

EDUCANDO PARA A DEMOCRACIA: VALORES DEMOCRÁTICOS PARTILHADOS POR JOVENS PORTO-ALEGRENSES

Rute Baquero*
Marcello Baquero**

Resumo: O trabalho problematiza a questão da educação para a democracia examinando os valores democráticos partilhados por jovens porto-alegrenses. Analisa, especificamente, o valor que os jovens atribuem à democracia ao longo de duas décadas (década de 90 e início do século XXI), buscando identificar, na perspectiva de KRAUSKOPF (2000), a que paradigma de participação juvenil seus posicionamentos se vinculam. Para atingir o objetivo, desenvolve-se uma análise de natureza quantitativa de respostas emitidas por jovens de escolas públicas e privadas, localizadas na área metropolitana de Porto Alegre/RS. Os dados são oriundos de pesquisas tipo “survey”, realizadas pelo Núcleo de Pesquisa sobre América Latina – NUPESAL. A análise quantitativa é complementada por dados coletados em entrevistas semi-estruturadas. Resultados do estudo revelam que o conceito de democracia, para a maioria dos jovens, é um conceito que produz sentimentos positivos, porém, pouco compreendido na sua dinâmica, gerando, dessa forma, um abismo entre o entendimento e a valorização da democracia num sentido abstrato e ações exigidas de um cidadão democrático.

Palavras Chaves: Educação; Democracia; Juventude.

Abstract: This paper examines the role of education in the democratic process, evaluating democratic values shared by porto alegre's youth. It analyzes specifically how the young viewed democracy in the last two decades (1990 and beginning of the XXI century), trying to identify, in Krouskopf perspective (2000) to which juvenile participation paradigm their positions are related to. In order to reach this objective we develop a quantitative survey approach analysis in public and private schools undertaken by the Nucleo de Pesquisas sobre America Latina (NUPESAL. This analysis was complemented by semi-structured qualitative interviews. Results of the study revealed that the concept of democracy, for most of the youth, is a concept that produces positive feelings, although with little understanding of its dynamic,

generating in this way, a wide gap between the understanding and value given to democracy in an abstract sense and required actions of a democratic citizen.

Key Words: Education, Democracy, Youth.

1. INTRODUÇÃO

A educação política do jovem voltada para a construção de uma cidadania ativa constitui-se em desafio a ser enfrentado por nossa sociedade. Os jovens constituem hoje cerca de 30% da população brasileira. Schwartz (1995) alerta para o impacto dessa explosão demográfica juvenil, também em nível mundial, referindo que o período poderá ser exacerbado por uma nova sensação de poder que os jovens sentem – o poder de seu número –, com conseqüências no desenvolvimento de novos cenários sociais. A presença da juventude, enquanto categoria social e cultural, e sua força matriz impõem desafios à educação e à política, no sentido de entender as mudanças nos padrões de comportamento dos jovens, no que diz respeito a sua participação social e política.

Especificamente o tema “jovens e participação política”, que demarcou a produção das Ciências Sociais no Brasil, na década de 60, têm, paradoxalmente, fraca presença nos estudos educacionais sobre juventude, tendo sido localizados somente 23 trabalhos, no período 1980-1988, conforme análise desenvolvida por Carraro (2002). Tais trabalhos se centraram, basicamente, na análise da participação política do jovem estudante, suas práticas, valores e representações, a partir dos modelos observados nos anos 60 e 70. Os trabalhos, de natureza histórica, buscam recuperar as mobilizações estudantis durante a ditadura militar. Por outro lado, o autor refere um outro tipo de participação juvenil, relacionado a um novo contexto político de afirmação da cidadania, presente principalmente nos anos 90. Trata-se de pesquisas que investigam os motivos pelos quais os jovens se envolvem ou deixam de se envolver em questões de organização social e política, focalizando questões relativas a aspectos de socialização política e do desenvolvimento da cidadania. A investigação sobre estas questões é bastante incipiente no campo da Educação e ainda merecem, nas palavras de Carraro (2002, p.198), “Um conjunto de estudos de modo a compreender os vários formatos em que a presença política dos jovens deixa de ocorrer ou aparece de modo bastante tímido na sociedade brasileira no final dos anos 90”.

O estudo sobre a educação política trata de uma dimensão importante da formação humana juvenil – conhecimentos e habilidades cívicas, predisposições e atitudes em relação à participação social e política, crenças e valores em relação à democracia em si – e lida com questões com implicações não só para a prática educacional, mas também para a prática política no país. Segundo Baquero (1997), o esgotamento da análise política direcionada às explicações de natureza macro, no que diz respeito à construção/ consolidação democrática de uma sociedade, tem levado

os pesquisadores a voltarem seus interesses para o estudo do cidadão e o processo de desenvolvimento de sua personalidade política, através do processo de socialização. Trata-se, em outras palavras, de focalizar o papel da sociedade civil no processo democrático, entendendo sociedade civil como o conglomerado de cidadãos que têm influência nos diferentes processos de alternância no poder (BAQUERO, 1985).

