

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ FERNANDO JOHANN ANDRADE

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA:
A CULTURA POLÍTICA ENTRE OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

CHAPECÓ

2025

LUIZ FERNANDO JOHANN ANDRADE

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA:
A CULTURA POLÍTICA ENTRE OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol

CHAPECÓ

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Andrade, Luiz Fernando Johann
EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: A CULTURA POLÍTICA ENTRE OS
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS / Luiz Fernando Johann
Andrade. -- 2025.
164 f.

Orientador: Pós-doutor Joviles Vitório Trevisol

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2025.

1. Educação. 2. Democracia. 3. Cultura política. 4.
Políticas Educacionais. 5. Estudantes universitários. I.
Trevisol, Joviles Vitório, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUIZ FERNANDO JOHANN ANDRADE

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA:
A CULTURA POLÍTICA ENTRE OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 16/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol – UFFS
Orientador

Prof. Dr. Eduardo Jacondino – UNIOESTE
Avaliador Externo

Prof. Dr. Claudecir dos Santos – UFFS
Avaliador

Prof^a Dr^a Monica Hass – UFFS
Avaliadora suplente

Para dona Olívia, por me ensinar infinitamente
tudo.

AGRADECIMENTOS

Este espaço comumente se transforma em um portfólio acadêmico-profissional em que delineamos nossa rede de contatos e influências. Longe desse lugar pedante, o que procuro evidenciar é que não realizamos nada sozinhos. A pesquisa é, antes de tudo, um empreendimento coletivo, fruto do esforço conjunto. Evidentemente que ao longo desse percurso algumas pessoas se destacaram por suas contribuições e merecem o devido reconhecimento.

Ao Joviles por ter aceitado orientar-me e apoiar com afinco meu projeto, confiando em minhas escolhas e contribuindo para meu desenvolvimento enquanto pesquisador e ser humano. Seu rigor científico e apoio elevaram a qualidade desta pesquisa, e por isso lhe agradeço profundamente.

Agradeço igualmente à professora Mônica que acreditou em meu potencial desde a graduação e foi uma peça fundamental para meu ingresso no mestrado. Sem as suas orientações certamente não teria chegado até aqui. Mônica faz parte da minha história enquanto ser, professor e pesquisador.

Aos demais membros da banca, o professor Claudécir e o professor Eduardo, agradeço pelas preciosas contribuições apresentadas durante a qualificação do projeto. Seus apontamentos e críticas pertinentes foram fundamentais para a reorientação da pesquisa.

Expresso também minha gratidão à minha família, especialmente à minha avó, dona Olívia, por seus ensinamentos inesgotáveis.

Aos meus amigos e colegas de graduação e mestrado, pessoas ilustres as quais admiro muitíssimo.

Por fim, agradeço ao CNPq pela concessão da bolsa de pesquisa que foi crucial para o desenvolvimento deste trabalho.

Este trabalho não existiria sem vocês.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (Arendt, 1972, p. 247).

RESUMO

Nas últimas décadas, o avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras pelo ocidente colocaram em xeque as regras democráticas, reintroduzindo a necessidade de rediscutir, entre outros temas, o papel das escolas e das universidades nesse cenário turbulento. Tendo isso presente, o trabalho buscou analisar as relações entre educação e democracia a partir de um estudo sobre a cultura política entre os jovens universitários. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo descritivo de natureza quanti e qualitativa que articula pesquisa bibliográfica com uma investigação de tipo *survey* interseccional aplicado no segundo semestre de 2024 com 168 estudantes de uma universidade pública federal localizada na região Sul do Brasil (a Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó). A análise dos dados envolveu o uso da estatística descritiva e da análise de conteúdo, e está fundamentada no conceito de cultura política. Dentre os principais resultados, a pesquisa evidenciou: (i) a coexistência de elementos de cultura política sujeita (*subject culture*) e participante (*participant culture*) entre os estudantes; (ii) alicerçada em uma concepção de democracia mais próxima de um regime político do que de um sistema de governo; (iii) um contraste entre os elevados percentuais de defesa da democracia e os baixos índices de participação política dos jovens; (iv) um impacto reduzido dos partidos políticos na decisão final do voto; (v) que os jovens possuem uma percepção positiva sobre o papel das escolas e das universidades na formação democrática, mas está balizada em críticas à instituição universitária. A investigação argumenta, por fim, que a formação baseada em experiências democráticas parece ser a chave para o cultivo da cultura política entre os jovens.

Palavras-chave: educação; democracia; cultura política; políticas educacionais; estudantes universitários.

ABSTRACT

In recent decades, the advancement of neoliberal and neoconservative policies throughout the West has challenged democratic norms, reintroducing the necessity to re-examine, among other topics, the role of schools and universities within this turbulent landscape. Given this context, this study aimed to analyze the relationship between education and democracy through a study on the political culture of young university students. Methodologically, this is a descriptive study of a quantitative and qualitative nature that combines bibliographic research with an intersectional survey administered in the second semester of 2024 to 168 students at a federal public university located in Southern Brazil (Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó campus). Data analysis involved the use of descriptive statistics and content analysis, grounded in the concept of political culture. Among the main results, the research revealed: (i) the coexistence of elements of subject culture and participant culture among the students; (ii) a foundation based on a conception of democracy closer to a political regime than to a system of government; (iii) a contrast between high levels of support for democracy and low rates of political participation among youth; (iv) a limited impact of political parties on final voting decisions; and (v) that young people hold a positive perception regarding the role of schools and universities in democratic education, though this view is tempered by criticisms of the university institution itself. Finally, the study argues that education based on democratic experiences appears to be key to fostering political culture among young people.

Keywords: education; democracy; political culture; educational policies; university students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Remuneração individual bruta/mensal.....	86
Tabela 2 – Relação de recorrência e percentual dos termos mencionados pelos universitários	95
Tabela 3 – Relação sobre a obrigatoriedade do voto no Brasil	97
Tabela 4 – Nível de contribuição dos itens abaixo para a democracia	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos estudantes da pesquisa	81
Gráfico 2: Identidade de gênero dos respondentes	82
Gráfico 3: Autodeclaração de cor/raça	83
Gráfico 4: Estado civil dos estudantes da pesquisa	84
Gráfico 5: Formação de nível médio dos estudantes	85
Gráfico 6: Vínculo empregatício dos universitários	86
Gráfico 7: Matrícula em curso de graduação	88
Gráfico 8: Nível de interesse pela política institucional/partidária	90
Gráfico 9: Como os estudantes se definem em relação à democracia	91
Gráfico 10: Nuvem de palavras sobre as percepções de democracia dos estudantes universitários	93
Gráfico 11: Importância conferida pelos estudantes aos partidos políticos	97
Gráfico 12: Você é favorável ao voto a partir dos 16 anos?	99
Gráfico 13: Grau de importância que as instituições exercem para o bom funcionamento da democracia	100
Gráfico 14: Nível de relevância dos itens para o funcionamento da democracia	102
Gráfico 15: Nível de informação sobre a política partidária cotidiana	104
Gráfico 16: Nível de confiança nas instituições do sistema democrático	107
Gráfico 17: Nível de confiança sobre o uso das urnas eletrônicas no Brasil	108
Gráfico 18: Importância dos políticos para o funcionamento e a consolidação do regime democrático	109
Gráfico 19: Importância conferida à participação política dos jovens	109
Gráfico 20: Compreensão sobre a participação política dos jovens	110
Gráfico 21: Participação política dos jovens nas instituições	111
Gráfico 22: Comparativo de contribuição para a formação democrática	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos presidentes brasileiros no período de 1930 a 2023	76
Quadro 2 – Relação das sentenças sobre a democracia dos estudantes universitários.....	91
Quadro 3 – Democratas leais <i>versus</i> democratas semi-leais	92
Quadro 4 – Sentenças sobre a decisão do voto.....	98
Quadro 5 – Relação das categorias de análise referentes à questão aberta	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAS	Amostragem Aleatória Simples
APE	Avaliação do Plano Ético
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ECIM	Escola Cívico-Militar
EPD	Educação para a democracia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação
NUPESAL	Núcleo de Pesquisa sobre a América Latina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library</i>
SPSS	<i>Software Statistical Package for the Social Sciences</i>
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
WVS	<i>World Values Survey</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	QUESTÕES DE PESQUISA	21
1.2	OBJETIVOS	22
1.3	JUSTIFICATIVA	22
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	25
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
2.1	MÉTODO DE PESQUISA <i>SURVEY</i>	28
2.1.1	População e seleção amostral.....	29
2.1.2	Desenho do <i>Survey</i> e tipo de amostragem.....	31
2.1.2.1	Procedimentos para a coleta de dados	32
2.1.2.1.1	<i>Tratamento e análise dos dados</i>	34
3	EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	38
3.1	A DEMOCRACIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	38
3.2	EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA TEORIA SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA.....	47
3.2.1	Anísio Teixeira e a escola pública como a máquina das democracias.....	49
3.2.2	Paulo Freire e a educação como um ato político.....	52
3.2.3	Florestan Fernandes e a defesa da escola pública.....	54
3.2.4	Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica.....	57
3.2.5	Maria Victória Benevides e a formação para a cidadania	61
3.2.6	Marilena Chauí e a cultura democrática.....	62
4	A CULTURA DEMOCRÁTICA ENTRE OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	68
4.1	CULTURA POLÍTICA E DEMOCRACIA.....	69
4.2	A FRAGILIDADE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA	72
4.3	PERFIL DOS ESTUDANTES	80
4.3.1	Idade	81
4.3.2	Identidade de gênero	82
4.3.3	Autodeclaração de cor/raça	83
4.3.4	Estado civil	83

4.3.5	Formação de nível médio	84
4.3.6	Vínculo empregatício	85
4.3.7	Remuneração.....	86
4.3.8	Matrícula em Curso de graduação.....	87
4.4	PERCEPÇÕES SOBRE A DEMOCRACIA E SEUS PROCESSOS INSTITUCIONAIS	89
4.4.1	Percepções sobre política e democracia	89
4.4.2	Percepções sobre os processos institucionais.....	96
4.5	CONHECIMENTO E INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUCIONALIDADE DEMOCRÁTICA.....	103
4.5.1	Os universitários e o conhecimento e informação acerca da democracia ...	104
4.6	CONFIANÇA NO SISTEMA DEMOCRÁTICO E NA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	106
4.7	FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA	111
4.7.1	Participação e deliberação política.....	113
4.7.2	Currículo e cultura política.....	115
4.7.3	Pensamento Crítico.....	116
4.7.4	Liberdade de Expressão	117
4.7.5	Crítica à instituição universitária.....	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	144
	APÊNDICE B – AMOSTRAGEM ALEATÓRIA SIMPLES (AAS)	147
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO	148

1 INTRODUÇÃO

Está na hora de nos perguntarmos como a escola e a universidade vão formar indivíduos que amanhã serão capazes de assegurar o controle do seu destino e a responsabilidade para com o mundo.

Christian Laval e Francis Vergne¹.

Não se pode escrever sem a força de um corpo.

Marguerite Duras².

Ao iniciar a discussão memorando a romancista francesa Marguerite Duras chamo a atenção a um detalhe importante: a escrita nos confronta.

A escrita constitui nossa subjetividade e nossa forma de pensar a pesquisa em educação (Plá, 2022). É um processo solitário que pressupõe constantes reformulações e indagações sobre nossos próprios pressupostos. Por meio da escrita convertemos nossos pensamentos abstratos em texto escrito, formando um conhecimento descontextualizado³, isto é, removido de seu contexto original e transplantado a outro espaço, qual seja, o texto da dissertação ora apresentada (Plá, 2022).

Esse movimento possibilitado pela escrita desencadeia uma série de questões, como o lugar do sujeito que escreve dentro do texto (Plá, 2022). Essa inter-relação existente entre objetividade e subjetividade foi apontada por bell hooks (2013; 2019), mais precisamente na compreensão de como os aspectos relacionados à vida do autor estão amalgamados com o processo de pesquisa. Pois, somos sujeitos históricos e culturais repletos de outras vozes que compõem a nossa (Plá, 2022). Essa compreensão suscita algumas indagações sobre a trajetória do pesquisador, sua formação e a motivação por estudar um assunto específico dentre tantas possibilidades.

O interesse pela temática das relações entre educação e democracia decorre, em primeiro lugar, da minha formação em Ciências Sociais, área de conhecimento que envolve ao menos três grandes campos disciplinares: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Ao término da graduação desenvolvi um Trabalho de Conclusão do Curso com o propósito de aprofundar os estudos sobre teoria democrática e o elitismo político, intitulado “Democracia e Elitismo Político: análise comparativa entre Joseph Schumpeter e Giovanni Sartori” (Andrade, 2022).

¹ (Laval; Vergne, 2023, p. 10).

² (Duras, 1994, p. 22).

³ O exemplo utilizado por Plá (2022) para elucidar esse aspecto da produção de um conhecimento descontextualizado foi a obra “A Fonte” do artista francês Marcel Duchamp.

Com base na literatura clássica e contemporânea, sobretudo de autores como Levitsky e Ziblatt (2018) procurei compreender a chamada crise das democracias representativas.

Em 2023 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS e decidi prosseguir com os estudos sobre um tema que considero fundamental nesse momento. Coloquei-me o desafio de investigar as relações entre democracia e educação, mais precisamente, a cultura política entre os jovens universitários. O movimento intelectual em direção ao campo da educação tem desencadeado uma mudança e ampliação de perspectivas. Como destaca Plá (2022, p. 81, tradução nossa), “o olhar é sempre interpretativo, ou seja, resulta de um processo de percepção e de pensamento, portanto, de um processo reflexivo”. Trata-se, com isso, de um olhar do cientista social para o campo da educação que articula aspectos da teoria crítica⁴ ou Escola de Frankfurt⁵ - concernente à concepção crítica⁶ e emancipatória da educação – com a abordagem da sociologia.

A sociologia, especificamente, além de ocupar um espaço privilegiado no desenvolvimento de reflexões acerca do regime democrático (Jinkings, 2007), tem contribuído para uma análise mais cuidadosa e acurada das problemáticas abordadas ao longo deste estudo. A sociologia brasileira, em particular, tem oferecido importantes contribuições para os estudos sobre democracia e educação.

