa Rita de Caldas em 2018. Os jovens participantes debatem e votam propostas de ação legislativa sobre o tema daquela edição: “Violência contra a Mulher”.

6.1.4 Escola do Legislativo “Maria Suely de Castro Ribeiro Damasceno”

No município de Monte Sião é a Escola do Legislativo “Maria Suely de Castro Ribeiro Damasceno” a responsável pela educação legislativa. Suas características serão apresentadas no quadro a seguir.


Quadro 13 – Caracterização da EL de Monte Sião

(continua)

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Monte Sião, vinculada à mesa diretora.
Marco legal de criação:	Resolução 438/2013
Data da criação/fundação:	04/12/2013

Quadro 13 – Caracterização da EL de Monte Sião

(conclusão)

Sigla:	ELMS
Sede:	R. João Machado Primo, 82 – Bairro Vale Dei Fiori. MONTE SIÃO-MG.
Telefone:	(35) 3465-1611 e 92002-4600
E-mail:	escoladolegislativomontesiao@gmail.com
Site:	https://www.montesiao.cam.mg.gov.br/servicos-a-populacao/escola-do-legislativo
Instagram:	@pjmontesiao: https://www.instagram.com/pjmontesiao/
Facebook:	https://www.facebook.com/pages/Escola-Do-Legislativo-De-Monte-Si%C3%A3o/1852784404860466
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024). Imagem do logotipo enviada pela assessoria de comunicação da Câmara Municipal de Monte Sião.

A EL de Monte Sião colaborou com a pesquisa enviando **2 arquivos de documentos**. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível construir abaixo a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos.

No eixo 1 de atuação, com informações obtidas na internet percebeu-se que a EL realizou uma ação em 2014 (Encontros com a Política⁵⁴), não tendo enviado nenhum

⁵⁴O projeto “Encontros com a Política” da Assembleia Legislativa de Minas Gerais oferece às câmaras municipais mineiras palestras e palestrantes/professores de temas previamente listados (de acordo com as especialidades dos palestrantes do quadro da ALMG) para que se realizem atividades de formação presencial no município da câmara solicitante.

documento ou informação que realiza ações neste eixo de maneira contínua e periódica e segue para os eixos 3 e 4.

Já no **eixo 2 de atuação** foi possível identificar apenas um projeto de educação para a cidadania: o Parlamento Jovem de Minas, porém sem nenhum detalhamento ou informações metodológicas para analisar se há especificidades além das características gerais do programa (seção 4.5). A Figura 10 ilustra a etapa de diagnóstico da realidade local (vide Figura 4).

Figura 10 – Visita a campo na etapa de diagnóstico do Parlamento Jovem



Fonte: acervo do pesquisador. Em 2015 o tema foi “Segurança Pública e Direitos Humanos”. Os estudantes visitaram a APAC de Pouso Alegre MG.

Na fotografia registrou-se a visita técnica dos participantes do programa Parlamento Jovem de Minas em Monte Sião à APAC de Pouso Alegre em 2015. Os jovens participantes estavam no desenvolvimento da fase do diagnóstico local e regional do programa e o tema daquela edição era “Segurança pública e Direitos Humanos”.

6.1.5 Escola do Legislativo “Vereador Salvador Franceli Sobrinho”

No histórico município de Ouro Fino o nome da instituição de educação legislativa é Escola do Legislativo “Vereador Salvador Franceli Sobrinho”. Suas características estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 14 – Caracterização da EL de Ouro Fino

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Ouro Fino, vinculada à Secretaria Geral de Administração.
Marco legal de criação:	Resolução 07/2014
Data da criação/fundação:	10/06/2014
Sede:	R. Rogério Gissoni, 450 – Bairro Centro. OURO FINO-MG.
Telefone:	(35) 3441-1489
E-mail:	escoladolegisativo@camaraourofino.mg.gov.br
Site:	https://escoladolegisativoof.blogspot.com/
Instagram:	@escoladolegisativoof: https://www.instagram.com/escoladolegisativoof/
Facebook:	https://www.facebook.com/escoladolegisativoof
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024), imagem da logomarca encontrada na Internet/rede social da instituição.

A EL de Ouro Fino colaborou com a pesquisa enviando **4 arquivos de documentos**. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível construir abaixo a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos.

No Eixo 1 de atuação, com informações obtidas na internet percebeu-se que a EL realizou uma ação em 2015: Encontros com a Política. Não houve dado registrado nos documentos que pudessem subsidiar nenhuma ação, neste eixo, de caráter contínuo e periódico.

Em se tratando do **eixo 2 de atuação** foram identificadas: Cine Câmara Itinerante; CIPP – Coletivo de Incentivo à Participação Política; EL Itinerante; Gincana do Saber; Parlamento Jovem de Minas; Projeto “Educação Cidadã nas Escolas”.

No tocante ao eixo 3 nenhuma atividade foi identificada e no eixo 4 há um projeto que realiza aulas de informática como prestação de serviço à comunidade.

Apesar de a EL não ter enviado ementa, através das informações pinçadas do relatório enviado para a pesquisa bem como do Decreto Legislativo 16/2020 buscado no site oficial da Câmara Municipal de Ouro Fino, foi possível analisar características das propostas educativas no eixo 2 de atuação.

A ação “Cine Câmara Itinerante” trata da exibição de cinema (em especial produções brasileiras) em bairros e escolas tanto na área rural quanto urbana do município. A ação educativa por trás dessa promoção cultural está em, após a exibição da obra, o representante da EL provocar os expectadores com debates e reflexões através de uma roda de conversa. Da ação resultam duas atividades: roteirização e criação de curta-metragem com tema “Meu bairro com orgulho” e documento com indicações e reivindicações a ser apresentado à Comissão de Participação Popular da câmara municipal.

Já o “Coletivo de Incentivo à Participação Política” instituído pelo Decreto Legislativo n. 16/2020 da Câmara Municipal de Ouro Fino, é uma ação que objetiva ser um canal democrático de participação popular, de escuta da população e de promoção de debates. Segundo o decreto, os temas prioritários são: história da Câmara Municipal de Ouro Fino; o papel do legislativo municipal; o processo legislativo; políticas públicas e minorias sociais.

O projeto “Educação Cidadã nas Escolas” se realizou no ano de 2022, segundo registros, e se refere a um projeto de promover educação cidadã com a rede escolar de ensino desde a educação infantil até o ensino médio tendo a EL como suporte às escolas

e aos professores. Na educação infantil, trabalhou com crianças de 4 e 5 anos através de ações lúdicas com temas cidadãos: ética, civismo, proteção ambiental e solidariedade com estratégias como jogos, vídeos etc. No ensino fundamental, a estratégia foi utilizar a publicação “Constituição em Miúdos” (autoria da EL de Pouso Alegre com publicação do Senado Federal) além de projetos temáticos semestrais com a culminância em uma gincana municipal. No ensino médio, o projeto atuava através do programa Parlamento Jovem de Minas, cuja descrição generalizada está na seção 4.5.

A ação “EL Itinerante” segundo interpretação das informações enviadas ocorre concomitante ao projeto “Cine Câmara Itinerante”.

A ação “Gincana do Saber” é realizada com alunos de ensino fundamental II (6º a 9º anos, relativo a 11 e 14 anos) com alunos do município em uma etapa municipal e a dupla vencedora representa o município na etapa regional. Ocorre desde 2015 e o tema é a “Constituição em miúdos”.

Figura 11 – Ação de educação para a cidadania da EL junto à APAE



Fonte: Acervo do pesquisador.

Na fotografia da Figura 11 vê-se integrantes da EL de Ouro Fino desenvolvendo projeto de educação para a cidadania junto à APAE do município. A ação envolveu os participantes do Parlamento Jovem da edição “Mobilidade Urbana” de 2016.

6.1.6 Escola do Legislativo “Professora Maria Rogéria de Mesquita – Dona Rogéria”



Ouçã aqui

Eu sou da América do Sul
Eu sei, vocês não vão saber
Mas agora sou cowboy
Sou do ouro, eu sou vocês
Sou do mundo, sou Minas Gerais.