No que diz respeito à relação entre educação e democracia, Baquero (2004), examinando a literatura, destaca controvérsias a respeito da questão. Apoiada em Villegas – Reimers (1995) a autora refere que, muitas vezes, países com populações com altos níveis de escolarização têm se afastado do regime democrático, revelando que nem todo tipo de educação é garantia de democracia. Nas palavras de Villegas-Reimers (1995, p. 52): “De hecho, en los países con regimenes más opresores se encuentra que la educación ha sido utilizada como herramienta de esa opresión”.

No entanto, Rifkin (1999) assinala que a maioria dos estudos demonstra que não há democracia sem educação, ou seja, não existe um país democrático com uma população não educada. Desse modo, embora a educação seja necessária, ela não é condição suficiente para a existência de uma democracia. Não existe na literatura, de acordo com Rifkin (1999), estudo empírico sobre os efeitos da educação na democracia latino-americana. No entanto, estudo desenvolvido por Garay e Schwartzman (1987) evidencia o pouco conhecimento que os cidadãos latino-americanos – paraguaios – têm sobre a vida democrática. Resultados de entrevistas realizadas com cerca de 2000 pessoas entre 19 e 24 anos de idade revelam que: somente 33% dos entrevistados disse que um componente básico de ser cidadão é ter direitos políticos; 33% não sabia o que era a Constituição; somente 66% sabia o que era votar e, embora a grande maioria valorizasse o direito de livre expressão, 40% disse que o governo não deveria ser criticado, pois os governantes sempre sabiam o que faziam ou porque criticar o governo era um comportamento subversivo.

A pesquisa de Méndez et al. (1989) identificou resultados similares em países latino-americanos com uma tradição democrática, como a Venezuela, onde cerca de 70% dos entrevistados não tinha conhecimento dos seus direitos constitucionais mais básicos. Pouco conhecimento e muito baixo interesse pela vida democrática é referido por Rodriguez (1987, 1989) em pesquisas realizadas também em países latino-americanos – Argentina, Uruguai, Paraguai, Costa Rica, Venezuela, Colômbia, Peru e Nicarágua.

Esses dados têm levado os pesquisadores a questionarem, que tipo de educação política é necessária. Conforme Villegas-Reimers (1995, p. 52) destaca: “Entonces no es que cualquier educación es deseable; es que tiene que haber un tipo particular de educación que prepare a los ciudadanos para vivir en democracia [...] Hace falta educar para la democracia explícitamente”.

Estudiosos como John, Halpern e Morris (2001) e Blair (2003) têm indicado que grande parte da pesquisa existente nos Estados Unidos e na Inglaterra a respeito do impacto de educação cívica conta, como evidência, com poucos dados quantitativos. Além disso, segundo esses autores, o estado da arte reflete a história do ensino deste tema e advertem que não há grande tradição no

ensino da educação para a cidadania nas escolas inglesas ou de trabalho voluntário e serviço comunitário para os jovens. No Brasil, na época de ditadura militar, educação política foi desenvolvida como educação moral e cívica.

De acordo com Blair (2003), mesmo nos Estados Unidos, onde a educação cívica já tem uma tradição no sistema educacional, resultados de pesquisas revelam que seus efeitos incidem somente na competência e nos valores democráticos, não influenciando, portanto, na dimensão do comportamento democrático. Competência democrática envolve conhecimento sobre política, habilidades cívicas e senso de eficácia política. Valores democráticos dizem respeito, dentre outros, à tolerância a pontos de vista divergentes e suporte a políticas democráticas. Comportamento democrático, por sua vez, está relacionado com a participação política, em nível local e nacional.

No entanto, é necessário salientar que a educação política para uma convivência democrática não se inicia no processo de escolarização. Ela está presente, muito cedo, na vida das pessoas, influenciando nos seus padrões de comportamento social e político.

Em relação a essa questão, três modelos de socialização política são referidos por John, Helper e Morris (2001). Inicialmente, destacam o modelo desenvolvido no período clássico do estudo de socialização política (década de 70 do século passado), o qual argumenta que o status socioeconômico constitui importante determinante das atitudes em relação à política, o que, no contexto dos estudos sobre a juventude, pode ser expresso como status socioeconômico intergeracional. Uma abordagem complementar a esse modelo postula que as orientações e ações cívicas dos pais se transferem para a outra geração.