O debate sobre educação e democracia é um tema clássico no campo da pesquisa educacional, sobretudo nas áreas de sociologia da educação e filosofia da educação. Apesar do caráter formativo da democracia já estar presente desde a antiguidade com Aristóteles (1988), foi o trabalho indelével do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), especialmente a obra “Democracia e Educação” (1979), que introduziu novas perspectivas para a abordagem dessa temática. Dewey chamou a atenção para a necessidade de pensar os nexos entre teoria da educação e teoria da democracia. De acordo com ele, os “[...] fins democráticos

⁴ Segundo Nobre (2004), a teoria crítica produz um determinado diagnóstico do tempo presente baseado em tendências estruturais da organização social vigente e de situações históricas concretas em que se apresentam as potencialidades e obstáculos pra a emancipação. A teoria crítica questiona o sentido de teoria e de prática e a distinção entre ambos, confirmando-se na prática transformadora das relações sociais (Nobre. 2004). Apesar de haver distinções entre suas três ondas – com Adorno e Horkheimer na primeira; Jürgen Habermas na segunda; e Axel Honneth na terceira – o que as une é o conceito de emancipação compreendido como a superação dos obstáculos presentes na realidade presente e que impedem os potenciais emancipatórios dos sujeitos (Nobre, 2004).

⁵ É importante diferenciar as terminologias. “[...] Escola de Frankfurt designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais amplamente” (Nobre, 2004, p. 20). Diz respeito a um momento específico e uma constelação da Teoria crítica (Nobre, 2004;0. Já o termo “[...] Teoria Crítica significa, entre outras coisas, demarcar um campo teórico que valoriza estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior” (Nobre, 2004, p. 21).

⁶ A teoria crítica questiona o sentido de teoria e de prática e a distinção entre ambos. Desse modo, “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é mais pode ser” (Nobre, 2004, p. 9-10).

requerem métodos democráticos para sua realização” (Dewey, 1970, p. 260). A formação dos cidadãos é uma dimensão central para o exercício do ideal democrático (Dalbosco; Mendonça, 2020). A democracia vai, neste sentido, muito além de um regime político e comporta uma forma de vida.

O caráter indissociável entre educação e democracia também é explorado por John Goodlad (1920-2014). Para esse autor, existe uma relação simbiótica entre educação e democracia (Fernandes, 2022). Uma retroalimenta a outra. Tanto o aprofundamento quanto o aperfeiçoamento da democracia requerem uma educação voltada à cooperação, embasada em valores democráticos e que não desconsidere as desigualdades sociais existentes (Fernandes, 2022).

O filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (1943-) também tem se debruçado sobre o tema. Segundo Saviani (2017), para escolher e controlar quem governa, o povo precisa ser educado. Nesse sentido, a educação surge como instrumento da construção da ordem democrática. Enquanto uma instituição social de amplo alcance, a escola tem condições de universalizar o acesso à educação pública, universal, obrigatória, gratuita e laica (Saviani, 2017). A educação desencadeia o movimento de transformação de súditos em cidadãos (Saviani, 2017). Saviani (2017) enfatiza o papel da escola para a ação autoconsciente da cidadania. Segundo ele, é necessário ir além da democracia formal – que promove apenas a emancipação política – e lutar por uma emancipação humana de fato. Essa contradição deve contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos e transformadores. A escola deve rever e superar a pedagogia tradicional e autoritária que forma estudantes dóceis, evasivos, colaboradores e submissos (Saviani, 2017).

Já o filósofo e pedagogo alemão Axel Honneth (1949-) identifica, no contexto atual, um divórcio entre as teorias da democracia e da educação (Honneth, 2014). Para ele, essa separação pode ser tanto devido a uma concepção truncada de democracia quanto a uma falsa ideia normativa da neutralidade do Estado. Segundo ele, “a teoria da democracia deu adeus à sua irmã gêmea, à teoria da organização e dos métodos adequados de uma formação democrática [...]” (Honneth, 2014, p. 548). Dessa forma, Honneth (2014) propõe o resgate associativo entre teoria da educação e a teoria do governo para a regeneração e a formação de vontades democráticas. Nas palavras do autor, “[...] não existe qualquer razão para não reanimar mais uma vez a tradição fundamentada por Kant, Durkheim e Dewey e compreender a educação pública como órgão central da autorreprodução das democracias” (Honneth, 2014, p. 558).

A necessidade do resgate das teorias da educação e democracia defendido por Honneth (2014) é fortalecida pelo contexto atual de crise das democracias representativas. Na leitura de

Levitsky e Ziblatt (2023) tanto o exemplo das eleições americanas de 2020 quanto das eleições brasileiras de 2022, indicam que a relutância dos presidentes eleitos a aceitar a derrota eleitoral desencadeou crises democráticas. Todavia, apesar dessa aproximação inicial entre ambos os países, os autores argumentam que diferente do Brasil que rechaçou a recente ameaça à constitucionalidade democrática, nos Estados Unidos Donald Trump continua sendo uma ameaça iminente à democracia americana (Levitsky; Ziblatt, 2023). Isso é um elemento importante pois, como elucidam Levitsky e Ziblatt (2023), as democracias não estão a salvo, cabe a nós salvá-las.

Os ataques atuais que a democracia representativa vem sofrendo em diversos países e no Brasil em particular evidenciam que as discussões acerca da educação e democracia continuam atuais e extremamente necessárias. A onda global neoliberal e neoconservadora (Apple, 2013) e, particularmente, os atos terroristas do oito de janeiro de 2023 na Praça dos Três poderes em Brasília (Matos, 2023) assim como o “Movimento Escola Sem Partido⁷”, a chamada pauta contra a “Ideologia de gênero⁸”, e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)⁹, indicam que a cultura democrática continua frágil. Nos últimos anos, a

⁷ Criado por Miguel Nagib em 2004, o movimento “Escola sem Partido” recebeu notoriedade a partir de 2015 com a criação de vários projetos de lei contrários à “doutrinação ideológica nas escolas”. Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento, o projeto defende a redução do papel da escola pública à instrução, na qual os professores devem seguir uma cartilha oficial do projeto (Frigotto, 2017). Para Frigotto (2017, p. 29), “sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital”. Recorrendo ao filósofo Giorgio Agamben (2015), o autor aponta como o projeto representa uma ameaça ao convívio social e a liquidação da escola enquanto espaço de formação humana. A criminalização do adversário, mais precisamente a incriminação dos docentes, mostra que a escola “sem” partido se trata de uma escola de partido único e absoluto, um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (Frigotto, 2017).

⁸ Enquanto uma produção discursiva associada a setores sociais ultraconservadores do movimento Escola sem Partido, a pauta da “ideologia de gênero” promove a falaciosa discussão de que gênero seria uma ideologia e que falar sobre ele seria uma “doutrinação ideológica e partidária” (Marafon; Souza, 2018). A partir de uma postura “antigênero”, alegam defender a família aos moldes heterossexuais, indicando uma educação que não promova tais discussões e problematizações (Marafon; Souza, 2018). Para Marafon e Souza (2018), esse discurso ultraconservador interpela um pânico moral na sociedade ao argumentar que os estudos de gênero incentivam as crianças e jovens e se tornarem homossexuais, ou seja, constroem a figura do abjeto e do anormal que fomenta preconceitos e discriminações. Portanto, trata-se de um movimento que ameaça o caráter democrático e plural da escola, “[...] a ‘ideologia de gênero’ vem tentar reintroduzir uma política de dominação, bloquear as diferenças em relação ao supostamente universal e reintroduzir abstrações e universalidades, negando que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (Marafon; Souza, 2018, p. 85).

⁹ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi instituído no ano de 2019 pelo governo Jair Bolsonaro e teve como intuito “[...] promover ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares (Ecim) e melhorias na qualidade da educação básica no ensino médio” (Silva; Galuch; Bárbara, 2022, p. 831). Esse programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa (MD) indicava a participação dos militares como apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto aos docentes e demais profissionais da educação caberia o trabalho didático-pedagógico. Na interpretação de Silva, Galuch e Bárbara (2022), devido ao seu caráter neoconservador, o programa tende a minimizar as possibilidades de concretização da educação pública e democrática e, conseqüentemente, da própria emancipação. Baseando-se na teoria crítica de Theodor Adorno (2010), as autoras indicam que “[...]”

agenda neoliberal tem sido incorporada a um projeto conservador de sociedade. Como destaca Apple (2001), a democracia deixou de ser vista como um conceito político e passou a ser compreendida como um conceito puramente econômico.

Ao contrário do liberalismo¹⁰ clássico – seja na sua vertente política com John Locke e Montesquieu que reflete a relação indivíduo e Estado e defende a garantia de liberdade aos indivíduos ou econômica com Adam Smith e David Ricardo que reflete a relação Estado e mercado com a defesa da liberdade do comércio, livre concorrência de salários, preços e produtos – que versava sobre a limitação da autoridade alicerçada no Estado mínimo (Streck; Morais, 2014), o neoliberalismo comporta uma nova racionalidade (Dardot; Laval, 2017).

O pensamento neoliberal tem sua origem à sombra do fascismo europeu e do totalitarismo soviético (Brown, 2021). De forma mais específica, o termo neoliberalismo foi forjado no colóquio Walter Lippmann¹¹ no ano de 1938 recebendo destaque mundial a partir das décadas de 1970 e 1980, sobretudo através dos economistas da Universidade de Chicago Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). Para Harvey (2008), a crise da acumulação do capital na década de 1970 culminou no seguinte questionamento: como retomar a acumulação ativa do capital? Na análise do autor, o neoliberalismo se apresentou como um potencial antídoto contra as ameaças à ordem social capitalista e uma possível solução aos problemas econômicos vigentes na época (Harvey, 2008).

Harvey (2008) destaca a importância do grupo *Mont Pelerin Society* – composto por Ludwig von Mises, Milton Friedman, Karl Popper – que teve início em 1947 na Suíça no qual o rótulo neoliberal estava atrelado a adesão aos princípios da economia neoclássica a partir da segunda metade do século XIX – Alfred Marshall, Leon Walras, etc – em substituição às teorias clássicas de Adam Smith, David Ricardo e Karl Marx. No entanto, esse movimento não impediu que o conceito smithiano da “mão invisível” do mercado, presente no liberalismo clássico, permanecesse com forte influência nas políticas neoliberais (Harvey, 2008).

o Pecim retorna mecanismos utilizados no período da ditadura para fortalecer uma perspectiva de formação humana baseada na militarização como princípio educativo”(Silva; Galuch; Bárbara, 2022,p. 833). Desse modo, para as autoras, no lugar de uma formação para a emancipação – enquanto esclarecimento, conscientização dos sujeitos – o programa visaria uma formação para a mera adaptação dos sujeitos ao contexto imposto.

¹⁰ A origem do termo “liberal”, enquanto identificação política, remonta ao início do século XIX na Espanha em que havia uma luta contra o absolutismo. Entretanto, sua origem enquanto luta política está associada à revolução Gloriosa (XVII), em que se ensejava tanto a liberdade religiosa, quanto um governo de caráter constitucional (Streck; Morais; 2014). De acordo com Bobbio (2000, p. 07) “[...] por liberalismo entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social [...]”.

¹¹ O colóquio Walter Lippmann ocorreu em Paris no ano de 1938 no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (Dardot; Laval, 2016).

A ascensão da política antidemocrática no Ocidente é explorada por Brown (2019) que descreve como o neoliberalismo promove o descrédito do bem público e os ataques à democracia constitucional¹² em nome da liberdade e da moralidade. Na leitura de Brown (2019, p. 79), “tanto no pensamento quanto na prática neoliberal, a crítica da democracia e do político é disfarçada de uma defesa a favor da liberdade individual, especialmente por Friedman e Hayek”. Para essa filósofa estadunidense nada fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valoração que incide sobre a lei, a cultura política e a subjetividade política (Brown, 2019). Isso implica que para além de um modelo de políticas econômicas de privatização dos bens públicos e desmonte do Estado de bem-estar social, o neoliberalismo comporta uma racionalidade governamental que gera e gere determinados tipos de sujeitos e formas de conduta, isto é, abarca duplamente uma racionalidade neoliberal produtiva que concebe a sociedade como um grande mercado (Brown, 2021). A partir desse cenário a autora argumenta que “compreender as raízes e as forças da situação atual requer avaliar a cultura política e a produção subjetiva neoliberais, e não somente as condições econômicas e os racismos persistentes que a geraram” (Brown, 2019, p. 17).

Na interpretação de Albino, Oliveira e Melo (2021), tanto o neoliberalismo quanto o neoconservadorismo¹³ surgiram como respostas às crises políticas, econômicas, sociais e culturais encaradas pela ordem capitalista no século XX. Os autores mencionados argumentam que ambos se constituem enquanto uma racionalidade política que governam as populações e

¹² De acordo com Brown (2019) o ataque neoliberal ao social “[...] é fundamental para gerar uma cultura antidemocrática desde baixo, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal de cima. A sinergia entre os dois é profunda: uma cidadania cada vez mais não democrática e antidemocrática está mais e mais disposta a autorizar um Estado crescentemente antidemocrático” (Brown, 2019, p. 39).

¹³ Há uma discussão na bibliografia sobre os termos “conservadorismo” e “neoconservadorismo”. A partir de um estudo teórico, Lima e Lima (2020) indicam que ambos não são grupos homogêneos, mas pressupõem uma “paleta de conservadorismo”. Tendo isso presente, é possível elencar o conservadorismo como um movimento que surgiu na Europa enquanto reação às revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX cujo expoente foi Edmund Burke (1729-1797) que defendia a preservação das instituições e tradições visando a estabilidade social. Já o neoconservadorismo enquanto um movimento político intelectual marcado por uma extensa diversidade ideológica (Albino; Oliveira; Melo, 2021), teve origem nos Estados Unidos no final dos anos 1960, representado por autores como Roger Scruton (1944-2020) e Norman Podhoretz (1930-) e centra-se em uma maior aproximação com o neoliberalismo e o intervencionismo externo do Estado. Albino, Oliveira e Melo (2021) entendem o conservadorismo como “[...] uma disposição de manter uma ordem social, um sistema político, uma cultura, uma tradição jurídica como modos de vida naturalizados, valorizando as instituições consagradas; e o neoconservadorismo como a radicalização do fenômeno, a visibilidade das forças reacionárias, a irrupção do fundamentalismo religioso, o apelo à ordem, o controle social, o contraponto às forças inovadoras, já que o passado é visto como um refúgio ideal (sólido, previsível) e o futuro é lido como uma ameaça (líquido, incerto)” (Albino; Oliveira; Melo, 2021, p.175). No caso do Brasil em particular, o neoconservadorismo tem-se centrado na criação de um inimigo a ser combatido, com pautas como família, sexualidade e reprodução e um discurso moralista, fundamentalista, autoritário, salvacionista, religioso dogmático e de afronta ao conhecimento científico, como acontece em Olavo de Carvalho (Albino; Oliveira; Melo, 2021; Lima; Lima, 2020; Apple, 2013).

os sujeitos por meio da gestão de estados de crise. Com base em Melinda Cooper (2017) e Dardot e Laval (2016), pode-se concluir, portanto, que “[...] apesar de parecerem duas racionalidades políticas distintas e contraditórias, o neoliberalismo e o neoconservadorismo convergem em relação aos afeitos dos seus processos de desdemocratização” (Albino; Oliveira; Melo, 2021, p. 18).