Trecho da canção “Para Lennon e McCartney” de Lô Borges, Mário Borges e Fernando Brant na voz de Milton Nascimento, 1970.

O município de Três Pontas, donde criou-se do ilustre cantor brasileiro Milton Nascimento, é sede da Escola do Legislativo “Professora Maria Rogéria de Mesquita – Dona Rogéria”. O quadro a seguir apresenta suas principais características.

Quadro 15 – Caracterização da EL de Três Pontas

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Três Pontas, vinculada à mesa diretora.
Marco legal de criação:	Resolução 06/2014
Data da criação/fundação:	6/10/2014
Sede:	Praça Pref. Francisco José de Brito, 82 – Bairro Centro. TRÊS PONTAS-MG.
Telefone:	(35) 3265-2477
E-mail:	escoladolegislativo@camaratrespontas.mg.gov.br
Instagram:	@escoladolegislativotrespontas: https://www.instagram.com/escoladolegislativotrespontas/
Facebook:	https://www.facebook.com/camaratrespontas.mg.gov.br
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024), imagem da logomarca encontrada na Internet/rede social da instituição.

A EL de Três Pontas colaborou com a pesquisa enviando **6 arquivos de documentos**. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível construir abaixo a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos.

No eixo 1 de atuação a EL de Três Pontas informou ter realizado uma ação em 2014 (Encontros com a Política), não tendo enviado nenhum documento ou outra informação que realiza ações neste eixo e sequer para os eixos 3 e 4.

No **eixo 2 de atuação** identificou-se 3 projetos de educação para a cidadania: Parlamento Jovem; Vereador Jovem; e Vereador Mim.

O programa “Vereador Jovem” e o programa “Vereador Mirim” foram instituídos respectivamente pelas Resoluções n. 7 e n. 8 datadas de 06 de outubro de 2014 sendo que os que os diferencia é o público-alvo: enquanto este é realizado com alunos de 6º a 9º ano do fundamental II (6º a 9º anos) aquele é com alunos de ensino médio. Os projetos preveem a integração da câmara municipal com as escolas no município. O objetivo é a compreensão do papel do poder legislativo municipal e aspectos políticos da sociedade brasileira no contexto dos participantes. São eleitos (pelos seus pares) alunos representantes de suas instituições de ensino para nos encontros simularem a função do vereador num prazo de 2 anos de duração.

Quanto ao Parlamento Jovem de Minas não foi encontrado nos dados colhidos nenhum detalhamento metodológico para analisar especificidades além das características gerais do programa (seção 4.5). A Figura 12 ilustra a culminância deste programa.

Figura 12 – Registro fotográfico da certificação dos participantes do Parlamento Jovem



Fonte: Rede social da instituição (Instagram).

A fotografia acima é um registro da cerimônia de encerramento do Parlamento Jovem edição 2023. Nota-se a certificação dos estudantes participantes na EL de Três Pontas.

6.1.7 Escola do Legislativo “Mário Calvão da Silveira”

Será apresentada, no quadro a seguir, a caracterização da Escola do Legislativo de São Lourenço que recebe o nome de Escola do Legislativo “Mário Calvão da Silveira”.


Quadro 16 – Caracterização da EL de São Lourenço

(continua)

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de São Lourenço, vinculada à mesa diretora.
Marco legal de criação:	Resolução 334/2015
Data da criação/fundação:	2/03/2015

Quadro 16 – Caracterização da EL de São Lourenço

(conclusão)

Sede:	Alameda Dr. Gabriel Avair, 58 – Bairro Centro. SÃO LOURENÇO-MG.
Telefone:	(35) 3332-2001
E-mail:	escoladolegislativo@camarasl.mg.gov.br
Site:	https://www.camarasl.mg.gov.br/escoladolegislativo
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024), imagem da logomarca encontrada na internet / rede social da Instituição.

A EL de São Lourenço colaborou com a pesquisa enviando **7 arquivos de documentos**. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível construir abaixo a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos. Listo as propostas e ações educativas:

No eixo 1 de atuação foram identificados 2 cursos já realizados (não foi possível identificar se foram realizados sob demanda ou se são contínuos e periódicos). São eles: Funções dos vereadores; Orçamento Público;

Foram identificados no **eixo 2 de atuação** pelo menos 5 propostas educativas: Câmara Mirim; Escola Explica; Gincana do Saber; Jogo da cidadania (parceria EL Pouso Alegre); Parlamento Jovem de Minas.

Na ausência de informações detalhadas nos dados colhidos, sobretudo público-alvo, não foi possível entender se as atividades “Funções dos vereadores”, “Orçamento Público”; “Participação da mulher nos espaços de poder”; “Preservação da memória e história das câmaras municipais” foram realizadas no âmbito do eixo 1, do eixo 2 ou de ambos.

Para os eixos 3 e 4 não foi possível reconhecer ações com base na documentação analisada e nas informações prestadas.

A instituição da “Câmara Mirim” no município de São Lourenço se deu pela resolução n. 360/2018. Tem como objetivo familiarizar os participantes com o processo

legislativo e com os temas das matérias legais em discussão na câmara municipal. A estratégia educativa consta da simulação do papel do vereador pelos participantes, alunos do ensino fundamental II (6º a 9º anos). A eleição se dá em cada escola por todos os alunos matriculados elegendo um titular e um suplente.

Segundo a Res. 360/2018, é função da EL de São Lourenço acompanhar todos os trabalhos da Câmara Mirim. Esse acompanhamento inclui apoiar reuniões mensais dos estudantes eleitos. Nessas reuniões eles propõem melhorias à vida em comunidade nos temas: educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, meio ambiente, segurança pública etc.

As ações do “Gincana do Saber” ilustrada na Figura 13 e o Parlamento Jovem de Minas (vide seção 4.5) acontecem nos mesmos moldes que as outras EL deste estudo, identificando uma ação supostamente coordenada “em rede” na realização dessas propostas educativas.

Figura 13 – Premiação das campeãs são-lourencianas na Gincana do Saber edição 2021




Fonte: Rede Social da Câmara Municipal de Paraguaçu.

A Figura 13 é o registro fotográfico da certificação das estudantes representantes da EL de São Lourenço na 7ª edição da Gincana do Saber realizada na Escola do Legislativo de Paraguaçu (MG) em 23/11/2021.

6.1.8 Escola do Legislativo de Extrema

A educação legislativa no município sul-mineiro de Extrema é responsabilidade da Escola do Legislativo “Professor João Batista Lorena e suas características estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 17 – Caracterização da EL de Extrema

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Extrema, vínculo institucional não informado.
Marco legal de criação:	Resolução 184/2016
Data da criação/fundação:	14/12/2016
Sigla:	EL
Sede:	R. João Mendes, 67 – Bairro Centro. EXTREMA-MG.
Telefone:	(35) 3435-2052 e 98406-7367
E-mail:	escoladolegislativo@camaraextrema.mg.gov.br
Site:	https://www.camaraextrema.mg.gov.br/escola-do-legislativo/
Instagram:	@eextrema: https://www.instagram.com/eextrema/
Facebook:	https://www.facebook.com/eextrema
Logomarca:	

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024), imagem encontrada na internet/rede social da instituição.

A EL de Extrema colaborou com a pesquisa enviando **8 arquivos de documentos**. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível construir abaixo a relação de propostas educativas que a instituição ofereceu nos últimos anos.

No Eixo 1 de atuação identificou-se uma ação: o “Curso de Oratória”.

Já no **eixo 2 de atuação** foi possível identificar 4 propostas de educação cidadã: Câmara Mais; Democracia em Casa; Gincana do Saber; Parlamento Jovem de Minas;

No eixo 3 de atuação foi identificado um projeto denominado “Você Sabe? Mulheres” que se refere a uma parceria da EL de Extrema com a EL Pouso Alegre.