No primeiro caso situam-se os estudos de Milbraith e Goel (1977) e Almond e Verba (1989), entre outros. Em relação à segunda abordagem, os estudos de Beck Jennings (1982) e de Dowse e Hughes (1971) revelam que pais com atitudes positivas em relação à democracia e histórias de participação tendem a transferir, para seus filhos, atitudes semelhantes.

Já na década de 90 a pesquisa sobre o tema revela que há outros “caminhos” para a socialização política, além do “background” social e familiar; trata-se da influência dos meios de comunicação e dos pares nesse processo. Além disso, a abordagem desenvolvimentista no processo de socialização, assumindo o que Flanagan e Sherrod (1998) denominam de “plasticidade ao longo da vida”, tende a relativizar o poder de mecanismos de natureza intergeracional na transferência de comportamentos e valores nesse campo e hipotetiza que a escola e o currículo podem, sob certas condições, influenciar atitudes e comportamentos cívicos desejáveis.

Recentemente, os trabalhos de Putnam (1995, 2000) sobre capital social têm, dentre outros aspectos, ampliado o escopo do estudo sobre participação política. O autor atribui um peso significativo às redes na modelagem de atitudes e comportamento político e ao comportamento associativo, os quais consistiriam em dimensões menos convencionais da sua determinação. Subjacente ao conceito de capital social está o modelo de um “cidadão virtuoso”, que vota, obedece a lei e se envolve em trabalho voluntário. Dessa forma, a existência (ou não) de estoques de capital social se constitui também em medida importante no processo de educação política do jovem.

Os modelos teóricos prevaletentes sobre socialização se assentam sobre os seguintes princípios: o *princípio da primazia* – a aprendizagem de criança dura toda a vida e o *princípio da estruturação* – as orientações básicas adquiridas durante a infância estruturam a aprendizagem posterior de crenças sobre assuntos específicos (BAQUERO, 1997). Dessa forma, seja qual for o modelo utilizado, há um consenso entre os estudiosos deste tema que os valores e normas internalizadas pelas crianças são importantes como determinantes das atitudes quando adultos. Subjacente a esse pressuposto está a idéia de que aquilo que se aprende na infância dificilmente será deslocado para experiências posteriores. Nessa perspectiva, o comportamento adulto tende a revelar uma certa consistência com aquilo que se aprende na infância e na adolescência.

O *princípio da primazia* liga os valores internalizados na adolescência a orientações quando adultos, enquanto o *princípio da estruturação* exige uma identificação das variáveis que estruturam uma crença a partir do *princípio da primazia*.

Quando as crianças alcançam o início da adolescência e chegam à fase pré-adulta, seu sistema de crenças já está enraizado. A partir daí, essas crenças sofrem um processo de diferenciação face à exposição aos meios de comunicação, a novos grupos de referência e ao impacto de eventos conjunturais (desemprego, qualidade de vida,...) no cotidiano das pessoas. Basicamente, portanto, o comportamento social e político é resultado de um processo de aprendizagem e esta aprendizagem começa na infância e, em muitos sentidos, é complementada na adolescência (SIEGEL, 1989).

Face ao exposto, este trabalho tem por objetivo problematizar, dentre as dimensões apontadas por Blair (2003) como essenciais a uma participação cidadã numa democracia - competências democráticas, valores democráticos e comportamento democrático -, a questão dos valores democráticos partilhados por jovens porto-alegrenses. Pretende, especificamente, analisar o valor que os jovens atribuem à democracia ao longo de duas décadas (década de 90 e início do século XXI), buscando identificar, na perspectiva de KRAUSKOPF (2000), a que paradigma de participação juvenil seus posicionamentos se vinculam. Para alcançar os objetivos propostos são utilizados dados de pesquisa tipo *survey*, coletados no período 1989-2004, oriundos de amostras probabilísticas de jovens situados na faixa etária de 14 a 20 anos, de escolas públicas e privadas localizadas na área metropolitana de Porto Alegre/RS. Foram realizadas, também, entrevistas com uma amostra de jovens de escolas públicas e privadas, participantes do *survey*.

2. PADRÕES ATITUDINAIS DOS JOVENS

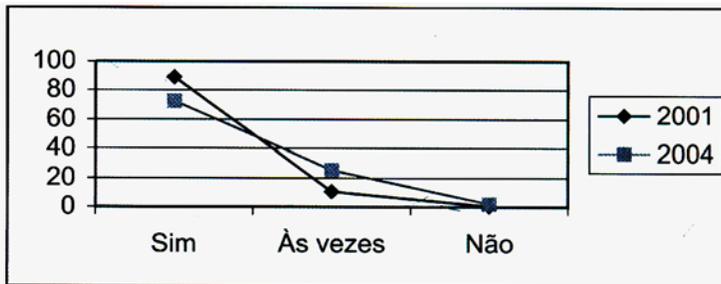
A análise focaliza, inicialmente, a compreensão dos jovens a respeito da democracia enquanto valor; examinando, posteriormente, dados a respeito da predisposição para participar e a participação propriamente dita de jovens em ações de natureza democrática, tanto na escola, quanto no espaço público.