Esse espectro autoritário despertado pelo neoliberalismo e neocorservadorismo (Singer, 2021) promoveu uma crise da legitimidade da democracia liberal (Castells, 2017). A institucionalidade democrática tem sido contestada e colocada em xeque (Levitsky; Ziblatt, 2018; Apple, 2013). Nesse contexto, a educação também foi submetida a um forte processo de mercantilização (Laval, 2004). Frente a essa crise, é urgente “[...] uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real” (Saviani, 2017, p. 660). Saviani (2017) entende que a democracia real, ao contrário da democracia formal, não se limita à existência do sufrágio universal bem como das instituições do sistema democrático, mas, também abarca um lugar onde a igualdade seja uma possibilidade material e social.

1.1 QUESTÕES DE PESQUISA

O contexto descrito acima motivou a realização da presente pesquisa, cujo propósito central é analisar as relações entre educação e democracia a partir de um estudo sobre a cultura democrática dos jovens universitários.

A investigação visa responder às seguintes questões:

- (i) Que percepções¹⁴ os jovens universitários têm da institucionalidade democrática, sobretudo dos partidos políticos, voto, eleições periódicas, urnas eletrônicas, etc.?
- (ii) Qual o nível de compreensão e de confiança nos mecanismos e os processos institucionais que o regime democrático requer?
- (iii) Que importância os entrevistados atribuíam à participação dos jovens na política?
- (iv) Que relevância os jovens atribuem à educação, particularmente ao papel das escolas e das universidades na formação da cultura e personalidade democrática?

¹⁴ O uso do termo “percepções” ocorre em virtude de que estudos empíricos com o conceito de cultura política o adotam, como acontece com a pesquisa sobre a percepção dos brasileiros sobre a democracia (Moisés, 2008) e em relação aos principais problemas no país (Baquero, 2008).

1.2 OBJETIVOS

Tendo em vista as questões acima, o estudo tem como propósito principal analisar as percepções de democracia dos estudantes universitários. Pretende, de modo mais específico:

1 – Aprofundar a pesquisa teórica sobre as relações entre educação e democracia e, com base nisso, compreender como essas questões têm sido abordadas pela área da educação no Brasil;

2 – Analisar as percepções dos jovens universitários sobre a democracia, a institucionalidade e os processos democráticos, sobretudo o papel e a importância que conferem aos partidos políticos, voto, eleições periódicas, urnas eletrônicas, etc;

3 – Dimensionar o nível de compreensão e de confiança dos jovens em relação aos mecanismos e aos processos institucionais que o regime democrático requer;

4 – Compreender a importância que os entrevistados atribuem à participação dos jovens na política;

5 – Entender a relevância que os jovens atribuem à educação, particularmente ao papel das escolas e das universidades na formação da cultura democrática;

1.3 JUSTIFICATIVA

Com tais objetivos, entendemos que o presente estudo é relevante, em primeiro lugar, para o ensino de sociologia na Educação Básica e para os cursos de Ciências Sociais. Desse modo, compreendemos que essa pesquisa poderia qualificar os demais profissionais da educação por sintetizar e clarear elementos importantes acerca de uma educação direcionada à democracia. Como salientado, a sociologia ocupa um espaço importante nos debates sobre a democracia (Jinkings, 2007). O estudo empírico a respeito da cultura política entre os estudantes universitários pode servir de termômetro para avaliar a qualidade da democracia e seu grau de legitimidade (Borba; Ribeiro, 2021). Além disso, pode se desdobrar na construção de ferramentas pedagógicas para que os professores saibam a melhor forma de abordar o tema da democracia entre os jovens e a vivenciar enquanto uma experiência e forma de vida (Dewey, 1979).

A relevância reside, em segundo lugar, na defesa da educação para a democracia, no resgate da vontade democrática (Honneth, 2014) e na formação de personalidades

democráticas¹⁵ (Benevides, 1996). Dewey (1979) e Saviani (1999), apesar de divergirem em muitos aspectos teóricos, destacaram a relação intrínseca entre educação e democracia. É um debate que perpassa pela educação democrática (Vergne; Laval, 2023; Hooks, 2019), mas que não se restringe somente a ela. Como elucida a pesquisa de Kiess (2022), a educação é uma importante ferramenta na formação de preceitos democráticos, no fomento à participação e no desenvolvimento de confiança política. Não sem razão, o autor faz uma referência direta à ideia aristotélica do “aprender a democracia”, no sentido de que ao agir de forma democrática o cidadão se torna democrático (Kiess, 2022). Do mesmo modo, como Pateman (1992) já havia destacado o caráter educativo da participação. Com isso, estudar a relação entre educação e democracia, entre política e formação é fundamental, sobretudo quando se acredita que a própria educação é um ato político (Saviani, 2020, Freire, 2016).

Em terceiro lugar, conhecer as percepções de democracia dos estudantes no contexto universitário possibilita pensar alternativas para a formação de um currículo que esteja em consonância democrático, isto é, que abarque a democracia enquanto seu princípio constitutivo (Apple, 2001; 2013; 2017). A questão chave que se coloca, é como construir esse currículo. A tese defendida por Apple (2017) é a de que a construção da democracia na educação pressupõe que o mundo seja visto na perspectiva dos despossuídos, compreendo-o de forma relacional, analisando as relações de poder e as contradições que perpassam e estruturam as instituições e a sociedade (Apple, 2017). Por essa razão o autor entende esse processo como uma luta constante na qual a educação assume um caráter político e ético.

Essas relações de poder permeadas pelo currículo levantam algumas indagações concernentes ao que escolhemos ensinar, como ensinamos e quais valores embasam essas decisões (Apple, 1993). A partir do entendimento de que a educação está ligada à política da cultura, Apple (2013) argumenta que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas é sempre uma seleção “[...] da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que

¹⁵ Benevides (1996) resgata o conceito de “personalidades democráticas” de Florestan Fernandes para indicar o intuito da educação enquanto um processo de formação de cidadãos, isto é, de uma formação voltada à democracia. Pensado na década de 1960 em meio a Campanha em Defesa da Escola Pública (1960), o conceito de “personalidades democráticas” desenvolvido por Fernandes (2008) indica a emergência do país, naquele contexto, pela estabilidade e evolução do regime democrático que evidenciaram a necessidade da extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares. Segundo o autor, “[...] terão que se ligar, a certos princípios gerais, inerentes à intenção de preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática, e que atender a certos fins práticos, com o desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e dos deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais etc” (Fernandes, 2008, p. 111).

organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2013, p. 71). Em outros termos, o currículo é constantemente alvo de disputas educacionais (Apple, 2017).

Frente a essas disputas, o desafio do contexto atual brasileiro para a construção da democracia nos lembra que vitórias eleitorais podem ser temporárias e que há um longo processo posterior para a sedimentação do regime democrático (Apple, 2013; 2017). Nesse sentido, Apple (2017) defende que a luta pela democracia crítica em educação é a chave para o enfrentamento das “inevitabilidades” promovidas e gerenciadas nos períodos sombrios de neoliberalismo e neoconservadorismo. Pois, “o ato de restaurar a democracia é onde podemos começar na educação: é um início que já está acontecendo aqui” (Apple, 2017, p. 920).

Segundo Adorno (2010, p. 142), “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado¹⁶”. Essa formação para a emancipação¹⁷ em diálogo com Young (2007) condiz com a defesa do “conhecimento poderoso¹⁸” nas escolas. Um saber que diz respeito ao que o conhecimento pode fazer, no sentido de proporcionar explicações e novas formas de pensar (Young, 2007). Afinal, as escolas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (Young, 2007, p. 1294). Por isso a importância da luta pela construção de um currículo que abarque a cultura política (democrática) em suas diversas variáveis.

A pesquisa é relevante, em quarto lugar, pela emergência de uma cultura democrática no país. Frente a formação do Brasil marcada por profundas desigualdades sociais que culminaram em uma democracia de baixa intensidade (Chauí, 2001), o pesquisador Eduardo C.B. Bittar (2014), reitera a necessidade de uma cultura democrática que seja aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos. A partir de uma aproximação entre a Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt, o teórico aponta que todo o projeto educacional induz a certos valores

¹⁶ Lê-se esclarecido, consciente dos obstáculos que impedem a emancipação social, um “esclarecimento da ignorância” (Nobre, 2004; Adorno, 2010). A obra referência para esse conceito alemão *Aufklärung* (em português foi traduzido para esclarecimento) está na obra “A dialética do Esclarecimento” dos teóricos críticos Adorno e Horkheimer (1985). Em linhas muito gerais, diz respeito a um “desencantamento do mundo” provocado pela razão, isto é, um esclarecimento por meio da razão. Esse termo se diferencia do Iluminismo “iluminar”, pois esse último indica uma iluminação mítica, diferente de um esclarecimento promovido pela razão (Adorno; Horkheimer, 1985).

¹⁷ Em Adorno, o conceito de “[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (Adorno, 2010, p. 143).

¹⁸ Diferenciando os dois tipos de conhecimento no âmbito escolar, o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso, Young (2007) esclarece que o primeiro alude ao maior acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, enquanto o segundo possui um enfoque no currículo. Para esse sociólogo, “[...] conhecimento poderoso se refere ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294).

(Bittar, 2014). Dessa forma, resgatar o exemplo de Alemão de Auschwitz ou dos Gulags¹⁹ Soviéticos é central para nos lembrar que “uma cultura para a democracia é antes de tudo uma cultura preparada para o não-retorno do totalitarismo” (Bittar, 2014, p. 68).

Esse elemento está evidente na obra de Adorno (1995) quando o autor inicia a discussão com o argumento de uma educação para que Auschwitz não se repita. Essa educação para a consciência é caracterizada por um pensar em relação à realidade, ao conteúdo e ao que Adorno (1995) denomina de relação entre as formas estruturais do sujeito e aquilo que este não é. Segundo o teórico crítico, “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno, 1995, p. 151). Essa emancipação defendida por Adorno (1995) comporta a ideia de conscientização. Esse processo de esclarecimento e emancipação requer o fomento do exercício e da formação de uma cultura para a democracia. Nesse sentido, a autonomia se torna um fator indispensável não somente para a emancipação, mas para a formação de uma cultura democrática entre os agentes (Bittar, 2014).

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Tendo em vista os propósitos elencados acima, a dissertação está composta, além dessa introdução, por quatro capítulos centrais.

O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, indicando tanto os aspectos relativos à pesquisa bibliográfica teórico-conceitual quanto à pesquisa empírica quantitativa que foi realizada com o método de pesquisa *survey* (Babbie, 1999). Nesse capítulo também são apresentados à população, os critérios de seleção da amostra, o tipo de amostragem, o procedimento de coleta, tratamento e análise dos dados.

O segundo capítulo é de natureza teórico-conceitual e contextualiza o debate acerca das relações entre educação e democracia, com maior destaque ao cenário brasileiro. Nesse sentido, foram sistematizadas as contribuições teóricas de autores como Anísio Teixeira, Christian Laval, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Henry Giroux, John Dewey, Martha Nussbaum, Maria Victória Benevides, Marilena de Souza Chauí, Michael Apple, Pierre Dardot e Paulo Freire. A ideia geral foi desenvolver um arcabouço teórico sólido para compreender como essa temática têm sido abordada pela área da educação no Brasil.

¹⁹ Além do exemplo emblemático de Auschwitz, é preciso lembrar os Gulags soviéticos. Os Gulags mais precisamente *Glavnoe Upravlenie Lagerei* ou Administração Central de Campos também serviram como campos de trabalho forçado aos opositores do regime do ditador russo Josef Stalin (1878-1953).

O terceiro capítulo condensa os resultados da pesquisa do tipo *survey*, cujo propósito central foi conhecer as percepções de democracia entre os estudantes universitários da UFFS, Campus Chapecó, com base nas seguintes categorias analíticas definidas de forma *a priori*: (i) percepções sobre a democracia e seus processos institucionais; (ii) conhecimento e informação acerca da democracia; (iii) confiança política e participação; (iv) educação e formação para a democracia.

Por fim, o quarto e último capítulo contempla as considerações finais da pesquisa sintetizando os principais achados evidenciados ao longo deste estudo, bem como as limitações encontradas. Longe de respostas conclusivas, aborda uma reflexão sobre o papel da educação na sedimentação de preceitos democráticos. Trata-se de uma concepção que converge com Benevides (1996) e sua defesa pela construção de personalidades democráticas, sobretudo quando miramos a formação da cultura democrática entre os jovens.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A ideia de método nasce originalmente da metáfora que indica caminho, orientação, percurso de uma ação ou meios para alcançar um fim. Nesse sentido, o conceito de método está intimamente ligado ao conceito de processo de investigação científica, que tem por objetivo produzir novos conhecimentos e modos de intervenção na realidade.

Jayme Paviani²⁰.

De acordo com Bernard Charlot (2006), a pesquisa em educação se configura como um campo de saber inter/multidisciplinar em que “[...] se cruzam, se interpelam e por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (Charlot, 2006, p. 9). É com base nesse caráter inter/multidisciplinar da pesquisa em educação que se desdobra esta pesquisa, composta por elementos da sociologia da educação, ciência política e política educacional.

Dessa forma, o presente capítulo elucidada a metodologia ou percurso metodológico escolhido para a realização do trabalho, que articula o método de pesquisa qualitativo e quantitativo. A articulação desses métodos não pressupõe uma divisão dicotômica entre ambos, uma vez que na realidade existe uma relação dinâmica entre eles (Lakatos; Marconi, 2003). Por isso, a escolha por essa abordagem decorre da necessidade de superar essa dicotomia quanti-quali e pensar o entrecruzamento desses dois modos de pesquisa (Favero; Pinheiro; Sartori, 2023).

Inicialmente, foi utilizado o método de pesquisa bibliográfico que é uma importante metodologia para o campo da educação (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 81). A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Como destacam Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem chegando a conclusões inovadoras”.