Já no eixo 4 de atuação identificou-se 2 ações: “Campanha do agasalho”; e “Gabaritando”;

A EL de Extrema foi a escola que enviou documentos com informações mais próximas ao que se espera de uma ementa. Analisando-os foi possível depreender características das propostas e ações educativas no eixo 2 de atuação.

O projeto “Câmara Mais” é realizado com encontros semanais para o público dos idosos (indivíduos com 60 anos ou mais, limitado a 15 vagas). Dentre os temas está o funcionamento do poder legislativo, uso de tecnologias, “legislação do idoso” (Estatuto do Idoso, questões de aposentadoria e INSS), e outros temas que o grupo achar pertinente. A Figura 14 ilustra um encontro desta ação de educação para a cidadania.

Já o projeto “Democracia em casa” aconteceu em 2020 e teve como público-alvo toda a sociedade. Se realizou através da transmissão de seis *lives* (vídeos transmitidos pelas redes sociais em tempo real com certo grau de interação do expectador com o transmissor) com temas distintos (eleições: marketing pessoal, vedações durante as campanhas, participação feminina nas eleições, jovem na política e representatividade LGBTQIA+ na política).

A ação “Gincana do Saber” se desenvolve com alunos do ensino fundamental II (6º a 9º ano, 11 a 14 anos) e se realiza no segundo semestre nas mesmas condições que as outras EL participantes do estudo.

A análise da proposta educativa do programa “Parlamento Jovem de Minas” está apresentada em linhas gerais na seção 4.5 não sendo possível na leitura e interpretação dos dados enviados perceber qualquer especificidade para ser analisada neste estudo.

Figura 14 – Registro de um encontro do “Câmara Mais”



Fonte: Rede social da instituição (Instagram).

Na fotografia (Figura 14) registrou-se o encontro do projeto “Câmara Mais” da EL de Extrema realizado em 12/12/2023 no plenário da Câmara Municipal de Extrema.

6.1.9 Escola do Legislativo de Inconfidentes

A EL de Inconfidentes é a mais nova em idade dentre as instituições pesquisadas. O Quadro 18 apresenta a descrição dos dados de caracterização e atuação da Escola do Legislativo de Inconfidentes:

Quadro 18 – Caracterização da EL de Inconfidentes

(continua)

A Estrutura:	Pertencente à estrutura da Câmara Municipal de Inconfidentes, vinculada à Presidência da Câmara.
Marco legal de criação:	Resolução 4/2023
Data da criação/fundação:	31/08/2023
Sigla:	ELI
Sede:	R. Engenheiro Álvares Maciel, 70 – Bairro Centro. INCONFIDENTES-MG.

Quadro 18 – Caracterização da EL de Inconfidentes

(conclusão)

Telefone:	(35) 3464-1173
E-mail:	educacao@camarainconfidentes.mg.gov.br
Instagram:	@pj.inconfidentes: https://www.instagram.com/pj.inconfidentes/

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024).

A recém-criada EL de Inconfidentes colaborou com a pesquisa enviando **2 arquivos de documentos**. Com os documentos enviados e com buscas na internet, foi possível identificar que o único projeto realizado pela instituição foi o Parlamento Jovem de Minas, no âmbito do **eixo 2 de atuação**. A escola não enviou qualquer documento ou informação sobre atuação nos eixos 1, 3 e 4.

Tendo em vista a ausência de dados e informações nos documentos enviados para a pesquisa que pudessem subsidiar análise de especificidades, a descrição analítica da proposta educativa do programa “Parlamento Jovem de Minas” está contemplada, em linhas gerais, na seção 4.5.

Figura 15 – Atividade externa (visitação) realizada pelo Parlamento Jovem



Fonte: Rede social da instituição (Instagram).

A imagem da Figura 15 é o registro fotográfico da visita à ALMG dos participantes da EL de Inconfidentes. Na ocasião acontecia a plenária estadual do Parlamento Jovem de Minas, em 22/09/2023.

6.2 ANÁLISES DOS DADOS E DISCUSSÕES

*Os conceitos e teorias recortam a realidade
e nunca a abrangem toda;
neste sentido são sempre interpretações
porque são do tamanho da mão que os constrói.*

Pedro Demo

Apresentadas as instituições na subseção anterior, sigo agora com as análises possibilitadas na interpretação dos dados e discussões com as teorias do referencial elencado nesta pesquisa.

Na ausência de dados mínimos sobre todos os projetos, ações e propostas educativas do eixo 2 listadas na subseção 5.1, para não incorrer no risco da imprecisão construí o Quadro 19 informando quais propostas de educação para a cidadania efetivamente puderam ser compreendidas para análises e comparativos deste estudo. Assim, justifica-se desde já o número diferente de propostas educativas do eixo 2 de atuação das EL listadas na subseção 5.1 para o quantitativo informado no quadro abaixo.

Quadro 19 – Lista das ações de educação cidadã (eixo 2 de atuação) nas EL participantes do estudo

(continua)

Instituição	Propostas educativas que guardam relação com a educação cidadã, eixo 2 de atuação.	Quantitativo
EL de Extrema	Câmara Mais; Democracia em casa; Gincana do Saber; Parlamento Jovem de Minas	4
EL de Inconfidentes	Parlamento Jovem de Minas	1
EL de Monte Sião	Parlamento Jovem de Minas	1
EL de Ouro Fino	Cine Câmara Itinerante; Coletivo de Incentivo a Participação Política – CIPP; Educação Cidadã nas Escolas; EL Itinerante; Gincana do Saber; Parlamento Jovem de Minas	6

Quadro 19 – Lista das ações de educação cidadã (eixo 2 de atuação) nas EL participantes do estudo

(conclusão)

Instituição	Propostas educativas que guardam relação com a educação cidadã, eixo 2 de atuação.	Quantitativo
EL de Poços de Caldas	Câmara em visita; Parlamento Jovem de Minas; Pequeno cidadão	3
EL de Pouso Alegre	Autoridade por um dia; Câmara da Melhor Idade; Câmara Jovem; Câmara Mirim; Câmara Pré-Mirim; Câmara Universitária; Gincana do Saber (regional, Mirim, Miúdos, Jovem, Universitária); Jogo da cidadania; Ouvidoria Mirim e Jovem; Parlamento Jovem de Minas; Telecidadania; Visita Orientada	12
EL de Santa Rita do Sapucaí	Parlamento Jovem de Minas	1
EL de São Lourenço	Câmara Mirim; Gincana do Saber; Parlamento Jovem de Minas	3
EL de Três Pontas	Parlamento Jovem de Minas; Vereador Jovem; Vereador Mirim	3

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024).

Os critérios para selecionar, do rol de atividades desenvolvidas listadas na subseção anterior, as propostas educativas que constam do quadro acima e serão analisadas nesta pesquisa foram:

- I. Ter sido apresentada ementa ou minimamente a descrição do projeto com o objetivo da ação;
- II. Ser planejada para a comunidade;
- III. Versar sobre educação cidadã (na “matriz tripartida” proposta por Santos (2005a): educação em cidadania (letramento político); educação pela cidadania (vivência democrática e em espaços de cidadania); educação para a cidadania (agrupa as duas anteriores e promove reflexão).

Essencialmente as características II e III acima são as que delineiam o que esta pesquisa tem denominado como eixo 2 de atuação das EL, que inclusive é o que está versado no O.E. 3 deste estudo.

Notadamente, a EL com maior escopo de projetos e atividades é a de Pouso Alegre com 12 propostas educativas que guardam relação com o eixo 2 de atuação das escolas do legislativo. Nota-se que é a EL mais antiga em relação ao grupo das participantes da pesquisa. Seguida, em quantitativo, pelas EL de Ouro Fino com 6, Extrema com 4, Poços de Caldas, São Lourenço e Três Pontas com 3 ações educativas cada. As EL de Inconfidentes, Monte Sião e Santa Rita de Caldas desenvolvendo apenas o Parlamento Jovem de Minas.

Os dados possibilitaram enxergar duas realçadas tendências na atuação das instituições pesquisadas.