Todos os jovens entrevistados vêem a democracia como algo positivo, uma forma ideal de um sistema político, embora compartilhem conceitos diferenciados entre si. Alguns equacionam democracia com liberdade, outros com ordem, outros ainda, com igualdade. As demais respostas associaram democracia com eleições, respeito às leis, forma de governo e progresso. Além disso, os dados sugerem que os jovens divergem sobre o significado de democracia: se dividem entre os que a vêem na dimensão formal e aqueles que a concebem na dimensão de conteúdo. Há, no entanto, uma convergência sobre a importância de incorporar a dimensão social na definição da democracia. É importante salientar que as desigualdades, injustiças sociais e pobreza moldam as visões de democracia para muitos jovens.

A partir desta valorização positiva da democracia analisou-se, então, dados referentes à eficácia escolar bem como à eficácia política, ou seja, a percepção do jovem a respeito de sua capacidade para influenciar na política.

Para medir a eficácia política no âmbito escolar solicitou-se a opinião dos jovens sobre a importância da participação nas decisões escolares. Os dados apresentados revelam que 89% dos jovens, em 2001, e 79% dos jovens, em 2004, consideram importante sua participação nas decisões escolares, evidenciando uma predisposição positiva de eficácia política entre eles, no âmbito da escola (Figura 1).

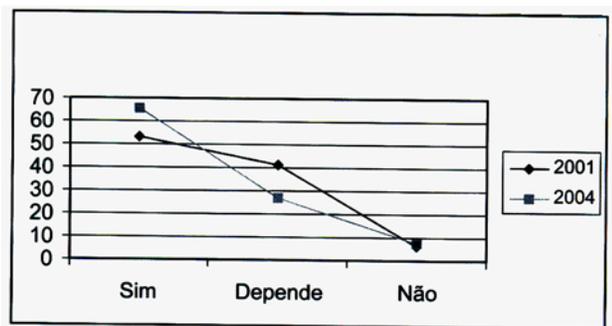
Figura 1. Predisposição dos jovens em participar nas decisões escolares



Fonte: Pesquisa Capital Social e Juventude.
NUPESAL E NIEM, 2001(N=500) e 2004 (N=446)

Nesta mesma pesquisa perguntou-se sobre a predisposição para a participação política. A análise dos dados (Figura 2) indica que 53% dos jovens, em 2001, e 65%, em 2004, consideram importante a sua participação em atividades políticas, revelando níveis mais baixos de predisposição para participar na esfera pública, se comparados com a esfera escolar.

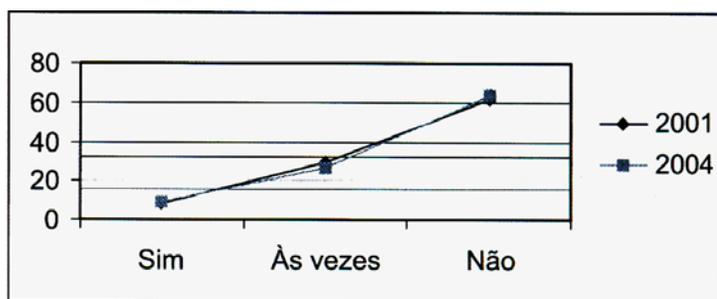
Figura 2. Predisposição para participação política



Fonte: Pesquisa capital Social e Juventude.
NUPESAL E NIEM, 2001 (N=500) e 2004 (N=446)

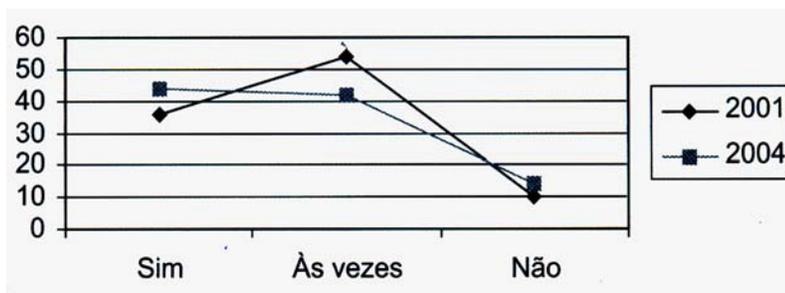
No entanto, resultados a respeito da participação dos jovens nas atividades do Grêmio Estudantil (Figura 3) revelam que 62% dos jovens, em 2001, e 64%, em 2004, declaram não participar em atividades promovidas por essa organização, no âmbito escolar.