Já para Lima e Miotto (2007, p. 38), “[...] a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não deve ser aleatório”. Nesse sentido, difere da revisão bibliográfica tendo em vista que “[...]”

²⁰ (Paviani, 2009, p. 61).

vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

Para fundamentar o estudo, recorreu-se a uma revisão de literatura integrativa tanto para o levantamento dos estudos já realizados sobre o tema, quanto para o adensamento teórico-conceitual. Esta técnica tem como propósito “revisar métodos, teorias, e/ou estudos empíricos sobre um tópico particular” (Glass, 1976, *et al* apud Mariano; Santos, 2017, p. 431).

O modo de investigação empregado é o dedutivo e o procedimento de abordagem é exploratório e descritivo. O primeiro visa aprimorar pressupostos, e o segundo, descreve e analisa as relações entre as variáveis (Gil, 2002). Grosso modo, “as pesquisas descritivas são, com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2022, p. 42). Esses dois mecanismos alinhados possibilitaram a tessitura de inferências durante a análise dos dados.

Tendo em vista os aspectos levantados acima, esse capítulo metodológico detalha a coleta²¹/criação de dados empíricos desenvolvida por meio do método de pesquisa, denominado por Earl Babbie (1999), como *survey*.

2.1 MÉTODO DE PESQUISA *SURVEY*

Para a realização da pesquisa empírica sobre as percepções de democracia entre os estudantes universitários será utilizado um *survey*²².

O método de pesquisa *survey*²³ pode ser descrito como um “[...] tipo particular de pesquisa social empírica” (Babbie, 1999, p. 95). Esse método é muito utilizado em pesquisas de opinião pública, pesquisas eleitorais, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos de marketing, etc. De acordo com Babbie (1999, p. 79) “[...] surveys são muito semelhantes a censos, sendo a diferença principal entre eles que um *survey*, tipicamente, examina uma amostra de população, enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda”.

²¹ Babbie (1999) problematiza o termo coleta. Para o sociólogo americano “dados são criados, não coletados”, uma vez que são passíveis de críticas e reformulações.

²² O termo não foi traduzido para o português, por isso se adota o termo em língua inglesa. Seu surgimento está associado aos Estados Unidos da América (EUA) para a realização de censo, isto é, contagem de habitantes (Babbie, 1999). Já em relação a seus usos políticos, destaca-se o *survey* realizado por Karl Marx (1918-83) em 1880 que enviou 25 mil questionários aos trabalhadores franceses visando investigar o grau de exploração pelos seus patrões (Babbie, 1999).

²³ No campo da educação, os trabalhos do sociólogo Martin Trow (1926-2007) se destacam pelo uso do *survey* (Babbie, 1999).

De acordo com Fowler Jr. (2014, p. 1, tradução nossa), “o objetivo do survey é produzir estatísticas, ou seja, descrições quantitativas ou numéricas sobre algum aspecto da população estudada”²⁴. Além disso, o método *survey* auxilia na abertura da ciência, no sentido de que os dados coletados e quantificados se tornam fontes permanentes de informações (Babbie, 1999).

Com base nessas definições iniciais, optou-se pelo método de pesquisa *survey* para o desenvolvimento da pesquisa empírica, uma vez que ele é amplamente utilizado nos estudos envolvendo cultura política. Exemplos clássicos são os livros de Almond e Verba (1963) e Moisés (1995). Além disso, estudos mais recentes como os desenvolvidos por Hoffmann (2015) e Kiess (2022) – que estudam a relação entre a educação e a democracia a partir de estudos empíricos com os estudantes – corroboram com esse indicativo. Esses últimos autores defendem a ampliação da amostra, isto é, uma maior abrangência para se assegurar uma maior acurácia no entrecruzamento dos dados.

Uma das primeiras etapas desse tipo de estudo é a definição das unidades de análise. Segundo Babbie (1999, p. 98), “as unidades de análise são tipicamente pessoas, mas podem também ser famílias, cidades, estados, nações, companhias, indústrias, clubes, agências governamentais etc” (Babbie, 1999, p. 98).

No caso específico desta pesquisa, a unidade de análise é composta pelos estudantes universitários.

2.1.1 População e seleção amostral

Trata-se de um estudo de caso (Coimbra; Martins, 2014), desenvolvido com os estudantes universitários de graduação da UFFS, Campus Chapecó (SC). A escolha dessa universidade em específico ocorreu em virtude do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) estar inserido nessa instituição e de que os resultados obtidos podem servir de subsídios ao entendimento da cultura democrática presente entre os estudantes dessa universidade, bem como fomentar estudos futuros que aprofundem ou problematizem os resultados encontrados.

Essa instituição federal se localiza no Oeste Catarinense, a 557 km da capital do estado Florianópolis (SC). A UFFS, como destaca Trevisol (2016, p. 347), “[...] é uma universidade

²⁴ No original: “The propose of the survey is to produce statistics, that is, quantitative or numerical descriptions about some aspects of the study population” (Fowler Jr., 2014, p. 1).

pública federal situada numa região de fronteira. Localiza-se, portanto, num espaço-tempo distante dos grandes centros de poder, do dinheiro e do conhecimento”.

Criada no ano de 2009 durante o segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), a UFFS é fruto da participação social e política e da pressão dos movimentos sociais da região (Trevisol, 2016). Essa especificidade conferiu a essa instituição pública a ideia de uma “universidade popular”.

A UFFS é composta por seis campi distribuídos nas cidades de Cerro Largo (RS), Chapecó (SC), Erechim (RS), Laranjeiras do Sul (PR), Passo Fundo (RS) e Realeza (PR). O Campus específico de Chapecó que foi escolhido para a aplicação da pesquisa empírica conta atualmente com treze cursos de graduação²⁵, doze cursos de especialização²⁶, nove cursos de Mestrado²⁷ e dois Doutorados²⁸.

Segundo dados do Relato Integrado de Gestão 2023²⁹, ao todo são 7.278 estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação nessa instituição, distribuídos nos seis campi. No caso específico do Campus Chapecó, o total de estudantes ativos é de 3.187, sendo 863 matrículas novas.

Tendo em vista esse número expressivo de estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFFS, o estudo será realizado com um grupo delimitado de alunos(as). Seleccionamos aproximadamente 10% dessa população, o que corresponde especificamente a 300 estudantes. Acreditamos que esse número possibilitará uma análise representativa da população estudada.

Dentre os critérios de inclusão da amostra estão: (i) ser estudante regularmente matriculado em curso de graduação da UFFS, Campus Chapecó; (ii) ter ingressado nos semestres de 2024/1 ou 2024/2; (iii) possuir idade igual ou superior a 18 anos. Optamos pela

²⁵ Administração, Agronomia, Ciências da Computação, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Filosofia, Geografia, História, Letras (Português e Espanhol), Matemática, Medicina e Pedagogia.

²⁶ Especialização em Educação do Campo com Ênfase em Estudos da Realidade Brasileira, Especialização em Educação Integral, Especialização em História Regional, Especialização em Literaturas do Cone Sul, Especialização em Saúde Coletiva, Especialização em Saúde coletiva (2º Edição), Especialização em Segurança das Fronteiras, Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica, Especialização em Produção Vegetal (1º Edição), Especialização em Produção Vegetal (2º Edição), Especialização em Enfermagem em Oncologia, Especialização em Serviço Social.

²⁷ Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado profissional em Matemática em Rede Nacional, Mestrado em Filosofia, Mestrado em Geografia, Mestrado em Ciências Biomédicas, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Mestrado Profissional em Administração Pública.

²⁸ Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação em História.

²⁹ BRAIDA, João Alfredo. Prestação anual de contas nº 1/GR/UFFS/2024: Relato Integrado de Gestão 2023. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2024-0001>. Acesso em: 03 mai, 2024.

ampliação da abrangência dos cursos e delimitação dos semestres de ingresso visando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

Já dentre os critérios de exclusão da amostra, estão: (i) ser estudante de outro Campus que não o de Chapecó; (ii) ser estudante da Pós-Graduação; (iii) ter ingressado nos semestres de 2023 ou anteriores; (iv) não possuir a matrícula ativa; (v) ser menor de 18 anos.

A partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão chegamos ao total de 667 estudantes. Destes, com o auxílio de um sorteador³⁰ *online*, realizamos o sorteio dos 300 e-mails dos alunos (as)³¹, de modo a seguir a Amostragem Aleatória Simples (AAS) expressa a seguir.

2.1.2 Desenho do *Survey* e tipo de amostragem

O desenho da pesquisa de *survey* é um elemento imprescindível porque cada desenho confere uma perspectiva diferente em relação ao assunto estudado (Babbie, 1999). Para esta pesquisa empírica o desenho escolhido foi o interseccional. De acordo com Babbie (1999, p. 101), “num survey interseccional, dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião”. O desenho interseccional pode ser utilizado não apenas na descrição, mas na inferência de relações entre as diferentes variáveis analisadas. Ele se diferencia, portanto, do desenho longitudinal cuja análise de dados ocorre ao longo do tempo, isto é, em que há coleta de dados em espaços temporais diferentes (Babbie, 1999).

Em relação ao tipo de amostragem, selecionamos o probabilístico. Esse princípio elementar da amostragem probabilística indica que: “[...] uma amostra será representativa da população da qual foi selecionada se todos os membros da população tiverem oportunidade igual de serem selecionados para a amostra” (Babbie, 1999, p. 119). Fowler Jr. (2011; 2014) e Babbie (1999) enfatizam que a amostragem probabilística é o método mais respeitado por pesquisadores de *survey*. Por essa razão, fez-se uso da Amostragem Aleatória Simples (AAS) que é concernente com os pressupostos da pesquisa. De acordo com Fowler Jr. (2011) esse tipo de amostragem é uma das formas mais básicas e se assemelha a retirada do nome dos participantes de um chapéu, no sentido da aleatoriedade.

³⁰ Site em que foi realizado o sorteio: <https://sorteador.com.br>.

³¹ Esse processo foi realizado com o auxílio da Secretaria Acadêmica (SECAC) da UFFS, Campus Chapecó. A partir de uma lista contendo os 667 e-mails pertencentes a seleção amostral, sorteamos os 300 e-mails dos estudantes. A relação dos números sorteados por meio da AAS se encontra no apêndice.

2.1.2.1 Procedimentos para a coleta de dados

Como instrumento para a aplicação do *survey* interseccional foi desenvolvido um questionário/formulário no *Google Forms*. De acordo com Souza *et al.* (2005), os questionários são dispositivos normalizados e padronizados que “[...] captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo” (Souza *et al.*; 2005, p. 133). Dessa forma, é importante que eles sejam claros e objetivos para assegurar sua reprodutividade.

A escolha pelo formulário/questionário é análoga à pesquisa de Kiess (2022) e de La Taille e Harkot de La Taille (2005), em que o intuito foi expandir a amostra para agregar maior acurácia no entrecruzamento dos dados. Não é à toa que esse procedimento é amplamente utilizado em pesquisas quantitativas (Souza *et al.*; 2005), principalmente as de levantamento (Fowler Jr.; 2011; 2014).

Esse questionário foi elaborado com base nos instrumentos padronizados de coleta de dados do Núcleo de Pesquisa sobre a América Latina (NUPESAL, 2015), no questionário de Avaliação do Plano Ético (APE) desenvolvido por La Taille e Harkot de La Taille (2005) e na dissertação de mestrado de Ferreira (2009). Além disso, adaptamos as questões com base na pesquisa bibliográfica realizada sobre educação e democracia.

O instrumento de coleta de dados é composto por 31 (trinta e uma) questões construídas em tipo misto (Souza *et al.*; 2005), isto é, com questões fechadas, como múltipla escolha, lista suspensa e caixa de seleção e questões abertas do tipo parágrafo.

Esse instrumento de coleta de dados foi estruturado em cinco blocos principais: (i) Perfil dos estudantes; (ii) Percepções sobre a democracia e seus processos institucionais; (iii) Conhecimento e informação acerca da democracia; (iv) Confiança política e participação; (v) Educação e formação para a democracia. Com essa divisão e categorização *a priori* (Plá, 2022), acreditamos ser possível suprir as questões de pesquisa levantadas, bem como os objetivos alçados pelo presente estudo.

Como a pesquisa empírica envolve seres humanos, ela precisou ser aprovada e apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS. O aceite para participar de forma voluntária da pesquisa ocorreu conforme exigência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seguindo o modelo fornecido pelo CEP/UFFS. Esse aceite foi inserido na página inicial do questionário, sendo um requisito obrigatório para seguir às próximas seções do formulário.

O convite para a realização da pesquisa em ambiente virtual ocorreu por meio de um e-mail, no formato de carta de apresentação, encaminhado aos participantes da pesquisa. Nesse e-mail, consta as informações básicas do estudo, bem como o *link* de acesso ao formulário contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as questões da pesquisa. O consentimento informado dos participantes foi obtido mediante a presença do TCLE seguido de uma caixa de seleção obrigatória no formulário. Caso o estudante concordasse em participar, ele deveria assinalar: “Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar”.

Os convites para a participação na pesquisa foram encaminhados por e-mail aos estudantes, na forma de lista oculta, em 01 de outubro de 2024 sob e-mail institucional da secretaria acadêmica. Ao receberem o convite, os participantes foram informados que antes de responder às perguntas do formulário em ambiente virtual, será apresentado o TCLE para a sua anuência.

A proposta inicial era deixar o formulário aberto por um período de 30 dias durante o mês de outubro de 2024. Entretanto, devido à baixa devolutiva das respostas foi necessário ampliar o prazo de coleta de dados que passou a cobrir o período de 01 de outubro de 2024 até 06 de dezembro de 2024. Encerramos o nosso formulário com um total de 168 respostas, o que equivale a 56% de nossa amostra inicial (300). Se levarmos em consideração que as pesquisas de *survey* sofrem com baixos índices de retornos – principalmente em decorrência da não obrigatoriedade da participação e da aplicação dos formulários na modalidade *online* via e-mail – acreditamos que esse número seja exitoso para o nosso estudo.