A primeira com respeito ao público-alvo das ações educativas que majoritariamente eram estudantes (indivíduos em idade escolar, predominantemente nas etapas ensino fundamental e médio da educação básica). Não houve nenhum registro de atividade com outras categorias ou setores da sociedade (como sindicatos, as ONG, os conselhos municipais de políticas públicas, os sistemas de educação, as comunidades religiosas ou associações de bairro, a exemplos).

A segunda tendência rege sobre o objetivo central deste estudo. As EL estudadas, dentro do que definimos como educação legislativa, realizam mais atividades no eixo 2 de atuação (atividades de educação para a cidadania ou formação cidadã com público externo) do que para a capacitação do quadro interno das casas legislativas (eixo 1 de atuação que é a missão constitucional das escolas de governo).

Essa segunda percepção resultado da pesquisa, ajuda a dar os contornos do entendimento que escolas do legislativo se diferem das escolas de governo, apesar de terem nelas sua origem.

Não foi possível analisar com grau de assertividade a ação em rede das instituições. A indicação recebida de informações via e-mail e relatórios enviados para a pesquisa é de que esse trabalho compartilhado e articulado ocorra em atividades da Rede Mineira, da Abel e em nível regional no programa Parlamento Jovem de Minas - disso Butori *et al.* (2021) já haviam escrito - o que leva a crer que sim as escolas do legislativo trabalham articuladas a pelo menos uma rede de instituição congêneres.

Os dados revelam a centralidade e relevância do programa estadual denominado “Parlamento Jovem de Minas” para as EL participantes do estudo. Situação que demandou escrever uma subseção explicativa para este programa (vide seção 4.5).

A atividade educativa Parlamento Jovem quando se propõe a não só levantar problemas sociais, mas a levar o participante a pensar e participar de soluções cumpre o critério da educação pela cidadania proposta por Santos (2005a, p. 114) que aponta que a participação cidadã é aprendida em “ambientes propícios à argumentação em público” e em oportunidades que proporcionem “um clima” para a “a avaliação de diferentes soluções para problemas”.

Observação relevante a ser destacada é que a criação e instituição oficial de uma escola do legislativo não é imprescindível para que aquela câmara municipal realize atividades educativas. A exemplo da Câmara Municipal de Pouso Alegre que criou os projetos Câmara Mirim e Câmara Jovem, respectivamente em 2004 e 2006 para só em 2008 criar sua escola do legislativo. Outro exemplo é o da Câmara Municipal de Inconfidentes que, mesmo antes de criar sua escola (2023), realizava a educação para a cidadania desde 2022, segundo dados do Parlamento Jovem de Minas. Prova disso encontramos se analisarmos, por exemplo, as câmaras municipais participantes do programa “Parlamento Jovem de Minas”. Nesse sentido, proponho analisarmos o Quadro 20, a seguir.

Ao analisarmos os dados do programa de educação política e cidadã em referência temos que as câmaras municipais com escola do legislativo integrantes desta pesquisa participaram ou antes, ou concomitante ou depois da criação de suas escolas.

Vejamos o Quadro 20 que ilustra a situação:

Quadro 20 – Comparativo entre data de fundação das EL e participação no PJ de Minas

Município	Fundação da EL	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	2	2	2	2	2
												-	2	2	2	2	2
												1					
Pouso Alegre	maio 2008	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	
Poços de Caldas	out. 2008	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Santa Rita de Caldas	ago. 2013					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Monte Sião	dez. 2013					X	X	X					X	X	X	X	
Ouro Fino	jun. 2014						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Três Pontas	out. 2014						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
São Lourenço	mar. 2015						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Extrema	dez. 2016						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Inconfidentes	ago. 2023															X	X

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024) baseado em informações do site do Parlamento Jovem de Minas (ALMG).

De posse das informações do Quadro 20 que desvela os anos de participação das câmaras municipais no programa de educação política e cidadã denominado “Parlamento Jovem de Minas” e das datas de fundação das EL, podemos depreender que possivelmente mais da metade câmaras criaram suas escolas do legislativo porque participavam do PJ de Minas, para dar-lhe suporte e institucionalizá-lo bem como demais ações educativas. Demonstro isto no Quadro 21.

Quadro 21 – Influência da participação no PJ de Minas para a criação das EL participantes

Fundaram-se anteriormente à participação no programa	Fundaram-se quase que concomitante à participação no programa	Fundaram-se após algum tempo de participação no programa
EL de Poços de Caldas EL de Pouso Alegre	EL de Monte Sião EL de Ouro Fino EL de Santa Rita de Caldas EL de São Lourenço EL Três Pontas	EL de Extrema EL de Inconfidentes

Fonte: elaborado para a pesquisa (2024)

Assim, analisando a documentação que cria cada EL (resolução de criação/fundação) e cruzando com os dados de participação no programa Parlamento Jovem de Minas (através de informações obtidas no site do programa da ALMG) temos que:

- a) Fundaram-se **anteriormente** à participação no programa: A EL de Poços de Caldas e EL de Pouso Alegre, ambas fundadas em 2008 e que participaram a primeira vez do Parlamento Jovem de Minas em 2010.
- b) Fundaram-se quase que **concomitante**⁵⁵ ao ingresso no programa: a EL de Monte Sião e EL de Santa Rita de Caldas ambas fundadas em 2023 com ingresso em 2014 no Parlamento Jovem. Também as EL de Ouro Fino e Três Pontas, ambas fundadas em 2014 e adesão em 2014 ao programa. A EL de São Lourenço é a única a criar sua escola pouco tempo depois de sua adesão ao programa que se deu em 2015 sendo a escola criada em março do mesmo ano.

⁵⁵Por “quase que concomitante” entenda-se os 6 meses (aproximadamente) anteriores ou posteriores imediatos à primeira participação no Parlamento Jovem de Minas. Para ingressar no programa geralmente é pré-requisito que o município manifeste sua intenção no ano anterior e preferencialmente participe como observador de algumas atividades desta edição anterior à sua adesão.

- c) Fundaram-se **após** algum tempo de participação no programa: as EL de Extrema e Inconfidentes primeiro participaram do programa ainda como apenas câmara municipal para só depois de pelo menos a sua primeira participação criar sua escola do legislativo. A Câmara Municipal de Extrema fundou a sua escola em dezembro de 2016 tendo então participado por duas edições/anos no programa e a Câmara Municipal de Inconfidentes cria sua escola (agosto de 2023) após ter quase que concluído toda edição do Parlamento Jovem daquele ano.

Os dados, então, evidenciam que o programa Parlamento Jovem de Minas (apresentado na seção 4.5 deste estudo) que, por sua natureza de educação política para estudantes do ensino médio se enquadra na categoria educação para a cidadania, é fator preponderante para que as Câmaras Municipais criem suas escolas haja vista 5 delas (55,5%) terem criado suas escolas quase que concomitante à participação do programa.

A este respeito, a pesquisa corrobora o resultado alcançado pela pesquisa intitulada “Escolas do Legislativo Instituídas nos Municípios da Região Sul de Minas: constituição, resultados e significados” de Robson Souza de Almeida quando ele diz que, a partir do ano de 2013, houve uma tônica na criação de escolas do legislativo no Sul de Minas Gerais e que os anos de 2014 a 2017 registraram cimeiro número de criação dessas instituições (Almeida, 2022, p. 47-48).

Com os dados informados pelas instituições participantes do estudo, percebe-se que algumas EL mantém o desenvolvimento do projeto no nível municipal como única ação educativa, não tendo nenhum outro programa de educação para a cidadania e sequer para a capacitação de servidores informados e documentados. Este é o caso da EL de Inconfidentes, EL de Monte Sião, EL de Santa Rita de Caldas e EL de Três Pontas.