Figura 3. Participação dos jovens em atividades do Grêmio Estudantil



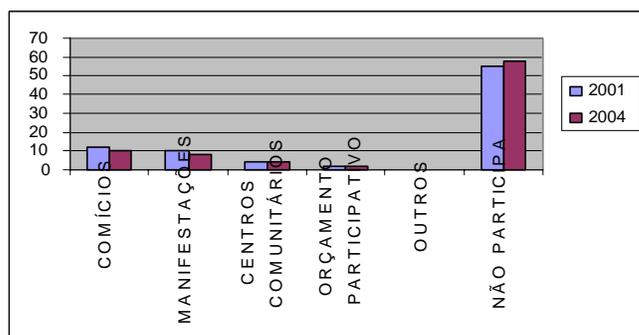
Fonte: Pesquisa capital Social e Juventude.
NUPESAL e NIEM, 2001 (N=500) e 2004 (N=446)

Em relação aos conselhos escolares (Figura 4), tanto em 2001, quanto em 2004 a participação juvenil está abaixo de 20%. Da mesma forma, no que se refere à discussão dos problemas da escola com os colegas (Figura 4), observa-se uma inclinação para o debate, por parte dos jovens; no entanto, isso não ocorre de forma sistemática (a categoria às vezes atinge 54% em 2001 e 42% em 2004).

Figura 4. Discussão dos problemas da escola com os colegas

Fonte: Pesquisa capital Social e Juventude.
 NUPESAL E NIEM, 2001(N=500) e 2004 (N=446)

Na esfera política (Figura 5), os dados são mais contundentes: 55% dos jovens, em 2001, e 58%, em 2004, não costumam participar de nenhum tipo de atividade política. Quando os jovens participam, os índices mal ultrapassam 10%.

Figura 5. Participação política.

Fonte: Pesquisa capital Social e Juventude.
 NUPESAL E NIEM, 2001 (N=500) e 2004 (N=446)

Os resultados aqui apresentados corroboram dados da pesquisa desenvolvida por Souza em Porto Alegre (1983) que concluiu que: Embora a democracia seja valor para os jovens, a estrutura escolar centralizada não tem oportunizado situações para o debate e a participação nas decisões escolares, não estimulando padrões de comportamentos democráticos.

Resultados semelhantes são relatados por pesquisadores brasileiros: Nazzari (1995), em estudo sobre a socialização política de jovens paranaenses, e Baquero (1997), em pesquisa com adolescentes gaúchos. Nazzari (1995) constatou que os jovens paranaenses têm vago conhecimento sobre os problemas nacionais e carecem de valores democráticos fundamentais como a confiança nas pessoas e nas instituições. Baquero (1997) observou, por parte dos adolescentes gaúchos, a tendência à descrença e ao ceticismo em relação a política e aos valores democráticos, apesar de manifestarem um sentimento favorável à democracia de forma abstrata.

Schmidt (2001, p. 209), em estudo sobre juventude e política no Brasil, salienta que:

Há uma série de traços que se repetem nas pesquisas localizadas em diversos pontos geográficos do Brasil: preferência pela democracia num sentido abstrato, baixa eficácia política, descrença nos políticos e nas instituições, sensibilidade para as idéias de mudança mas sem orientações ideológicas definidas, pequena participação política efetiva.

No entanto, comportamentos sociais e políticos se aprendem. Conforme o mesmo autor:

O ser humano é fruto das circunstâncias sociais e de suas opções pessoais. Comportar-se como sujeito ativo ou como indivíduo politicamente passivo tem muito a ver com a própria trajetória. O processo de constituição das atitudes políticas condiciona o comportamento. O caráter democrático não é inato, é construído (SCHMIDT, 2001, p. 17).

A análise dos padrões de comportamento social e político dos indivíduos não pode se dar, no entanto, de forma desvinculada de uma compreensão das múltiplas relações do sujeito com o mundo, uma vez que o processo de socialização é um processo datado e localizado.

Dina Krauskopf (2000), analisando a questão da participação social da juventude chama a atenção para as mudanças provocadas pela globalização e a modernização, referindo, assim como Abramo (1997), que as políticas e programas de juventude necessitam considerar, como eixos estratégicos, a visibilização positiva dos jovens e a sua participação protagônica, abandonando o adultocentrismo, tendo presentes as diversas situações de exclusão. Ela sugere que,

La participación juvenil no sólo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento respecto del sector adulto, sino que deben reconocerse las formas propias de empoderamiento que construyen y las transformaciones que se han dado en la expresión de los contenidos de la participación juvenil (KRAUSKOPF, 2000, p. 128).