Esse alto índice de respostas só foi possível por meio de um trabalho intenso de divulgação da pesquisa e visitas às salas de aula das primeiras fases dos cursos de graduação da UFFS. Nesse momento, foi possível conversar presencialmente com os docentes e discentes e incentivar a participação na pesquisa. De forma geral, os docentes foram receptivos em ceder alguns minutos se suas aulas à promoção e execução da pesquisa e os estudantes solícitos em responder ao instrumento. Para facilitar o processo, algumas impressões contendo o QR Code do formulário foram distribuídas aos acadêmicos interessados em participar da pesquisa. Aprendemos que trabalhos dessa natureza precisam de uma divulgação presencial e conversa direta com os estudantes. Por mais que a divulgação nos meios digitais seja de extrema relevância, foi somente o movimento *hand-to-hand* nas salas de aulas que permitiu a ampliação do percentual de respostas.

Após a coleta dos dados foi realizado o *download* das respostas no formato (.csv) e (.xlsx) no computador, com login e senha, do pesquisador responsável, onde serão armazenados

durante cinco anos. Após esse período de tempo, os dados baixados serão excluídos definitivamente do equipamento.

A devolutiva dos resultados a instituição envolvida e aos participantes acontecerá por meio da divulgação da pesquisa em seminários promovidos pela própria instituição bem como em publicações científicas, assegurando o sigilo dos dados pessoais dos participantes.

Os custos diretos e indiretos da pesquisa serão assumidos pelo próprio pesquisador, ou seja, financiamento próprio.

Este projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo CEP/UFFS em 23 de agosto de 2024, sob o Certificado de Apresentação para Apresentação Ética (CAAE) 80756224.6.0000.5564 e número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 7.026.954.

2.1.2.1.1 *Tratamento e análise dos dados*

Para Tonieto e Julani (2023, p. 123) “[...] o tratamento dos dados consiste em esquadrinhá-los ou submetê-los a processos que levam a identificar os resultados da pesquisa”. Com essa prerrogativa, o tratamento dos dados será feito por meio da tabulação das respostas dos estudantes em planilha *Excel* com o auxílio das ferramentas do *Google Forms*. A partir disso, é possível cruzar os dados através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para a construção de representações gráficas e elaboração de quadros e tabelas dos resultados da pesquisa empírica com os jovens universitários.

Foram utilizadas categorias de análise (Plá, 2022; Bardin; 1977; Moraes, 1999) escolhidas de forma *a priori* na divisão dos blocos do instrumento de coleta dos dados. Segundo Moraes (1999, p. 12), “a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

Com os dados devidamente tratados e organizados foi possível dar andamento ao processo de análise das respostas. Segundo Tonieto e Juliani (2023, p. 123), “a análise é o momento de construir a interpretação a respeito dos achados da pesquisa à luz da teoria, o qual pode ser acompanhado pela pergunta por aquilo que os resultados permitem afirmar”. Ao contrário da perspectiva tradicional que torna a pesquisa de *survey* em um passo a passo enrijecido, entendemos as especificidades de cada pesquisa e a necessidade de alterações dependendo do contexto, pois como lembra Babbie (1999), o cientista é bem diferente do técnico.

Grosso modo, o cerne da análise da pesquisa de *survey* está entre a descrição e a explicação. Segundo Babbie (1999, p. 127), “o analista de *survey* mede variáveis e depois examina as associações entre elas”. Nesse sentido e seguindo o desenho interseccional, para analisar os dados quantitativos optamos pela análise multivariada. Esta pressupõe associações simultâneas entre as variáveis, como idade, escolaridade e preconceito (Babbie, 1999). Em outras palavras, é considerar como as diversas variáveis se entrecruzam para traçar possíveis inferências.

Com base na análise multivariada, faz-se uso da estatística inferencial que permite não apenas a descrição dos dados estudados da amostra, como também a inferência acerca de determinada população. Nas palavras de Babbie (1999, p. 405), “estatísticas inferenciais são usadas para estimar a generalizabilidade de achados obtidos pela análise de amostras às populações das quais foram extraídas”.

Em relação a análise das três perguntas abertas do formulário, será utilizado a metodologia qualitativa, com a ajuda da análise de conteúdo (Bardin; 1977; Moraes, 1999). Segundo Moraes (1999), esse método é usado para descrever e interpretar o conteúdo dos variados tipos de documentos e textos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e que vai além de uma leitura comum. Nesse sentido, uma análise categorial (Bardin, 1977) foi escolhida por decompor o texto em unidades para promover o agrupamento, classificação e frequência ou ausência de itens de sentido (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021).

Em contraste com as abordagens convencionais envolvendo democracia e estudantes universitários, para a fundamentação teórica deste estudo não foram utilizadas a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici³² (1925-2014) – cujo foco recai numa forma sociológica da psicologia social, mais precisamente na valorização do senso comum e das representações sociais (Moscovici, 2003) – bem como a Teoria do Imaginário Social de

³² Psicólogo social romeno que foi radicado na França, Moscovici (2003) foi criador e expoente da Teoria das Representações Sociais. Elaborada na década de 1960, enquanto uma forma sociológica da psicologia social, essa teoria promoveu uma ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias da psicologia ao considerar o cotidiano, as crenças e o senso comum para conhecer as representações sociais do tempo atual (Rocha, 2014). Na leitura de Rocha (2014), essa teoria visava superar a dicotomia indivíduo e sociedade, pensando o papel da comunicação e da elaboração de comportamentos. As representações sociais indicam um aprender o mundo que é compartilhado (social), em uma relação dialética entre o individual e o social, correspondendo a uma “apropriação da realidade social” (Rocha, 2014). As representações sociais são sempre representações de um objeto, mas precisamente a representação de alguém sobre alguma coisa na tentativa de constituição da realidade (Moscovici, 2003). Segundo Mosovici (2003, p. 49) “[...] a representação constitui uma preparação para a ação, pois, além de guiar o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve se ligar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes”. Portanto, essas representações não são independentes, mas estão sempre relacionadas às concepções de ser humano e de sociedade, pressupondo contextualização, constante dinâmica e construção (Rocha, 2014).

Cornelius Castoriadis³³ (1922-1997) – que centraliza aspectos da psicanálise com a sociologia para compreender ou promover uma reconstrução da rede de sentidos, isto é, do Imaginário Social presente em determinadas sociedades (Castoriadis, 1982). De forma sintética, ambas as abordagens mencionadas são da área da psicologia, com variações quanto aos seus conceitos e finalidades propostas.

Portanto, para a análise geral de todos os dados – assim como a pesquisa de Bernardi (2017) – será utilizado o conceito de cultura política³⁴, permitindo uma análise mais profunda acerca das concepções democráticas dos jovens no contexto universitário. Basicamente, o escopo da teoria da cultura política foi desenvolvido inicialmente por Gabriel Almond e Sidney Verba (1963) na obra “*The Civic Culture*” e aperfeiçoado por Ronald Inglehart (1990) com a tese dos valores materialistas e pós-materialistas³⁵ e Robert Putnam (2006) com o conceito de Capital Social³⁶. Sobre esse último, apesar das aproximações com o conceito de cultura política, existem diferenças importantes. O conceito de cultura política está associado à compreensão e

³³ Filósofo e psicanalista francês referência no conceito de Imaginário Social. Esta abordagem filosófica e sociológica desenvolvida por Castoriadis (1982) no ano de 1982 procura compreender a forma como as sociedades se constituem por meio de sentidos e significações imaginárias compartilhadas (Castoriadis, 1982). Na leitura do filósofo francês o imaginário social é central para a criação e estabilidade das instituições, valores e práticas, mais precisamente na construção da realidade social. Castoriadis (1982) entende o imaginário social enquanto uma rede de sentidos, ligação entre símbolos (significantes) e significados (representações). Promove, também, uma distinção entre imaginação individual e os grandes simbolismos presentes nas culturas, ações humanas que não resultam de decisões puramente racionais. Essas significações fazem parte de uma estrutura simbólica denominada pelo autor de “mundo de significações”. “O Imaginário Social não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento. Como um amálgama, ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente” (Ferreira; Eizirik, 1994, p. 7). Nesse sentido, o Imaginário Social opera por oposições “nós” versus “outros”, trata-se de um exercício de mapeamento das diferenças para a reconstrução da rede de sentidos em determinados grupos sociais, análogo a ideia da descoberta de um mito, na recuperação de algo que foi perdido e na reconstrução do sentido (Ferreira; Eizirik, 1994). Existe, portanto, uma relação estreita entre a difusão de informações e a construção do Imaginário Social. Além de Castoriadis (1982), Bronislaw Baczko (1924-2016) é outro nome importante nos estudos envolvendo Imaginário Social, destacando o conceito enquanto campo de investigação político e permeado por relações de poder.

³⁴ Conceito fundamental e multifacetado presente nas Ciências Sociais (Goulart, 2015). A obra de Almond e Verba (1963) é a referência inicial desse conceito que posteriormente é retrabalhado por outros autores. Esse conceito está contemplado no capítulo sobre a cultura política entre os estudantes universitários.

³⁵ Para Inglehart (1990) os valores materialistas estão associados a sociedades que ainda não resolveram os problemas sociais básicos, tais como bem-estar social, individual e profissional. De outro lado, as sociedades que já superaram esses problemas focam nos valores pós-materialistas, correspondentes a autoridade, riqueza, lucro, status. A tese de Inglehart (1990) é a de que o pós-materialismo é o momento ideal para a criação de um ambiente favorável à participação democrática.

³⁶ Desenvolvido por Putnam (2006), o conceito de capital social diz respeito às dimensões interpessoal e institucional das relações de confiança estabelecidas na sociedade e concernentes ao funcionamento dos mecanismos institucionais da democracia. O autor chegou a esse conceito a partir de um estudo comparativo entre as regiões no Norte e do Sul da Itália indicando que a “cultura cívica” corresponderia ao cenário com altos níveis de confiança interpessoal e institucional que promoveriam uma cultura política mais democrática e participativa (Putnam, 2006). Em linhas muito gerais, “[...] o conceito de capital social pode ser mobilizado para a compreensão de como por meio de relações de confiança estabelecidas entre as pessoas e também com as instituições pode-se fomentar uma sociedade mais democrática, por vias da cooperação, busca de um bem comum, estreitamento de laços com as instituições e, por consequência, uma otimização dos resultados apresentados pelos governos” (Souza, 2016, p. 18).

as orientações dos sujeitos sobre as esferas decisórias, o sistema político, as instituições e as percepções sobre a democracia (Almond; Verba, 1963), enquanto que o conceito de Capital Social se debruça especificamente sobre as relações de confiança que os indivíduos estabelecem acerca das instituições políticas (Souza, 2016).

No Brasil, o conceito de cultura política foi representado, em grande parte, pelos estudos de José Álvaro Moisés (1995), Marcello Baquero (2008) e Julian Borba (2005), intelectuais que, por diferentes abordagens e recortes, compreendem a importância do estudo da democracia para além do aparato institucional. Como salienta Souza (2016), a existência de bases institucionais não garantem plenamente uma democracia, ainda que seja indispensável para sua existência. Os sistemas políticos e as instituições não estão apartadas do social, por isso a centralidade do estudo da cultura política que considere em sua agenda a qualidade da democracia (Diamond; Morlino, 2004).

O próximo capítulo apresenta o arcabouço teórico-conceitual sobre o tema da educação e democracia, com maior destaque ao contexto brasileiro.

3 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O vínculo entre a teoria democrática e a prática pedagógica ainda era tão estreito, o nexó interno entre ambas ainda parecia dado de modo tão evidente que não havia paternalismo ou tutela no propósito de ensinar de novo costumes democráticos aos membros desmoralizados de um estado injusto arrasado e reduzido a cinzas. Desde então, porém, a vinculação de democracia e concepção educacional, de filosofia política e pedagogia está rompida.

Axel Honneth³⁷.

A epígrafe acima chama a atenção para o divórcio³⁸ entre as teorias da democracia e as teorias da educação. De acordo com Honneth (2014), essa separação está relacionada à dimensão conceitual, isto é, ao empreendimento de uma concepção truncada de democracia e a falsa ideia normativa de neutralidade do Estado. Para ele há uma intersecção entre teoria da educação e a do governo, entre a ideia de formação e a política (Honneth, 2014). A provocação apresentada por Honneth reforça a importância de retomar o debate teórico- conceitual acerca das relações entre educação e democracia.

Tendo isso presente, ao longo deste capítulo apresentaremos os principais aspectos do debate teórico que vem sendo feito sobre o tema no Brasil e no exterior. A revisão bibliográfica priorizará as obras de Anísio Teixeira, Christian Laval, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Henry Giroux, John Dewey, Martha Nussbaum, Maria Victória Benevides, Marilena Chauí, Michael Apple, Pierre Dardot e Paulo Freire.

3.1 A DEMOCRACIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

O horizonte normativo³⁹ da democracia e sua permanência é um campo de disputas (Miguel, 2014). A concepção de democracia se transformou profundamente desde a primeira experiência grega implementada em Atenas no final do século VI a.C. (Singer, 2021).

³⁷ (Honneth, 2014, p. 547).

³⁸ De acordo com Honneth (2014, p. 547, grifo do autor) “A teoria da democracia, na diversidade de suas formas e vozes, silencia hoje amplamente sobre o lado educacional de seu *métier*; não se encontram mais nela reflexões sobre métodos escolares nem sobre o currículo”.

³⁹ Na visão de Miguel (2014, p. 12) “[...] pode-se dizer que a democracia é, já há algumas décadas, o horizonte normativo - explícito ou implícito – de quase toda a ciência política”.

De acordo com Held (1987), o conceito de democracia é discutível, tendo em vista que em suas variadas formas, indica valores como igualdade, liberdade, autodesenvolvimento moral, interesse comum, interesses privados, etc. Essa complexidade e amplitude do conceito culminou em uma grande confusão, numa “democracia confusa⁴⁰”. Segundo Sartori (1994, p. 19), “se todos afirmam ser democratas, e quanto mais a democracia tiver de ser um conceito que abrange tudo, tanto mais provável é acabarmos chegando à profusão e, no geral, à confusão conceitual”.

A discussão sobre democracia remonta a Grécia Antiga e as tipologias das formas de governo promovidas por Platão e Aristóteles. No pensamento aristotélico a classificação das formas de governo com base numérica indicava se o poder soberano era exercido por um, por poucos e por muitos (Bobbio, 2020). Nomeando-as, monarquia, aristocracia e democracia, respectivamente. Da mesma forma, Platão e Aristóteles classificavam essas formas de governo em boas e más, no qual a democracia, enquanto governo dos pobres⁴¹, era a forma corrompida/degenerada da *Politeia*⁴². Essa visão negativa associada à democracia prevaleceu em termos históricos até o começo do século XIX (Held, 1987).