Entende-se, então, que para as escolas do estudo há unanimidade na participação no programa (pelo menos nas edições 2023 e 2024) – e como explicado na seção 2.2, este foi o fator de essas escolas terem sido convidadas para o estudo: critério de seleção era de a câmara municipal possuir escola do legislativo e que esta desenvolvesse pelo

menos uma ação de educação para a cidadania, no caso o programa de maior disseminação: o Parlamento Jovem de Minas ou PJ de Minas.

O PJ de Minas, que é a atividade realizada por todas as EL do estudo, portanto a mais citada, tem como público-alvo estudantes de ensino médio (retomando o que já foi apresentado na seção 4.5).

Em segundo lugar como a atividade de educação para cidadania encontrada com maior frequência entre as instituições pesquisadas está o projeto “Vereador mirim” ou “Câmara mirim” que se caracteriza por ter seu público-alvo entre os estudantes do ensino fundamental.

Nesta esteira de raciocínio é possível iniciar a compreensão da tendência identificada de que as EL deste estudo realizam majoritariamente, senão unicamente, atividades educativas com o segmento “estudantes da educação básica”. Este estudo não se propõe a ensaiar uma explicação que analise essa tendência, este fenômeno, ficando como lacuna para pesquisas posteriores.

Na contramão do citado anteriormente, importante notar que as EL de Pouso Alegre e de Extrema registraram realizar trabalhos de educação para a cidadania com o público “idosos” ao passo que os dados da EL de Ouro Fino dão indícios que trabalhou nos últimos anos com outros segmentos da sociedade em específico as minorias religiosas e raciais. A EL de Pouso Alegre também realiza atividades com o segmento “universitários”. Mesmo assim em quantidade ainda são a exceção da tendência.

Voltando a analisar dados sobre o desenvolvimento da ação unânime dentre as instituições: o PJ de Minas, é muito relevante apresentar ressalva sobre a sua metodologia e o seu desenvolvimento.

Ressalvo então que o PJ de Minas acontece de forma específica em cada EL. Apesar de as câmaras municipais receberem a orientação macro advinda da coordenação estadual (ELE da ALMG) o desenvolvimento do programa se dá de acordo com a realidade municipal e da câmara municipal que o realiza – inclusive de acordo com os recursos (materiais e imateriais) disponíveis e disponibilizados por cada câmara de vereadores à sua EL para realizar o PJ de Minas, que reitero: tem edições anuais.

Devido a escassez de documentos e registros que venho apontando neste estudo não foi possível detalhar e comparar essas especificidades, contudo é importante mencionar que elas existem na realização e desenvolvimento do programa em cada município.

É muito relevante encerrar esta seção de análises e discussões revisitando toda a seção quarta desta pesquisa. Ela aborda sobre a origem, função e experiências das EL brasileiras. Proponho, com vistas aos dados interpretados das nove EL participantes desta pesquisa e os resultados apresentados até aqui, fazer um ensaio de aproximação entre teoria e empiria no sentido de significar a atuação destas instituições.

Com tudo o que foi abordado até aqui este estudo tem condições de reafirmar o entendimento apresentado na seção 4.4 de que **as escolas do legislativo são tanto prestadoras de serviço público como também podem ser canais de participação popular**. Então como escolas públicas que são prestam serviço de educação legislativa auxiliando na formação de cidadãos - e de agentes políticos - ao mesmo passo que recebem estes cidadãos (organizados coletivamente ou individualmente) para dentro do espaço público do poder legislativo não só participar de letramentos e aquisição de conhecimentos, mas para, de posse deles, exercer sua cidadania.

Vejamos o exemplo do Parlamento Jovem realizado em todas as EL do estudo: os jovens participantes recebem formação política (letramento, na teoria de Santos (2005a, p. 110-112) tida como educação *em* cidadania) e são convidados a pensar sobre problemas sociais e alcance de políticas públicas propondo soluções (reflexão, na teoria de Santos (2005a, p. 115-117) compreendida como educação *para a* cidadania). O ato de pensar problemas públicos e, para além, se entender como parte das soluções apresentando propostas de ação legislativa ao poder público é um exercício de cidadania, portanto é participação popular na condução política.

Outo exemplo que ilustra bem o que estou apontando como prestação de serviço público aliado ao fomento da participação popular através da educação promovida pelas EL se encontra no “Coletivo de Incentivo a Participação Política (CIPP) da Câmara Municipal de Ouro Fino. As também propostas da EL de Ouro Fino “EL Itinerante” e “Cine Câmara Itinerante”, conforme informado no relatório de gestão da instituição acontecem

com grupos sociais minoritários, são expressão da educação *pela* cidadania, conforme Santos (2005a, p.112-115), acontecem aliadas ao CIPP e todas objetivam a discussão de temas públicos e a coleta de demandas e sugestões da população para análise política da respectiva câmara municipal: isto é participação popular!

Encerrando o rol de exemplos as atividades realizadas com idosos (“Câmara Mais” da EL de Extrema e “Câmara da Melhor Idade” da EL de Pouso Alegre) ou das realizadas com estudantes da educação básica (“Gincana do Saber”, “PJ de Minas”, “Vereador Mirim” ou “Câmara Mirim” realizadas em várias EL participantes do estudo, ou então “Câmara Jovem” e “Câmara Pré-mirim” da EL de Pouso Alegre, “Pequeno Cidadão” da EL de Poços de Caldas, projeto “Educação cidadã nas escolas” da EL de Ouro Fino etc.) bem como as ações realizadas com o público geral e indiscriminado (“Democracia em Casa” da EL de Extrema, “Câmara em Visita” da EL de Poços de Caldas, “Telecidadania” da EL de Pouso Alegre etc.) todas elas versam sobre letramento e formação política e os conhecimentos que os cidadãos adquirem (ou ressignificam) quando atingidos por essas ações educativas dão base para melhor compreensão, dão argumentação e ajudam a desenvolver senso crítico para uma efetiva e mais qualificada participação popular: isso é prestação de serviço público relevante!

Sem os conhecimentos adquiridos (e ou ressignificados) na participação de cidadãos leigos nas atividades de educação cidadã das EL o cenário de disseminação das *fake news* em temas coletivos e políticos continuará se perpetuando.

Fica incoerente concebermos cidadãos críticos, atentos e compromissados com os assuntos políticos gerais ou com o acompanhamento daqueles que eles elegeram sem que tenham condições intelectuais (acesso inteligível à informação e capacidade de interpretação crítica) para tal. Por exemplo, como um cidadão se interessaria em participar de uma audiência pública (temática ou então de prestação de contas públicas) sem que ele entenda minimamente as ideias, os termos, as implicações e relações, os dados utilizados e tenha, pelo menos, noção básica do que é obrigação legal *versus* o que é deliberação política? E em participando sem esse letramento como ele compreenderá e poderá arguir ou apresentar sugestões, propostas e contribuições - para além do senso comum - que sejam qualificadas no debate? Sem formação política e sem

educação para a cidadania a participação cidadã é inócua: a própria cidadania é comprometida!

Assim é permitido significar e perceber as EL como instituições ferramentais para desenvolver a participação popular qualificada na condução política e nos assuntos coletivos. Para essas escolas é pertinente também outorgar relevância social e política no desenvolvimento de um país que abriga várias nações⁵⁶ numa convivência ainda não harmônica sob égide de um Estado que ser quer democrático.



Ouçá aqui

*“...Você me abre seus braços
E a gente faz um país”*

Trecho da canção de **Marina Lima e Antônio Cícero Lima, 1984.**

⁵⁶Utilizei nações (no plural) em referência aos vários povos indígenas brasileiros, povos originais, que vivem no território do nosso país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é “algo a ser descoberto, restaurado ou reempregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações.

G. Deleuze, 1998

Tendo em vista o tratamento e análise dos dados colhidos nesta pesquisa, seguindo também a interpretação que fora empregada nas informações – segundo as teorias e categorias elencadas, apresenta-se neste espaço as considerações finais dessa dissertação. E denomino considerações finais da dissertação e não conclusões da pesquisa porque a pesquisa não se encerra com a dissertação, ela permanecerá em curso e quiçá apresentará novos produtos e divulgações.