Segundo a autora, a mudança paradigmática se revela em diferentes dimensões relacionadas com a participação juvenil: a constituição das *identidades coletivas* passa de parâmetros socioeconômicos e político-ideológicos para ético-existenciais, *com a orientação da transformação* pessoal como estratégia para influenciar mudanças nas condições da vida coletiva e a atuação local para atingir mudanças globais, com metas palpáveis a curto e médio prazos em *estruturas horizontais*, flexíveis que respeitem a diversidade e a participação de todos (KRAUSKOPF, 2000, p. 129).

A partir de uma comparação entre o velho e o novo paradigma, a autora ilustra as mudanças nas dimensões da participação juvenil, propondo o seguinte quadro:

Velho e novo paradigma de participação juvenil

Dimensões	Velho paradigma	Novo paradigma
Identidades coletivas	Baseadas em parâmetros socioeconômicos e político-ideológicos.	Baseadas em parâmetros ético-existenciais
Orientação:		
Mudança social	A modificação de estrutura muda o indivíduo	A mudança pessoal se orienta na modificação das condições de vida coletiva.
Espacialidade	Epicentro local, trincheiras globais.	Epicentro global, trincheiras locais.
Temporalidade das ações	Busca-se efetividade a longo prazo; metas em soluções futuras	Busca-se efetividade a curto e médio prazo; metas tangíveis.
Organização:		
Estrutura	Piramidal institucionalizada	Horizontal, redes vinculantes e flexíveis.
Papel	Centralizador representativo	Facilitador, mediador em relação à diversidade.
Ação	Coletiva, massificada, homogênea e burocrática	Coordenações transitórias, reivindicação da participação individual fragilmente institucionalizada.

Fonte: KRAUSKOPF (2000).

Lemus (1998, p. 4), analisando o próprio paradigma juventude, constata mudanças históricas na idéia de juventude, passando, por exemplo, de “a esperança do futuro” (por privilegiar seu processo de formação, a força de consumo, disponibilidade de tempo livre) para “objeto perigoso” (produto da crise e da emergência de setores juvenis marginalizados, ao associar seu comportamento com a delinquência). Segundo o autor, nos anos de 1990, a compreensão sobre juventude não está bem definida, mas,

Apunta hacia una gran diferenciación, desde el punto de vista de las políticas de juventud, como un sector potencialmente estratégico para el desarrollo social. Un sector estratégico, participativo y protagonista, que cobra irrelevancia en los procesos de cambio social, transformación productiva y fortalecimiento democrático que está viviendo nuestra sociedad (LEMUS, 1999 p. 07).

O sociólogo argentino Marcelo Urresti (2000), por sua vez, afirma que, especialmente a partir dos anos 80, percebem-se mudanças na sociedade como um todo, afetando também as formas de participação e definindo uma maneira de ser jovem.

Transformaciones de orden tecnológico han incidido en la esfera de la producción económica, en la circulación de los capitales y en los sistemas de comunicaciones, alterando la división técnica y social del trabajo, rearticulando las ingenierías industriales y diversificando las ofertas de productos para el consumo. Esto tiene consecuencias inmediatas en la formación de las clases sociales y en las formas simbólicas a través de las cuales se agrupan los consumidores: se trata de un contexto que se complejiza y rompe con las dinámicas de agregación de la población antes vigentes, dificultando la movilización política, hecho que deriva de una creciente fragmentación de intereses que disuelve las bases objetivas de la solidaridad social (URRESTI, 2000, p. 187).

Presentemente, observa-se “um cambio epocal” – que, segundo alguns autores, se caracteriza por um processo de mutação da cultura que questiona os próprios pontos de referência sobre os quais até agora se têm articulado a cultura ocidental (mudança no modo de acumulação capitalista, a globalização da economia, evolução das comunicações, entre outros), com reflexos nos modos de ser e de se comportar dos jovens de hoje.

Conforme Sandoval (2002), vem ocorrendo mudanças radicais na cultura contemporânea que estaria passando de um modelo cultural baseado na *razão social* (é legítimo aquilo que é útil à coletividade, ou seja, contribui ao seu progresso e obedece à sua razão) a outro, fundado na *auto-realização autônoma* (é legítimo aquilo que o indivíduo julga bom para o seu desenvolvimento pessoal). A auto-realização autônoma é o eixo de sustentação do funcionamento do modelo neoliberal, constituindo-se o êxito no mercado o caminho para alcançá-la.