Na interpretação de Held (1987, p. 32), “até o início do século dezoito, quase ninguém que registrou em detalhes seus pontos de vista considerava a democracia uma forma desejável de organizar a vida política”. Além disso, como destaca Miguel (2014, p. 96), “apenas no século XX, o sentido da democracia foi asseptizado, e sua vinculação com a promoção dos interesses dos grupos desfavorecidos foi apagada”.

Em linhas gerais, com o surgimento dos Estados Modernos de vasta extensão territorial a discussão sobre democracia ressurgiu. Nesse sentido, os modelos de democracia (Held, 1987) representativa e direta – com forte influência de John Locke e Jean-Jacques Rousseau, respectivamente – ganharam centralidade. Dentre esses, a democracia dos modernos (representativa), como denomina Bobbio (2020), apresentou-se como uma forma de governo possível em grandes estados. O trabalho do pensador político Alexis de Tocqueville, intitulado “A democracia na América” (Tocqueville, 2005), elucida bem esse aspecto, no qual o autor identificou no contexto estadunidense a democracia representativa enquanto uma forma de governo legítima e baseada na soberania popular (Tocqueville, 2005).

⁴⁰ Referência ao termo utilizado por Sartori (1994) para indicar a confusão conceitual em torno da democracia. Segundo o autor, “que ‘democracia’ tenha diversos significados é algo com que podemos conviver. Mas se ‘democracia’ pode significar absolutamente qualquer coisa, aí já é demais” (Sartori, 1994, p. 22).

⁴¹ No pensamento de Platão a democracia por ser o governo dos muitos era consequentemente o governo dos pobres, por se encontrarem em maioria (Bobbio, 2020).

⁴² Também pode ser traduzida como Constituição (Bobbio, 2020).

A democracia representativa, enquanto forma de escolha dos governantes por meio de eleições periódicas, tornou-se hegemônica no século XX (Held, 1987; Miguel, 2014). Alguns autores nomeiam esse modelo de democracia de minimalista, no sentido de recorrer a elementos mínimos, isto é, as regras do jogo⁴³ que caracterizam o regime democrático, como acontece em Norberto Bobbio, Robert Dahl e Giovanni Sartori.

Para Bobbio (2020), o termo democracia é empregado para designar umas das formas de governo, isto é, um modo como pode ser exercido o poder político pelo povo. A partir de uma transformação do procedimentalismo democrático em regras para a formação dos governos representativos (Santos; Avritzer, 2002), Bobbio desenvolveu sua noção de democracia. Em sua definição formal e minimalista de democracia o “[...] regime democrático entende-se primeiramente um conjunto de regras e procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (Bobbio, 1986, p. 12). Para Bobbio (2020) o que distingue um sistema democrático de sistemas não democráticos são o conjunto de regras do jogo. Em se tratando do regime/sistema democrático a regra da maioria é a principal, mas não a única (Bobbio, 2020).

Para Held (1987, p. 1), “democracia significa uma forma de governo na qual, em contraposição às monarquias e às aristocracias, o povo governa”. Vai ao encontro, também, com a noção de democracia utilizada por Saviani (2017), em que esse regime político está fundamentalmente atrelado à noção de soberania popular.

Além da noção hegemônica da democracia representativa, Santos e Avritzer (2002) destacam as concepções não hegemônicas, como os modelos participativo e deliberativo. Esses modelos problematizam a noção hegemônica no “[...] reconhecimento de que a democracia não constitui um mero acidente ou uma simples obra de engenharia institucional. A democracia constitui uma nova gramática histórica” (Santos; Avritzer, 2002, p. 51). Ou seja, trata-se de compreender que a democracia não é um acidente do acaso, mas que constitui-se como uma forma sócio-histórica e que tais normas não são determinadas naturalmente (Santos; Avritzer, 2002). Para esses autores, portanto, a democracia implica em ruptura com tradições estabelecidas de uma sociedade abrangendo, portanto, a abordagem dos elementos culturais dessa sociedade (Santos; Avritzer, 2002).

Com a expansão da democracia pelo mundo e o processo de democratização, a discussão antes restrita à esfera política passou à esfera social, colocando em evidência a distinção entre democracia formal (enquanto uma forma de governo composta por um conjunto de instituições)

⁴³ Termo utilizado por Bobbio (1986).

e substancial (enquanto o conteúdo da forma) (Bobbio, 2020). A grosso modo, “[...] a linguagem política moderna conhece também o significado de democracia como regime caracterizado pelos fins ou valores em direção aos quais um determinado grupo político tende e opera” (Bobbio, 2020, p. 206). Em outros termos, é uma abordagem que entende a democracia além da forma, e se posiciona em direção ao seu conteúdo, não ignorando a questão da igualdade enquanto fator nuclear de um regime político verdadeiramente democrático.

Na visão de Bobbio (2020) essa noção de democracia substancial enquanto regime político utiliza a questão da igualdade social e econômica, ainda que limitada pela conjuntura social, para distinguir um regime democrático de outro não democrático. Para esse autor, a democracia perfeita seria a junção dessas duas concepções, ou seja, formal e substancial ao mesmo tempo.

Seja no entendimento da democracia como forma de governo ou regime político, no seu caráter formal ou substancial, a exigência formativa sempre se faz presente. A democracia baseada na soberania popular exige a formação de cidadãos para eleger e controlar os representantes políticos (Saviani, 2017). Esse debate elementar sobre a incumbência formativa já estava presente na antiguidade com o pensamento aristotélico, no pressuposto do aprender a democracia e de que ao agir de forma democrática o cidadão se torna democrático (Kiess, 2022). Como lembra Ramos (2020, p. 46), “[...] Aristóteles mostra que há artes, como a política, que devem ser julgadas pelos usuários, e não pelo produtor”. Nesse sentido, a formação dos cidadãos para a democracia é fulcral.

Apesar de já existir, desde a Antiguidade, a discussão entre educação e democracia, foi com John Dewey que ela recebeu maior centralidade,⁴⁴ especificamente no campo educacional.

No prefácio da obra “Democracia e Educação”, Anísio Teixeira (1979) destaca que Dewey não apenas caracterizou o que é a democracia, mas, também, mostrou os meios para realizá-la. “Coube a ele desenvolver em todas as suas possibilidades e consequências o ideal democrático, em fase das condições modernas da ciência e do mundo” (Teixeira, 1979, p. 25). Na filosofia da educação deweyana os valores fundamentais no campo da educação não são dados de forma *a priori*, mas buscados na experiência das situações de um mundo em constante mudança, em favor da vida democrática (Schmidt, 2009).

Dessa forma, segundo Anísio Teixeira (1979, p. 23):

À obra de Dewey é a mais sólida e a mais convincente das reivindicações do pensamento moderno, no sentido de demonstrar a sua inalterável continuidade com

⁴⁴ No sentido de se dedicar especificamente sobre o tema.

todo o pensamento da humanidade e a sua vigorosa capacidade de restaurar e revitalizar todos os valores morais e espirituais indispensáveis à vida do homem.

O filósofo e pedagogo pragmatista norte-americano John Dewey (1859-1952), acreditava que as relações entre educação e democracia iam além de uma explicação mais simples associada a uma concepção de forma governo embasada no sufrágio universal (Dewey, 1979a). Em uma formulação mais sofisticada, o autor relaciona democracia a um modo de vida. Segundo Dewey (1979a, p. 93), “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Isso não significa que a dimensão formal seja desconsiderada, pelo contrário, as instituições democráticas desempenham funções imprescindíveis, mas requer em seu lastro que a democracia seja experienciada enquanto um modo de vida (Dewey, 1979a).

Na obra “Democracia e Educação” John Dewey (1979a) defende uma concepção pragmatista⁴⁵ de educação. Uma das teses centrais do livro é o “aprender fazendo” no sentido de uma reconstrução da experiência. Essa “filosofia da experiência” promovida por Dewey (1979b) compreende a educação como uma necessidade da vida social. Nesse sentido, “[...] os fins da educação não devem ser procurados fora do processo educativo, pois eles são o próprio processo educativo” (Schmidt, 2009, p. 141).

Em Dewey (1979a), a relação existente entre experiência e educação está centrada na liberdade do aluno. Para o filósofo americano, liberdade significa “[...] experiência positiva de auto-realização ilimitada que ensina ao indivíduo como descobrir seus talentos e suas capacidades [...]” (Honneth, 2001, p. 74). Dessa forma, a questão da qualidade dessa experiência e a maior liberdade do aluno no processo de aprendizagem inseridos em uma comunidade democrática são fundamentais (Dewey, 1979b).

Essa concepção progressista/pragmatista contrasta com a concepção de educação tradicional.

Nas palavras de Dewey (1979b, p. 81):

O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas. Na escola tradicional a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno.

⁴⁵ O pragmatismo americano tem como grandes nomes John Dewey e William Kilpatrick (1871-1965) cuja as obras de ambos são complementares (Schmidt, 2009).

Sobre a necessidade de uma sociedade democrática, Dewey (1979a) aponta as pautas da participação do interesse comum e a confiança nesses interesses recíprocos imbuída da cooperação mais livre entre os grupos sociais e as mudanças nos hábitos, como dois aspectos característicos de uma sociedade construída democraticamente. Em outras palavras, trata-se da formação e aprimoramento da sociedade democrática por meio da educação (Schmidt, 2009).

Na visão de Honneth (2001, p. 67) “[...] Dewey deseja entender a democracia como uma forma reflexiva de cooperação comunitária [...]”. Isso acontece porque em Dewey a liberdade comunicativa não é um discurso intersubjetivo, mas o emprego comunal das forças individuais para solucionar um problema (Honneth, 2001). Em síntese, na teoria deweyana a democracia é uma maneira de aumentar a racionalidade das soluções dos problemas sociais encontrados na realidade objetiva (Honneth, 2001).

Para Dalbosco e Mendonça (2020), Dewey entende a democracia como um ideal moral que requer entender a ação humana⁴⁶. Configura-se um entrelaçamento entre o ideal de democracia e o ideal educação no sentido de que “[...] nenhuma teoria da democracia se deixa justificar de maneira consistente sem o recurso a argumentos provindos do âmbito das teorias educacionais” (Dalbosco; Mendonça, 2020, p. 12). Por isso é possível destacar “[...] a ideia normativa de democracia não só como um ideal político, mas primeiramente como um ideal social” (Honneth, 2001, p. 91). Portanto, a democracia é um modo de vida (Dewey, 1979a) e a educação “[...] é vida, e não preparação para a vida” (Schmidt, 2009, p. 150).

Além do “filósofo da democracia” John Dewey, outros pensadores também se preocuparam com o debate sobre educação e democracia, como é o caso de Michael Apple, Henry Giroux, Martha Nussbaum, Pierre Dardot e Christian Laval, entre tantos outros. Esses autores são respectivamente sistematizados, seguindo a cronologia histórica e focando especificamente nas suas contribuições conceituais sobre a temática proposta.

O teórico educacional americano Michael Whitman Apple, por exemplo, também estuda o tema, ainda que com maior centralidade nas questões do poder (2001) e currículo (2017). Analisando o contexto marcado pelo neoliberalismo, o autor evidencia como o processo de mercantilização acabou por modificar a própria concepção de democracia (Apple, 2001). Nos termos de Apple (2001, p. 21), “a nossa concepção de democracia foi alterada de tal forma que a democracia jamais será vista como um conceito político, mas sim como um conceito econômico” (Apple, 2001, p. 21). Indo além, em artigo mais recente, Apple (2013) mostrou teoricamente como a própria ideia de democracia se tornou um território contestado.

⁴⁶ Forte influência do filósofo americano George Herbert Mead (1863-1931).

Na interpretação de Apple (2013), a democracia enquanto um termo questionado é proveniente do contexto mundial marcado pelo avanço neoliberal com políticas de mercantilização das instituições e abandono da ideia de educação enquanto um bem público. Levando em consideração que a educação está profundamente conectada a esse contexto social, o autor argumenta em defesa da luta por uma educação crítica e democrática. Para Apple (2013) essa reconstrução das esferas públicas e do próprio bem público requer da educação um trabalho crítico, que perpassa a formação de educadores críticos e que não esqueça que a educação não é algo alheio ao social, mas uma parte integrante da própria sociedade.

Para Apple (2017), frente ao cenário neoliberal de mercantilização do ensino, é crucial a luta em defesa da democracia respaldada em uma concepção crítica de educação. Esse posicionamento abarca uma análise mais cuidadosa das teses reprodutivistas de Pierre Bourdieu⁴⁷ (1930-2002) e Jean-Claude Passeron⁴⁸ (1930-) e Louis Althusser⁴⁹ (1918-90). Nesse sentido, Apple (2001) interpreta o processo de escolarização como um sistema de reprodução e de produção. Isso quer dizer que o aparelho escolar não apenas reproduz determinados saberes como, também, os produz de forma concomitante.

Outro autor que estuda a relação entre educação e democracia e que também possui enfoque no contexto neoliberal, é o crítico cultural americano Henry Armand Giroux. Analisando o cenário estadunidense, particularmente a crise mundial de 2008, ele constata “[...] o declínio da crença na legitimidade da democracia liberal e em suas constantes promessas de distribuição de riquezas, segurança econômica e igualdade de oportunidade defendidas pelos apóstolos do neoliberalismo” (Giroux, 2023, p. 42). Esse processo culminou no

⁴⁷ Na interpretação de Bourdieu (2007) a escola desempenha uma função de reprodução e legitimação das desigualdades. Onde tradicionalmente se via meritocracia, justiça social e oportunidade Bourdieu enxergou a legitimação das desigualdades sociais e a reprodução da sociedade. Isso quer dizer que na análise reprodutivista do sociólogo francês a escola não é neutra, pelo contrário, ela serve para a reprodução e legitimação da dominação de classe (Bourdieu, 2007).

⁴⁸ A partir de um estudo realizado na França, Bourdieu e Passeron (1992) destacaram o trabalho pedagógico como ação prolongada de inculcação na qual se realiza a função do sistema escolar numa determinada formação social articulando o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. Segundo os autores, “[...] a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 216). Em síntese, os autores relacionam o capital cultural com o ethos de classe indicando que “[...] as estruturas produzem os habitus de classe, e em particular as disposições e as predisposições, que gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 213).