O problema de investigação do presente estudo foi **de que maneira as escolas do legislativo no Sul de Minas Gerais desenvolvem as suas propostas de educação para a cidadania?**

O objetivo geral era o de **analisar a intencionalidade das escolas do legislativo sul-mineiras no âmbito da educação para a cidadania.**

E quanto aos objetivos específicos da pesquisa:

- a) O.E. 1: selecionar dos dados colhidos e informações prestadas as características institucionais para caracterizar a identificação das escolas do legislativo participantes;
- b) O.E. 2: verificar a existência de propostas e ações educativas para entender a atuação das instituições selecionadas para o estudo;
- c) O.E. 3: identificar e analisar, das propostas e ações educativas, as que estritamente sejam de educação para a cidadania;

Assim, em analisando os documentos e as demais fontes de informação elencados anteriormente na pesquisa e tendo os interpretados na seção 5, o presente estudo indica algumas considerações e apontamentos.

Acerca do O.E.1 foi possível cumpri-lo integralmente posto que as informações dos documentos somadas às informações buscadas na internet e redes sociais

possibilitaram que a pesquisa desenhasse um perfil identitário das instituições objeto de pesquisa com as principais características que foram expostas na seção 5.1 deste texto.

Na mesma seção (5.1), foi possível listar as atividades educativas nas escolas do legislativo nos 4 eixos de atuação e ficou evidente que as escolas estudadas realizam mais ações no eixo 2 (educação cidadã com a comunidade): todas realizam ao menos uma ação. Já os eixos 1, 3 e 4 ainda carecem de ser desenvolvidos nas escolas se esta for a intencionalidade delas trabalhar nestes eixos. Assim, cumpriu-se integralmente o O.E. 2.

Quanto ao O.E. 3 este determinava analisar as ações educativas estritamente da educação para a cidadania. O objetivo foi cumprido. Os documentos consultados, apesar de não apresentarem informações qualificadas da ação educativa (ementa, objetivos, público-alvo, recursos, metodologias, índices de monitoramento, repercussão etc.) – o que traria uma interpretação analítica mais aprofundada, puderam revelar ao menos o objetivo geral das ações, sendo possível identificá-las como “de educação para a cidadania” em linhas gerais e em alguns casos interpretá-las nos três desdobramentos segundo a teoria da “matriz tripartida” de Maria Eduarda Santos.

Contudo, com as informações disponíveis, foi possível distingui-las das ações de outros eixos (vide Quadro 19) e, assim, entender as tendências de cada instituição na sua intencionalidade em realizar a educação para a cidadania.

A pesquisa possibilitou como resultados principais entender que as escolas do legislativo estudadas realizam suas atividades com intencionalidade educativa centralizada em duas tendências interpretadas:

- I. Com o público-alvo sendo o de indivíduos em escolarização, ou seja, estudantes como setor ou nicho principal – quando não único. Estes geralmente estão nas etapas do ensino fundamental II e ensino médio da educação básica, em sua maioria, com algumas exceções como estudantes de ensino fundamental I e universitários. Tendo essa categoria da comunidade sido atendida com tanta veemência em detrimento de outros setores e segmentos da comunidade foi um resultado que a pesquisa desvelou.

- II. Em se considerando os 4 eixos de atuação de uma escola do legislativo (classificação elaborada para este estudo segundo entendimento construído no âmbito do levantamento bibliográfico desta pesquisa, sendo 2 deles (eixo 1 e eixo 2) circunscritos à educação legislativa) a interpretação dos dados demonstrou que as instituições pesquisadas tendem a realizar mais atividades no eixo 2 de atuação (educação cidadã para a comunidade, público externo à casa legislativa).

Complementando as informações deste segundo resultado esclareço que em segundo lugar de frequência, realizam, não todas as instituições, o eixo 1 de atuação atividades educativas com os agentes públicos (público interno ao poder legislativo: servidores e vereadores) e em último lugar os eixos 3 e 4, não todas as instituições. Este, portanto, foi outro importante resultado a que a pesquisa chegou: a inclinação muito ressaltada de educação para a cidadania dentre as escolas do legislativo pesquisadas. Essa tendência não deve ser entendida aqui como um problema ou como depreciadora. Apenas indica para reflexão de que a atuação e intencionalidade educativas das escolas do legislativo podem ir além para outros públicos e em outros eixos numa prestação de serviço público mais ampla.

Contribuição relevante alcançada na pesquisa foi de argumentar que as EL são escolas públicas, prestadoras de serviço público relevante e são dotadas de metodologias e mecanismo que podem fomentar a participação popular oferecendo conhecimentos e ferramentas para o exercício da cidadania.

Assim, apesar dos limites e das lacunas que explicitarei abaixo, considero que a pesquisa foi bem-sucedida na sua missão de colaborar na produção de conhecimento científico sobre os fenômenos escola do legislativo e educação para a cidadania.

Reafirmo a citação utilizada na seção 2 quando da exposição das escolhas metodológicas: “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema [...]” (Gil, 2002, p. 47).

Já nos lembrava Augusto Triviños, que os estudos da pesquisa descritiva podem ser criticados, muitas vezes, porque pode haver imprecisão na descrição dos fenômenos e dos fatos. (Triviños, 1987, p.112). Também alertava Gil (2002) que a análise documental pode incorrer em limitações como “a não-representatividade e a subjetividade dos documentos”.

Associada as limitações do método e metodologia, ficou evidente, e este também é um resultado da pesquisa (vide Quadro 7 e Quadro 8), que as escolas do legislativo pesquisadas não investiram em registros e documentação ou que, a julgar pelo acesso aos documentos enviados, pelo menos estes não registram toda potência das atividades que possivelmente as instituições empreendem.

A falta de registros sistemáticos das ações educacionais (aqui entenda-se as ementas das atividades e um plano diretriz, seja chamado de projeto pedagógico ou de plano de desenvolvimento institucional) não permitiu uma análise mais aprofundada na pesquisa, podendo demonstrar a necessidade de que as instituições (escolas do legislativo) têm de estruturar melhor suas ações e propostas educativas e inclusive de registrar essas estruturações de maneira sistematizada.

Isso em vista não só da transparência e eficiência – requisitos fundamentais do serviço público no Brasil - e é preciso ser insistente em lembrar que as escolas do legislativo são escolas públicas e são mantidas com dinheiro público-, mas também com vistas ao planejamento (consubstanciado no plano escrito) ser o facilitador da própria ação e atividade da instituição, como diretriz que é: cria caminhos possíveis, relata a identidade institucional, distribui funções e responsabilidades, dá suporte teórico, reúne informações úteis, dá significado às ações etc.

Não foi possível, com os documentos enviados e as informações interpretadas, definir se a atividade educativa (dentre todas as listadas na seção 5.1) era uma proposta (intenção futura) ou uma ação já concretizada. Não tendo as informações dos métodos de desenvolvimento das atividades ou de uma descrição mais apurada dos conteúdos teóricos e das propostas metodológicas e dos objetivos de aprendizagem, por exemplo, não foi possível com assertividade classificar as ações e propostas nos três desdobramentos da “matriz tripartida de Santos”: de educação em/ pela/ para a cidadania

e sequer compará-las entre as instituições para demonstrar afinidades ou não em suas aplicações.

Então, com a ausência (de quantidade e qualidade) nos registros e documentos aliada aos limites que a metodologia da pesquisa impunha obviamente não se permitiu analisar uma totalidade do fenômeno da educação para a cidadania nas escolas de governo a não ser um recorte dela - e no limite pode-se dizer que superficial.

É importante destacar que a interpretação emprestada às informações colhidas não pode – e nem desejava – abarcar e explicar toda a realidade do processo educativo complexo que se dá na educação para a cidadania nas câmaras municipais e suas escolas do legislativo. Por esta razão, apresentam-se lacunas que a presente pesquisa não foi capaz de elucidar porque escapava ao escopo desta dissertação.