O autor destaca também que o caminho para obter a integração desejada neste sistema é o pragmatismo. O conceito de pragmatismo é utilizado no sentido filosófico: tudo que é verdadeiro é útil e concomitantemente, todo útil é verdadeiro, consignando a utilização do valor prático como critério de verdade. A derivação popular do conceito leva a assimilar pragmatismo a utilitarismo, ao cálculo de ações em função de determinados fins pessoais ou corporativos.

O referido autor, em um estudo sobre os jovens do século XXI, se ocupa com “as lógicas de ação, os modos de gestão de si e as mudanças no modelo cultural”, subdividindo-as em 4 tendências: tendência expressiva (drogas, violência, afeto, recolhimento espiritual e oferendas), tendência consumista (endividamento, consumo simbólico, imitação de modelos), tendência à sobrevivência (conformismo/resignação, fé em Deus, postergação, esquecimento) e tendência à indiferença social (sair com amigos, estudar, trabalhar, não participar, divertir-se).

A participação dos jovens nos processos de mutação cultural é distinta, conforme a classe social a que pertencem. Os jovens da classe média baixa tendem aderir à lógica “expressivo/consumista”, em segundo lugar à lógica “expressivo/sobrevivência” e, em último lugar à lógica da “indiferença social”, enquanto os de classe média alta aderem com maior força à lógica da “indiferença social/consumista” e, em menor medida, a lógica “expressivo/consumista”.

Destaque-se que dados das entrevistas realizadas com os jovens deste estudo revelaram que seus posicionamentos se vinculam ao novo paradigma de participação juvenil, tal como postulado por Krauskoff(2000). Identificou-se, ainda, a adesão à lógica expressivo-consumista, por parte da maioria dos jovens entrevistados.

3. À GUIA DE CONCLUSÃO

No entanto, comportamentos sociais e políticos se aprendem. Conforme o mesmo autor:

O ser humano é fruto das circunstâncias sociais e de suas opções pessoais. Comportar-se como sujeito ativo ou como indivíduo politicamente passivo tem muito a ver com a própria trajetória. O processo de constituição das atitudes políticas condiciona o comportamento. O caráter democrático não é inato, é construído (SCHMIDT, 2001, p. 17).

Isso coloca em questionamento a natureza do processo de educação para a cidadania vivenciados pelos jovens entrevistados, particularmente os processos de educação formal, e sua contribuição na formação de sujeitos democráticos.

Em relação a essa questão, Freire dá uma contribuição fundamental ao problematizar a educação como prática para a emancipação. Esta, no nosso entender, é essencial para que se possa educar para a democracia. Uma ação pedagógica como prática para a emancipação exige o desenvolvimento de um pensamento crítico, o que implica, necessariamente, de acordo com Freire (2001), o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica”.

A “curiosidade epistemológica” caracteriza-se como “(...) inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta (...)” (FREIRE, 1986, p. 35).

Uma educação emancipadora não é só uma questão de métodos e técnicas. Não é esse o problema, como alerta Freire (1986, p. 48): “A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”.

Gentili (2000, p. 154), ao questionar qual educação para qual cidadania, numa reflexão sobre a formação do sujeito democrático afirma que a formação da cidadania. Que supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também de submeter à crítica, não somente os valores, normas e direitos morais de indivíduos, grupos e comunidades, mas também os seus próprios valores.

No que diz respeito especificamente à influência do processo de escolarização, muito freqüentemente os sistemas educativos através de seus atores, programas, planos, etc. têm enfatizado uma educação para democracia, onde o sujeito político construído é aquele ao qual se atribui um *ethos* individualista, engendrado pelo pensamento democrático liberal no contexto de um Estado de Direito. (BOBBIO, 2000). A escola, em geral, não tem contribuído para o desenvolvimento de uma cultura mais solidária, privilegiando, em suas práticas, o individualismo e a competitividade como modo de inserção na sociedade. Essa situação coloca em questionamento como promover uma educação para a democracia com vistas a formação de um sujeito político ético, solidário, comprometido com o bem comum, com competência para um protagonismo responsável.

Gadotti (1985, p.85) sinaliza com uma direção ao referir que:

Mede-se [...] uma educação popular e democrática pela capacidade que ela tem de acolher criticamente os problemas da sociedade, pela capacidade dos educadores de escutarem criticamente esses problemas, para identificá-los, equacioná-los, responder a eles. Concretamente o que fará com que nossos planos de estudo, nossos programas tenham algum valor [...] será [...] a vinculação desse “dizer” com esse povo [...] nosso [...].