⁴⁹ Louis Althusser (1999) destaca que a Ideologia da classe dominante representa a Escola como neutra e desvencilhada de ideologia, o que oculta seu caráter e função na reprodução das relações de produção capitalistas. Segundo a tese reprodutivista do autor francês, o aparelho escolar é o local do disciplinamento, de inculcação da ideologia burguesa ocultando a divisão do trabalho, cuja função é reproduzir as relações de produção e exploração capitalistas contribuindo para a manutenção hegemônica da burguesia (Althusser, 1999).

desmantelamento da cultura cívica, no enfraquecimento⁵⁰ das instituições democráticas e, como consequência, no aumento do autoritarismo (Giroux, 2023).

Para Giroux (2023) o que está em questão não se restringe somente a “[...] uma luta entre ideias autoritárias e ideais democráticos, mas também uma batalha feroz por parte dos demagogos para destruir as instituições e as condições que tornam possíveis o pensamento crítico e a existência de grupos de oposição” (Giroux, 2023, p. 54). Nesse sentido, Giroux e Figueiredo (2020) destacam como o neoliberalismo promove a deterioração das instituições republicanas e, por conseguinte, da própria democracia. Frente a esse cenário de esvaziamento⁵¹ da dimensão substantiva da política, surge a demanda de um posicionamento crítico dos agentes (Giroux, 2023).

Nesse contexto marcado pela ascensão de políticas neoliberais e pelo avanço do autoritarismo, o teórico estadunidense resgata o caráter formativo da educação para deixar claro que as escolas e as universidades são espaços que possibilitam pensar criticamente e oferecem uma alternativa de resistência às tendências autoritárias que encobrem o planeta (Giroux, 2023). Desse modo, para o autor “[...] a democracia não pode sobreviver sem cidadãos informados e socialmente responsáveis [...]” (Giroux, 2023, p. 193). Por isso a concepção de educação versada pelo autor é defendida como um bem público democrático criado e recriado constantemente. “E se não conseguirmos criar e recriar a democracia, não há garantia de que ela irá sobreviver [sic]” (Giroux, 2023, p. 215).

No lastro dessa discussão, a filósofa estadunidense Martha Nussbaum vai ao encontro das teses de Giroux (2023) e também aponta a educação como elemento formativo crucial para se alcançar cidadãos democráticos e engajados. O argumento da autora é o de que existe uma crise mundial da educação que possui sérias implicações na permanência da democracia (Nussbaum, 2015). Entre muitos aspectos, isso acontece porque a produção exclusiva de crescimento econômico não significa necessariamente produzir democracia (Nussbaum, 2015). Para além da busca incessante pelos indicadores macroeconômicos, o foco deve recair sobre a formação de cidadãos que possam pensar por si próprios, criticar a tradição estabelecida e entender os sofrimentos e realizações dos outros (Nussbaum, 2015). Para Nussbaum (2015), é esse tipo de formação de cidadãos íntegros e críticos que depende o futuro da democracia.

⁵⁰ “À medida que a esfera política é corrompida por concentrações cada vez maiores de riqueza e poder, as instituições, culturas, valores e princípios éticos que tornam uma democracia possível começam a desaparecer” (Giroux, 2023, p. 90).

⁵¹ “À medida que a esfera social é esvaziada de instituições e ideais democráticos, visões apocalípticas de medo e de fatalismo reforçam a suposição cada vez mais normalizada de que não há alternativa à lógica política existente e à tirania de uma economia global neoliberal” (Giroux; Figueiredo, 2020, p. 11).

Na leitura dessa filósofa, existe, portanto, uma relação estreita entre o sistema educacional e a preparação dos jovens para conviverem em uma sociedade democrática. Segundo Nussbaum (2015, p. 11), “sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável”. Isso quer dizer que a estabilidade da democracia reivindica dos cidadãos a capacidade de raciocinar e refletir de forma crítica e acurada. Uma percepção refinada e cuidadosa se torna uma inimiga da estupidez e essa é fundamental para a execução de programas econômicos que desconsideram as desigualdades (Nussbaum, 2015). Portanto, constitui-se no que a autora denomina como uma educação voltada para a cidadania democrática (Nussbaum, 2015).

Por compreender as especificidades das democracias, a pesquisadora defende o papel das humanidades para a sobrevivência desse regime político frente aos seus constantes ataques. Além disso, ela evidencia como esse processo é indissociável de um currículo que seja humanístico e direcionado a preparação dos jovens para a cidadania democrática (Nussbaum, 2015).

A relação entre cidadania, democracia e neoliberalismo também está presente nos filósofos franceses Pierre Dardot e Christian Laval que pesquisam sobre educação e democracia, mais especificamente com as temáticas de educação democrática e do neoliberalismo. Esses dois autores elucidam a luta pela educação calcada nos princípios democráticos enquanto forma de resistência às reformas neoliberais provocadas no campo educacional (Laval; Vergne, 2023). Essa defesa perpassa por um movimento que compreende que “a educação é um bem comum, não uma mercadoria” (Laval; Vergne, 2023). Não é à toa que Laval (2004) na sua obra clássica “A escola não é uma empresa”, sintetiza essa tese que tangencia com seu posicionamento acerca da política do comum.

Dardot e Laval (2017) pensam a política do comum no sentido de um princípio de transformação social, da emancipação do trabalho, de refundar a democracia social, ou seja, do comum como uma instituição da política. Isso implica que, “dizer que a educação é um ‘bem comum’ é dizer que ela não pode ser apropriada, que nenhum indivíduo, nenhum grupo, nenhum Estado pode se dizer ou se tornar seu proprietário. Ela é de todos por princípio” (Laval; Vergne, 2023, p. 28). Essa política do comum (Dardot; Laval, 2017) se aproxima do conceito de educação democrática aprofundado por Laval e Vergne (2023).

Na obra “Educação Democrática: a revolução escolar iminente”, de autoria de Laval e Vergne (2023), o conceito de educação democrática conflui na urgência de uma democracia radical. Para os autores isso acontece porque:

[...] o único fundamento do direito universal à educação é a democracia. Não é a religião e tampouco a economia. Não há duas histórias, a do direito de todos ao conhecimento racional e a da democracia, há apenas uma. Mas os limites de uma são também os limites da outra. Além disso, **querer uma verdadeira democracia é querer igualmente uma educação universal** (Laval; Vergne, 2023, p. 11, grifo nosso).

Na visão dos pensadores franceses, uma educação essencialmente democrática desempenha a função de restaurar na escola e na sociedade como um todo, um valor humano tanto na cultura quanto nos saberes para que esses elementos sejam desejáveis por todos (Laval; Vergne, 2023). Essa concepção entra em tensão com as políticas neoliberais que visam a privatização das instituições públicas, a individualização dos agentes e a concepção da sociedade como um grande mercado (Dardot; Laval, 2016; Laval; 2004).

Nesse sentido, Laval e Vergne (2023) formularam cinco princípios da educação democrática: o primeiro diz respeito à liberdade de pensamento acadêmica, que é elementar para uma universidade de fato democrática; o segundo está relacionado à busca de igualdade no acesso à cultura e ao conhecimento; o terceiro se baseia na implementação de uma cultura comum⁵²; o quarto, abarca uma pedagogia instituinte para uma “revolução escolar” e o quinto contempla o autogoverno das instituições de conhecimento (Laval; Vergne, 2023). Todos esses princípios em conjunto compõem o que os autores denominam de educação democrática.

Em síntese:

[...] **a educação democrática tem por função desenvolver a capacidade deliberativa e o poder instituinte dos indivíduos, e só pode fazê-lo por meios democráticos**, e não pela imposição hierárquica de regras, pelo transvasamento dos saberes entre as mentes ou pela transcendência da sociedade encarnada na figura magistral (Laval; Vergne, 2023, p. 186, grifo nosso).

De acordo com Laval e Vergne (2023) existe a necessidade de criar espaços para o desenvolvimento das práticas democráticas onde os estudantes possam vivenciar a atividade instituinte, cooperação, solidariedade, responsabilidade coletiva, participação e a deliberação. Essa educação democrática além de criar subsídios para os agentes conhecerem a sociedade, fornece as ferramentas para transformá-la (Laval; Vergne, 2023). Isso torna tangível a formação de cidadãos capazes de pensar, decidir e agir de forma racional, em coerência com a cultura democrática (Laval; Vergne, 2023).

⁵² Está relacionado ao princípio do comum aprofundado em Dardot e Laval (2017).

Após esse apanhado geral acerca do significado de democracia e sua relação com a educação em alguns autores da literatura internacional, a próxima seção afunila o debate e se dedica as especificidades do contexto brasileiro.

3.2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA TEORIA SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA

O debate sobre educação e democracia no Brasil precisa considerar, em primeiro lugar, as desigualdades que perpassam toda a formação do país desde a introdução do trabalho escravo no final do século XVI (Chauí, 2000). As desigualdades estruturais tardaram o debate sobre o sistema democrático e os direitos civis no Brasil. Além de recente, a democracia representativa foi entrecortada por longos períodos de ditadura e suspensão dos direitos políticos (Carvalho, 2018). A própria educação na história republicana foi um bem escasso, um privilégio de poucos (Bonemy, 2003).

A precariedade educacional e o alto índice de analfabetismo no início do século XX no Brasil evidenciaram como a educação acompanhou de perto a distribuição de renda no país (Bonemy, 2003). A existência do Colégio Dom Pedro II – pertencente à rede pública e símbolo de prestígio social – ficou restrito às elites. Já na rede privada, sobressaiu a igreja católica com as escolas confessionais (Bonemy, 2003).

Tendo em vista esses aspectos conjunturais, a “democracia como valor universal⁵³” foi comprometida pelos limites formal-liberais desse regime, decorrentes do caráter elitista e autoritário da formação do Brasil (Coutinho, 1979). Na visão de Coutinho (1979), essas contradições e a fragilidade desse regime político foi ocasionada pelas transformações políticas e pela modernização econômica e social no Brasil que se deram via prussiana⁵⁴ (Coutinho, 1979).

Essa democracia de baixa densidade (Santos; Avritzer, 2022), condiz com a instabilidade do sistema político do país em grande parte do século XX (Avritzer, 2002). Dagnino *et al.* (1998) destacam como essa tradição autoritária da prática social e política são elementos que prejudicaram a consolidação de uma cultura democrática no país. Nesse sentido, a democracia não seria apenas algo que se cristaliza nas instâncias da política institucional mas, também, abarca aquilo que é construído pela sociedade como um todo (Dagnino *et al.*, 1998).

⁵³ Em analogia ao título do artigo de Coutinho (1979).

⁵⁴ Quer dizer, conciliações entre frações das classes dominantes, com medidas “de cima para baixo”, com a preservação das relações de produção atrasadas e ampliação da dependência ao capital internacional (Coutinho, 1979).

Esses elementos estão claros no atual contexto brasileiro marcado pelos avanços das políticas neoliberais e neoconservadoras cristalizadas na reforma do Ensino Médio e no Movimento Escola sem Partido (Frigotto, 2018). Trata-se de uma conjuntura que coloca em evidência a necessidade de refirmar os princípios elementares da Constituição Federal de 1988, com a luta pela democracia enquanto um valor essencial e universal (Dourado, 2019). Essa defesa perpassa pelo resgate do debate conceitual em torno da educação e democracia e seus desdobramentos teórico-conceituais nos diferentes autores.

Com base nos problemas sociais mencionados, a discussão teórica sobre educação e democracia no Brasil foi e continua sendo pertinente. Basta lembrar alguns dos autores brasileiros clássicos da educação, tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Paulo Freire e, mais recentemente, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marilena Chauí e Maria Victória Benevides.

Em virtude da extensão da bibliografia concernente ao tema e dos propósitos deste capítulo, apresentaremos a seguir as principais contribuições de alguns pensadores brasileiros do campo da educação e das ciências sociais. Apesar das especificidades de cada um desses pesquisadores, de sua base teórica e das inclinações políticas, o que os une é a defesa pela educação e pela democracia enquanto requisitos para uma sociedade democrática. A apresentação desses autores segue a cronologia histórica com o intuito de compreender como foi produzido o debate teórico acerca da educação e democracia no Brasil.

3.2.1 Anísio Teixeira e a escola pública como a máquina das democracias

A emergência pela alfabetização da população brasileira no início do século XX foi contatada por uma série de intelectuais, tais como Fernando de Azevedo (1894-1974), Afrânio Peixoto (1876-1947), Monteiro Lobato (1882-1948) e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Profundamente inspirado na filosofia pragmatista deweyana, o educador baiano Anísio Teixeira analisou o descaso com a democracia no país, posicionando-se em defesa da escola pública democrática (Bonemy, 2003). Ele acreditava em uma concepção progressista de educação, sendo o principal articulador do movimento Escola Nova no país.

Enquanto um dos maiores defensores da escola pública no Brasil, Teixeira entendia que a democracia dependia do acesso à escola pública e gratuita. Esse movimento promoveria o despertar da consciência dos direitos e deveres dos cidadãos (Souza; Muraro, 2023). Essa constatação foi possibilitada, em grande medida, pela experiência vivenciada por Anísio nos

Estados Unidos na década de 20, sobretudo nos seus subsequentes questionamentos sobre a maneira convencional do agir pedagógico (Bonemy, 2003).

A atuação de Anísio em prol da educação pública e pela defesa da democracia entrava em atrito com o pensamento hegemônico da época de caráter religioso, dominante e conservador (Fialho; Oliveira, 2022). Em síntese, “os liberais, com os quais os pioneiros da Escola Nova queriam ser identificados, reivindicavam os direitos do foro íntimo diante das pretensões de todas as igrejas estabelecidas” (Bonemy, 2003, p. 50).

Frente a esse cenário, Souza e Muraro (2023) em sua pesquisa sobre Teixeira argumentam que o autor defendia uma mudança radical na escola pública para assegurar seu papel social e democrático. Para isso, seria necessário uma pedagogia pautada na autonomia e igualdade dos seus membros que proporcionasse aos estudantes vivenciar experiências democráticas reflexivas (Souza; Muraro, 2023). Na concepção de Teixeira, essa escola democrática unificaria a vida cotidiana ao conhecimento, conectaria os aspectos intelectuais aos processos conjunturais e se apresentariam úteis ao trabalho inserido na sociedade (Souza; Muraro, 2023).

Esse pensamento concatenado pelo educador é relacional ao papel da ciência na reconstrução do país, principalmente na convicção de que pela ciência se construiria uma educação de qualidade. Como destaca Bonemy (2003), esse posicionamento estreito entre a função da ciência e a melhoria da qualidade educacional foi sintetizado no movimento da Escola Nova o qual propunha uma releitura da pedagogia pelo figurino da ciência.