Uma possível investigação a derivar desta pesquisa seria a que buscasse entender qual a relação o programa Parlamento Jovem mantém com a criação e existência das escolas do legislativo. Assim, como investigar outras ações e programas em rede até mesmo numa perspectiva de cotejamento entre as ações das diferentes escolas.

Um outro estudo poderia também investigar a questão do trabalho docente nas escolas do legislativo. A atuação do pedagogo/profissional da educação nestas instituições seria importante por que e para que? Será que as outras escolas de governo, que não as do poder legislativo municipal, têm em seus quadros de pessoal os técnicos em educação? Se sim como eles atuam? Aqui poderia ser discutido um novo campo de atuação profissional: que é a docência nos processos educativos da educação não formal das escolas de governo.

Uma terceira possibilidade de estudo seria investigar como as instituições (escolas de governo) lidam com a questão da “dupla função”: capacitar o público interno e oferecer educação política e cidadã para o público externo e os significados que os diversos atores dão a essa relação.

Se retornarmos à seção 1.4, quando se diz sobre as justificativas e relevância do presente estudo, teremos, dentre as demais, que a relevância social se justificaria em o

estudo proporcionar pontos de reflexão para as instituições participantes e não participantes congêneres.

Assim, em cumprindo o compromisso de dialogar com as instituições participantes da pesquisa, para que o texto não fique apenas restrito à academia, proponho indicações e pontos de reflexão para as escolas do legislativo municipais do Sul de Minas Gerais e, uma proposta de demanda, em específico, para as IES públicas que atuam na região Sul de Minas.

É salutar a importância do registro sistematizado das ações compondo um plano maior e geral, como diretriz para a atuação institucional. Assim, é possível sugerir que se organizem estudos sobre como essas escolas desenvolvem ações conjuntas (ou isoladas) para elaborar seus planos institucionais e sistematizar seus registros.

Outra questão pertinente para reflexão das escolas do legislativo é quanto à divulgação e transparência dos atos e dados em seu âmbito. É importante que o cidadão (o contribuinte) ou os futuros pesquisadores possam acessar os dados com mais facilidade e que estes dados estejam dispostos e organizados em documentos mais sistematizado e fidedignos. O trabalho em rede se mostra uma alternativa plausível para isso dada a ausência de recursos para contratação de pessoal técnico para esta demanda.

Este estudo também revela indícios de que a relação entre universidade e escolas do legislativo poderia ser melhorada e estreitada. Nesse sentido a universidade poderia ofertar cursos para o aperfeiçoamento das pessoas que trabalham com a educação legislativa. A própria Escola do Legislativo da ALMG (ELE), que já oferece uma especialização para servidores do poder legislativo, poderia pensar a oferta desta formação sem prejuízo de que demais IES que atuam na região também assumam esse papel, a exemplos: a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), a Universidade Federal de Lavras (UFLA).

O trabalho em rede também é importante do ponto de vista tanto das relações interinstitucionais quanto da troca de experiência (ações colaborativas) entre instituições congêneres. Nesse sentido, é importante que as escolas do legislativo do Sul de Minas

se filiem e participem ativamente da Abel e da rede de escolas, a exemplos, ou de outras agremiações informais e formais.

Por fim, a pesquisa evidenciou que as escolas do legislativo do estudo tendem a promover mais a vertente educação para a cidadania (eixo 2) do que a capacitação do público interno (eixo 1). Importante que desenvolvam ambos os eixos da educação legislativa a médio prazo. A longo prazo, seria interessante que as instituições analisassem também a possibilidade de atuar nos eixos 3 e 4 aumentando, assim, a sua qualidade e relevância no serviço público que prestam.

Ainda que escolham permanecer apenas no eixo 2, para todas as escolas do legislativo participantes (ou não, àquelas que terão acesso a este estudo) é importante que desenvolvam ações educativas em cidadania e política para outros setores da sociedade para além dos estudantes: conselhos municipais de políticas públicas, equipes pedagógicas dos sistemas de ensino (professores, coordenadores e supervisores, diretores etc.), associações de bairro, ONG e instituições assistenciais dentre outros. Urge que toda sociedade tenha acesso à educação política para desenvolver sua cidadania: juntos!



Ouçã aqui

*[...] Eu saí pra sonhar meu país
E foi tão bom, não estava sozinho
A praça era alegria sadia
O povo era senhor
E só uma voz, numa só canção*

*E foi por ter posto a mão no futuro
Que no presente preciso ser duro
E eu não posso me acomodar:
Quero um país melhor!*

Trecho da canção “Carta à República” de **Milton Nascimento e Fernando Brant, 1987.**

REFERÊNCIAS

30 Anos da educação legislativa: A Escola do Legislativo da Assembleia de Minas Gerais, criada em 1992, inaugurou a história da educação legislativa no Brasil. Site da **ALMG**, [2022?]. Disponível em <https://sites.almg.gov.br/escola-30anos/index.html>. Acesso em 01 jul. 2023.

ALMEIDA, Robson Souza de. **Escolas do Legislativo nos municípios da região Sul de Minas**: constituição, resultados e significados. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário do Sul de Minas, Varginha, MG, 2022.

ALVES, Rubem. Ciência, coisa boa... In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Introdução às ciências sociais**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BERNARDES JÚNIOR, José Alcione. As escolas do legislativo no estado democrático de direito: escolas de cidadania. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte/MG, v. 20, n. 34, jul./dez. 2018. Disponível em <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/34535/1/Capitulo4.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BERNARDES, Cristiane Brum; LOPEZ, Vanessa Albertinence. Educação para a cidadania na simulação parlamentar: o caso do programa “Deputado por um dia” da ALRS. **E-legis**, Brasília/DF, n. 16, p. 79-95, jan./abr. 2015.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-10.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11 abr. 2024.

BUTORI, Margareth Melo Rezende; FERREIRA, Milton Alves; COSTA JUNIOR, Ricardo de Melo; ALMEIDA, Rita de Cássia; CASTRO, Ruth Schmitz de; FERREIRA, Taís Aparecida. As Escolas do Legislativo no Estado de Minas Gerais e o impacto da pandemia da Covid-19. *Revista de Estudos Legislativos*, Porto Alegre/RS, n. especial, p. 132- 154, 2021.

CARMO, Marcia. Darcy Ribeiro: 100 anos do visionário que lutou por indígenas, pela educação e fugiu da UTI para concluir livro. **BBC News Brasil**, 25 out. 2022. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63393757>. Acesso em 19 abr. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASTRO, Ruth Schmitz de. Cidadania, educação e legislativo. In: RESENDE, Antônio José Calhau de. (Coord.). **Poder Legislativo e Cidadania**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Escola do Legislativo, Núcleo de Estudos e Pesquisas, 2015. p.103-129.

CAVALCANTI, Francisco de Assis Ribeiro. **Educação para a Cidadania em tempos de esgarçamento da esfera pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2010. 105p.

CENDALES, Lola; MARIÑO, Gérman. **Educação não-formal e educação popular**. Tradução de Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510/2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 11 fev. 2024.

CORTELLA, Mario Sergio. A contribuição da educação não-formal para a construção da cidadania. In: **Visões Singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

COSSON, Rildo. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Série Colóquios de Excelência, n. 11. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2008.

COSSON, Rildo. Escolas do legislativo: 30 anos de promoção institucional da democracia. [2022?]. Site **ALMG**, curatorial. Disponível em <https://sites.almg.gov.br/export/sites/sites/escola-30anos/.content/arquivos/ESCOLAS-DO-LEGISLATIVO-curatorial-Rildo-final.pdf>. Acesso em 07 jul. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e Modernidade**. São Paulo: Perspectivas, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In prefácio de COSSON, Rildo. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Série Colóquios de Excelência, n. 11. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2008.

CZAJKA, Rodrigo; FARIA JÚNIOR, Walmir Braga de; NEVES, Dédallo de Paula; RAMOS, Eduardo Russo. “Nosso pensamento começa a partir do lugar onde vivemos”: uma entrevista com Maria Elisa Cevasco. **Sociologia & Antropologia**, v.13, n.1, Rio de

Janeiro: 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2238-38752022v1311>. Acesso em 01 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva. 1998.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. Capítulo 2. p. 31-60.