O desenvolvimento da cidadania durante a modernidade parte da definição das bases do contrato social e da sua instituição mantenedora, o Estado. Deve contar com uma base ou apoio normativo às leis e regras que emanam do Estado, ou seja, é necessária a existência de uma cultura política participativa (BAQUERO, 2006).

Na perspectiva da cultura política, a forma como os cidadãos percebem e atuam no sistema político ajuda, ou não, a solidificar uma democracia. Desse modo, estudar atitudes, valores, crenças, ideais e experiências que predominam em uma dada sociedade em relação ao sistema político é um passo importante nessa direção.

4. NOTAS

* Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. Doutora em Educação pela Florida State University-EUA. - - UNISINOS. E-mail: rbaquero@unisinos.br

** Professor do Programa de Pós Graduação em Ciência Política da UFRGS. Doutor em Ciência Política pela Florida State University – EUA. UFRGS. E-mail: baquero@orion.ufrgs.br

5. REFERÊNCIAS

ALMOND, G.; VERBA, S. (Ed.). 1989. *The civic culture revisited*. Califórnia: Sage Publications.

BECK, P.; JENNINGS, M. *Pathways to participation*. *American Political Science Review*, v. 76, n. 1, p. 94-108, 1982.

BLAIR, H. 2003. **Jump-starting democracy**: adult civic education and democratic participation in three countries. *Democratization*, Estados Unidos, v. 10, n. 3, 2003.

BOBBIO, Norberto. 2000 **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus.

CAMP, Roderick. 2001. *Citizen views of democracy in Latin America*. Pittsburg. University of Pittsburg Press.

CARRARO, P. C. 2002. **Jovens e participação política**. In: SPÓSITO, M. P. (Coord.). *Juventude e Escolarização (1980-1998)*. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. Série Estudo do Conhecimento.

- DOWSE, R.; Hughes, J. **Girls, boys and politics**. *British Journal of Sociology*, v. 22, n. 1, p. 53-67, 1971.
- FLANAGAN, C.; Sherrod, L. **Youth political development: an introduction**. *Journal of Social Issues*, v. 54, n. 3, p. 447-456, 1998.
- FREIRE, P; SHOR, I. 1985. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. 2001. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. 1985. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez.
- GARAY, M. T.; SCHVARTZMAN, M. 1987. **El joven dividido: la educación e los límites de la conciencia cívica**. Asunción, Paraguay: Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).
- GENTILLI, P. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C de. et al. (Orgs.) **Utopia e democracia da educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2000.
- KRAUSKOPF, D. 2000. **Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes**. In: BALARNIDINI, S. (coord.). *La participación social e política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLASCO, 2000.
- MÉNDEZ, M. C. et al. **El proceso educativo venezolano: visión del Proyecto Venezuela**. Caracas, Venezuela: Fundacredesa, 1989.
- MILBRAITH, L.; Goel, M. L. 1977. **Political participation**. Chicago: Rand McNally.
- MORRIS, Z. 2001. **Political socialisation**. Unpublished paper.
- NAZZARI, R. K. 1995. **Socialização política e construção da cidadania no Paraná – 1993-1994**. dissertação (Mestrado em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- PUTNAM, R. D. 2000. **Making democracy work: civic traditions in modern Italy**. New Jersey: Princeton University Press.
- RIFKIN, N. 1999. **Where dowe go from here?** Presentation at the Colloquium an Education and Democracy. Washington. D.C., USAID.
- RODRIGUEZ, E. 1987. **Participación juvenil y la redemocratización en el Cono Sur**. Montevideo, Uruguay: Centro Latinoamericano sobre Juventud.
- RODRIGUEZ, E. 1989. **Juventud y democracia en América Latina: apuntes preliminares para una perspectiva comparada. Mitos, certezas y esperanzas:**

tendencias de las investigaciones en América Latina. Montevideo, Uruguay: Centro Latinoamericano sobre Juventud.

SANDOVAL, M. M. 2002. ***Jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio***. Santiago: Ediciones UCSH.

SCHMIDT, Saraí. 2001. ***A Educação em tempos de globalização***. Rio de Janeiro: DP&A.

SCHWARTZ, P. 1995. ***A arte da previsão: planejando o futuro em um mundo de incertezas***. São Paulo: Scrita.

SIEGEL, R. S. 1989. ***Political learning in adulthood: a source-book of theory and research***. Chicago: University of Chicago Press.

VILLEGAS-Reimers, E. ***Educación para la democracia en el contexto latinoamericano***. In: Primer Seminario Internacional – Educación para la Democracia. Informe final. Organización de los Estados Americanos (OEA). Ministerio de Educación y Culto. Asunción, Paraguay, 04 a 06 de octubre, 1995.