DIAS, Wladimir Rodrigues. Cidadania e teoria democrática. In: RESENDE, Antônio José Calhau de. (Coord.). **Poder Legislativo e Cidadania**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Escola do Legislativo, Núcleo de Estudos e Pesquisas, 2015. p.169-223.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescências e os direitos humanos no Brasil. 24 ed. São Paulo: Ática, 2012.

ESCOLA, Brasil. "Política"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/politica-definicao.htm>. Acesso em 17 fev. de 2024.

Escolas de Câmaras Municipais. **Portal Abel**, [202-?]. Disponível em <https://www.portalabel.org.br/escolas/escolas-de-camaras-municipais>. Acesso em 25 mar. 2023.

Escolas: Presidente da Abel participa do lançamento das comemorações dos 30 anos da Educação Legislativa da ALMG. **Portal Abel**, [2022]. Disponível em <https://www.portalabel.org.br/escolas/54-noticias-geral/destaque/1066-presidente-da-abel-participa-do-lancamento-das-comemoracoes-dos-30-anos-de-educacao-legislativa>. Acesso em 01 jul. 2023.

FERNANDES, Ciro Campos Christo *et al* [organizadores]. Escolas de Governo: perfis, trajetórias e perspectivas. **ENAP Cadernos**, n.43 vol. I. Brasília: ENAP, 2015. Disponível em https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2421/1/Caderno43_final.pdf. Acesso em 30 jun. 2023.

FONSECA, Diogo Ribeiro *et al.* Sistema de Escolas de Governo da União: perfil, identidade e desafios para institucionalização. **ENAP Cadernos**, n. 40. Brasília: ENAP, 2015. Disponível em <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1758/4/Caderno40.pdf>. Acesso em 30 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

Geografia. Site oficial do governo de **MINAS GERAIS**, [20--?]. Disponível em <https://www.mg.gov.br/pagina/geografia#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,12%20mesorregi%C3%B5es%20e%2066%20microrregi%C3%B5es>. Acesso em 20 maio 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. Educação formal e não-formal. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/46498/mod_resource/content/1/Texto%20Complementar%20Trabalho%20de%20Campo.pdf. Acesso em 12 fev. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso: 22 set. 2021.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Piracicaba: Biscalchin Ed., 2007.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. In PINSKY, Jaime. História da Cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.) **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. P.29-48.

IBERICO, Angela Maria Figueroa. **Educação para a cidadania na escola**: representações de professores de ensino médio. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

KELLY, Paul. O Livro da política. Tradução de Rafael Longo. 1 ed. São Paulo: Globo, 2013.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. [artigo de

revisão] **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, jul./dez. 2015. Bogotá, Colômbia. p. 55-73.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARCO, Nathalia Leone. A importância da instituição de Escolas de Governo em âmbito municipal. **Centro de Liderança Pública**. Disponível em <https://clp.org.br/a-importancia-da-instituicao-de-escolas-de-governo-em-ambito-municipal/>. Acesso em 26 fev. 2024.

MARQUES JUNIOR, Alaôr Messias. Educação legislativa: as escolas do legislativo e a função educativa do parlamento. **E-legis**, Brasília, n. 3, p. 73-86, 2. sem. 2009. Disponível em <https://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/23/19>. Acesso em 30 jun. 2023.

MARSHAL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar: 1967.

MEDAU, Lucas; FONSECA, Vanilda de Cássia da; MISSE, Bruno Henrique Labriola. **Cidadania na Educação não formal**: um olhar para o Parlamento Jovem de Minas e os Temas Contemporâneos Transversais. 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Inconfidentes, MG, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Amaury César. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PÁDUA, Elisabete. Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 17 ed. Campinas: Papyrus, 1996.

PAIM, Paulo. Projeto de Lei nº 5868, de 2019: institui dia 15 de maio como Dia Nacional da Educação Legislativa. **Senado Federal**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8035571&ts=1708527200929&disposition=inline>. Acesso em 04 fev. 2024.

PINSKY, Jaime. Cidadania e Educação. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PINSKY, Jaime. História da Cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.) **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RESENDE, Antônio José Calhau de. As funções do Poder Legislativo. **Coleção Passo a passo**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Escola do Legislativo, 2014.

RIBEIRO, Guilherme Wagner. A educação legislativa é uma resposta à crise da representação? **E-legis – Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Câmara dos Deputados**, v. 6, n. 6, p. 96-103. Brasília, 2011. Disponível em <https://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/68>. Acesso em 27 jun. 2023.

RIBEIRO, Guilherme Wagner. Funcionamento do poder legislativo municipal. **Publicações Interlegis**, v. 5. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2012.

RIBEIRO, Guilherme Wagner. Rildo Cosson: Educação legislativa e letramento político. *In* **Cadernos da Escola do Legislativo**, v. 24, n. 41. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Escola do Legislativo, jan./jun. 2022.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: Quem manda, por que manda, como manda**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. As diferentes epistemológicas e suas implicações para a pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Vol. 2. n. 1. 2007. p. 67-93.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Tomo I – **Que Educação?** 1 ed. Lisboa: Santos-Edu, 2005b.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Tomo II – **Que Cidadania?** 1 ed. Lisboa: Santos-Edu, 2005a.

SENADO Federal. **Instituto Legislativo Brasileiro** [institucional]. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/estrutura/orgaosenado?codorgao=1377>. Acesso em 30 jun. 2023.

SILVA, Benedicto (org.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGC/MEC, 1987.

SORJ, Bernardo. **A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

THEML, Neyde. **Público e privado na Grécia do VIIIº ao IVº séc. a.C.:** o modelo ateniense. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZACARIAS, Eli Alves. **A educação para democracia**: análise das Escolas dos Legislativos na região metropolitana de Ribeirão Preto. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Franca, SP, 2019.

APÊNDICE A – LEITURAS COMPLEMENTARES

As obras citadas abaixo, apesar de não serem citadas diretamente no texto são recomendações de leituras. As ideias destas obras ajudaram a construir o texto e as concepções da dissertação.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2010

CAMPOS, Magna. **Manual de gêneros acadêmicos:** Resenha, Fichamento, Memorial, Resumo Científico, Relatório, Projeto de Pesquisa, Artigo científico/paper, Normas da ABNT. Mariana/MG: edição do autor, 2015.

CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política:** para não ser idiota. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus 7 mares, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Político:** a perspectiva do legislativo. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

DANTAS, Humberto; COSSON, Rildo; ALMEIDA, Rodrigo Estramano de. Educação para a democracia: desafios na prática da formação política de adolescentes. In: BERNARDES, Cristiane Brum; SCHWARTZ, Fabiano Peruzzo. **Comunicação, Educação e Democracia no Legislativo Brasileiro.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Site da **UNICEF**, [20--?]. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 01 jul. 2023.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação.** Editor alemão Michael Schröter. Tradução do inglês por Alvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** O minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. *In*: VERCELLI, Ligia A (org.). **Educação não formal**: campos de atuação (Pedagogia de A a Z; vol. 11). Jundiaí: Paco Editorial, 2013.p. 11-32

MACEDO, Livia. **Parlamento Jovem de Minas**: limites e contribuições para a formação política da juventude. 2016. 87 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2016.

MARQUES, Maria Elizabeth. O protagonismo no Parlamento Jovem 2004 a 2008. *In*: MEDEIROS, Regina de Paula; MARQUES, Maria Elizabeth (Orgs.). **Educação Política da Juventude: a experiência do Parlamento Jovem**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012. p. 261-282.

MEDAU, Lucas. Mediação em perspectiva: CNV para resolução de conflitos em instituição escolares e na promoção da cidadania juvenil. *In*: ASENSI, Felipe; ALMEIDA, Marcelo Pereira de; PIRES, Telson; (orgs.). **Visões Contemporâneas sobre educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.