Essa releitura da pedagogia e defesa pela educação pública foi expressa no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932. Assinado por 26⁵⁵ educadores brasileiros, no qual Anísio Teixeira é um dos principais nomes, o documento propunha um movimento de renovação e de criação de uma nova política educacional para o país (Teixeira, 1984). A educação Nova vinculava a escola com o meio social, imbuída de um ideal condicionado pela vida e pautado na solidariedade e cooperação. Contrastava, portanto, com a educação tradicional vigente na época que centrava no individualismo característico do liberalismo clássico⁵⁶ (Teixeira, 1984). O núcleo duro dessa Educação Nova estava nas pautas da educação

⁵⁵ Além de Anísio Teixeira, outros educadores que assinaram foram: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes (Teixeira, 1984).

⁵⁶ Anísio como um liberal democrata associado a corrente progressivista deweyana diferente, portanto, do liberalismo clássico (Fialho; Oliveira, 2022).

essencialmente pública, integral, na escola única (acessível para todos), laica, gratuita, obrigatória e na coeducação (Teixeira, 1984).

Para exigir a obrigatoriedade do ensino, o Estado deveria assegurar que a educação fosse gratuita. Existe, portanto, uma forte articulação entre democracia e a implantação do sistema de educação no Brasil para a formação de uma cultura nacional (Fialho; Oliveira, 2022). Por isso, a defesa da democracia e da escola pública anisiana estavam firmadas nas “[...] questões relativas ao federalismo educacional brasileiro; às responsabilidades da União, estados e municípios na ação educativa; ao financiamento da educação; à formação e valorização e professores; e à equidade social” (Fialho; Oliveira, 2022, p. 14-15).

O pragmatismo desse movimento renovador está associado ao pressuposto da preparação dos estudantes para o mundo aos moldes da filosofia deweyana, mas adaptada às especificidades do contexto brasileiro. A própria educação nova deveria ser contextualizada, baseada no ensino científico e na experiência do aluno, em um ensino dinâmico da “escola ativa”, característico da educação pela ação, da experiência prática e do aprender fazendo (Teixeira, 1984). Dessa forma, o sentido de democracia está presente na defesa pela escola pública para todos uma vez que, como lembra Anísio Teixeira em uma declaração de 1936, “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 1997, n.p).

A pretensão de educar para a democracia, de uma escola mais prática do que intelectualista e livresca e a utilização de métodos ativos no processo de ensino são basilares no pensamento escolanovista (Lima, 2011). Isso quer dizer que a escola deveria replicar a sociedade (fazer da escola uma sociedade em menor escala) e que a escola teria o papel de forjar uma sociedade democrática (Lima, 2011). Nesse sentido, para Teixeira (1971, p. 42-43), “aprender significa ganhar um modo de agir [...]. Aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendizado”.

Um exemplo de aplicação dos princípios da Escola Nova é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também denominado de Escola Parque, que foi fundado no ano de 1950. Localizado em Salvador na Bahia, esta instituição tinha como mote a valorização de atividades práticas e de lazer e serviu de influência para muitas gerações de professores (Vera e Silva, 1998). Essa experiência pedagógica pioneira no Brasil tinha como intuito proporcionar uma educação integral aos estudantes (Teixeira, 1967). Dessa forma, os alunos poderiam participar, enquanto membros da comunidade escolar, de um conjunto de experiências, tais como: estudante na escola classe; trabalhador nos ofícios industriais; cidadão nas atividades sociais; esportista no ginásio e artista nas atividades ligadas às artes (Teixeira, 1967). Todos esses

mecanismos seriam formas de ampliação da experiência do estudante para a vida em sociedade, que foi deliberadamente miniaturizada pela escola.

Enquanto um liberal democrata, Anísio não visava com seu posicionamento a revolução social ou alteração substancial da ordem econômica vigente. (Fialho; Oliveira, 2022). De acordo com Lima (2011), o teórico entendia que o modelo liberal confere as ferramentas e a possibilidade da sociedade democrática ser alcançada por meio da instituição escolar. Em outras palavras, o autor defendia que se poderia chegar a uma sociedade plenamente democrática somente através da educação.

Apesar das críticas direcionadas para o autor em razão de seu posicionamento liberal, isso não significa que Anísio fosse conservador (Fialho; Oliveira, 2022). Como enfatizado anteriormente, o pensamento anísiano está associado com as correntes progressistas da época, em divergência ao modelo liberal clássico. Isso não apaga a importância de estudar Anísio nos dias atuais⁵⁷ enquanto um autor central para se pensar a escola pública de qualidade e na construção da democracia no país. Como lembra Teixeira, a democracia é um sistema em constante processo de construção que depende tanto a República quanto a educação (Fialho; Oliveira, 2022).

A importância de Anísio Teixeira para se pensar a educação pública e a construção da democracia brasileira foi evidenciada pela referência nominal ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criado em 1937, cuja existência perdura até os dias atuais.

3.2.2 Paulo Freire e a educação como um ato político

Partindo de uma perspectiva teórica diferente de Anísio Teixeira e mirando a centralidade da educação revolucionária, outro autor importante na construção da escola pública no Brasil e no estudo da relação indissociável entre educação e democracia foi Paulo Freire.

Em um dos seus livros mais famosos mundialmente “Pedagogia do oprimido” lançado em 1968, o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) aborda como a concepção de educação bancária contrasta com a tese da “educação como prática da liberdade”. Na abordagem “bancária” e, portanto, antidialógica, a educação se transforma no simples ato de

⁵⁷ “Anísio sempre esteve atento ao movimento excludente que se opera no campo das desigualdades socioeducacionais, com excepcional capacidade para acompanhar as transformações que se davam, no Brasil e em outros países, e também nos campos científico, tecnológico e tecnológico” (Fialho; Oliveira, 2022, p, 14).

depositar e transferir valores e conhecimentos criando, com isso, uma “cultura do silêncio” (Freire, 2018). Segundo Freire (2018, p. 79), “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração”.

Nesse sentido, cria-se um ensino desconectado da realidade dos estudantes, os conceitos são trabalhados de forma mecânica, estática, uma vez que os educandos são compreendidos como meros receptáculos a receber as informações dos seus educadores. Freire (2018) aponta como essa concepção bancária de educação culmina em um processo de desumanização, opressão e temor pela liberdade. Grosso modo, é como se o pensar de forma autêntica fosse algo perigoso e que devesse ser evitado (Freire, 2018).

Contra essa corrente e salientando a emergência de uma prática de formação libertadora, Freire (2018) trabalha com a ideia de dialogicidade como a essência da educação como prática de liberdade. Trata-se do entendimento da construção mútua entre educador e educando, e em abordar a “opressão” enquanto um objeto de reflexão crítica (Freire, 2018). Constitui-se, portanto, no ser humano enquanto um sujeito/agente que se realiza a partir de determinados conhecimentos que são sistematizados de forma crítica e criativa (Souza; Muraro, 2023). Na concepção de Freire (2018, p. 116), “a educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2018, p. 116). Nessa práxis proveniente do amálgama conhecimento e ação, firma-se a centralidade de, em termos freireanos, uma teoria revolucionária para uma ação revolucionária (Souza; Muraro, 2023).

Na obra “Pedagogia da autonomia” Freire (2016) defende uma concepção de educação direcionada para a transformação social e em uma perspectiva democrática, humanizadora e dialética. Sua base está na compreensão de que o processo formativo vai além do treinamento técnico e comporta a formação humana e cidadã, sem cair na pretensão de neutralidade (Souza; Muraro, 2023). Com isso, diz respeito a “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua conclusão” (Freire, 2016, p. 47). É um movimento que exige do docente assumir uma postura de vigilância frente às práticas desumanizadoras neoliberais (Freire, 2016). Grosso modo, “[...] a pedagogia da autonomia deve preparar o educando para além dos limites histórica e socialmente postos” (Souza; Muraro, 2023, p. 208).

Alguns elementos centrais na defesa da pedagogia da autonomia freiriana são: rigorosidade; disciplina intelectual, exercício da curiosidade epistemológica; consciência do inacabamento; saber que o agente está condicionado historicamente e não determinado; conscientização como uma exigência essencialmente humana; respeito à autonomia do ser do

educando tendo como horizonte a convicção de que a mudança é possível, entre outros (Freire, 2016). Nesse sentido, a necessidade dialógica entre professor e aluno e o exercício de instigar a curiosidade do aluno são basilares. Segundo Freire (2016, p. 82), “se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador”.

O teórico frisa a tensão existente entre liberdade e autoridade e em como nos contextos marcados pelo autoritarismo ocorre o desaparecimento daquela (Freire, 2016). Para Freire (2016, p. 103), “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”. Isso quer dizer que é essa articulação complexa que permite assegurar a autonomia. Nas palavras do autor, “sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda” (Freire, 2016, p. 100).

Portanto, Freire (2016) entende que a educação se apresenta como um ato de intervenção no mundo, logo a educação é política. “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na *educabilidade* mesma do ser humano, que se funda na natureza inacabada da qual se tornou consciente” (Freire, 2016, p. 108, grifo do autor). Isto é, do ser que sabe de seu caráter inacabado e do docente que escuta para aprender a falar com o aluno e não para o aluno (Freire, 2016). O autor denomina esse último processo como a prática democrática de escutar e que vai ao encontro com a concepção dialógica da pedagogia da autonomia (Freire, 2016).

Em linhas gerais, na concepção freireana, à democracia está atrelada a autonomia do aluno e implica participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o regime democrático se realiza pelo poder popular e pela compreensão dos sujeitos de sua condição histórica e social (Souza; Muraro, 2023). Esse movimento possibilitou Freire entender que apenas nas pedagogias libertadoras a democracia poderia vir a se concretizar enquanto uma prática política de liberdade.

3.2.3 Florestan Fernandes e a defesa da escola pública

As aspirações de Anísio Teixeira, sobretudo no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 foram resgatados no final de década por diversos intelectuais, entre eles, Florestan Fernandes. Assinado por mais de 160 educadores, o “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados” (1959), constituiu-se como uma resposta ao substitutivo à Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pontuando a educação como um direito de todos e um dever do Estado (Azevedo *et al.*, 1959). Em síntese, Florestan Fernandes desenvolveu uma assídua defesa em prol da escola pública e democratização do ensino de qualidade para todos (Okumura, 2018).

O sociólogo marxista Florestan Fernandes (1920-1995) também acreditava na educação como um ato político associado ao dever de formar cidadãos que acompanhassem o desenvolvimento tecnológico e industrial no país. Florestan entendia a formação do cidadão como crucial para a construção da democracia e de uma postura da massa visando mudanças culturais⁵⁸ (Okumura, 2018). De acordo com Tótoro (1999), o autor marxista não restringe a concepção de democracia à sua forma política ou a equivale com a democracia liberal representativa. Ao contrário disso, Florestan confere ao regime democrático um significado substantivo⁵⁹ atrelado ao seu conteúdo de classe (Tótoro, 1999).

Essa interpretação perpassa por uma discussão na bibliografia sobre a postura do autor nas pautas da educação. Diz respeito às perspectivas de Florestan na década de 1960 presente na Campanha em Defesa da Escola Pública e, mais tarde, em suas obras maduras político-revolucionárias. Leher (2012) entende essas diferenças como “[...] um longo processo de elaboração pleno de retificações e novas sínteses em seus trabalhos” (Leher, 2012, p. 1160).

Enquanto nos anos 60 se destaca o livro “Educação e Sociedade no Brasil” e a ênfase recai sobre a democracia cultural, no final de década de 1980 e começo de 1990, isto é, na elaboração da Constituinte e da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁶⁰, o teórico marxista enfatizou que as reformas educacionais universais são impedidas pelo capitalismo dependente e pela Revolução Burguesa ocorrida no país (Leher, 2012).

Fernandes (1976) identificou na realidade concreta brasileira uma interação entre democracia e desenvolvimento. Na sua visão “[...] lutar pela democracia vem a ser muito mais importante que aumentar o excedente econômico e aplicá-lo produtivamente” (Fernandes, 1976, p. 262). Para ele nem a democracia e muito menos o desenvolvimento econômico são compreendidos enquanto fim em si mesmos (Fernandes, 1976). Portanto, há uma emergência de envolver os cidadãos nas práticas e princípios democráticos que contrasta com o

⁵⁸ Para Florestan, “[...] a educação, bem como o desenvolvimento da ciência e tecnologia, proporcionaria essa nova postura para toda a massa e, conseqüentemente, seria um fator *sine qua non* para a provocação de mudanças culturais” (Florestan, 1966 *apud* Okumura, 2018, p. 150).

⁵⁹ No pensamento do autor supracitado, “[...] a democracia, seguindo a senda de Marx, Engels e Lenin, não se desvincula do seu conteúdo de classe. Daí não temer o autor o emprego da palavra democracia substantiva como burguesa ou de proletária” (Tótoro, 1999, p. 110).

⁶⁰ Florestan foi importante na elaboração da nova LDB e em sua defesa pelo fortalecimento da autonomia relativa da escola (Leher, 2012).

desenvolvimento do sistema capitalista dependente e com a vigência da democracia restrita (Fernandes, 1976).

Na interpretação do sociólogo brasileiro,

As camadas sociais dominantes concentravam o poder solidariamente em suas mãos. A república seria, a seus olhos, uma monarquia sem imperador – uma democracia de senhores, das elites, dos mais ricos e poderosos, em suma, uma *democracia restrita* (Fernandes, 1994, p. 100, grifo do autor).

Nesse cenário de Estado autocrático-burguês (Fernandes, 2006) presente no Brasil, a concepção de democracia foi encarada como um mal em si, como fonte de antagonismos sociais, contemplando somente a permanência de sua versão restrita (Fernandes, 1994). Com isso, as desigualdades inerentes à sociedade capitalista não abarcam a democracia de massa ou a autogestão dos negócios comuns da coletividade (Fernandes, 1994). Para Fernandes (1994, p. 203), “nos países capitalistas periféricos nem chega a haver espaço político para a República democrática burguesa”.

Na obra clássica “A Revolução Burguesa no Brasil”, Fernandes (2006) aborda o conceito de capitalismo dependente. Esse conceito é central para pensar a relação entre educação e democracia no país porque evidencia que o capitalismo brasileiro estava ligado a um passado atrasado e autocrático (Oliveira; Vazquez, 2010). Serve, também, para entender tanto as alterações na perspectiva de análise tecida por Florestan, quanto os obstáculos das reformas educacionais universalistas no contexto brasileiro (Leher, 2012). Grosso modo, o capitalismo dependente é um “sistema em que a ordem social competitiva interage com as estruturas arcaizantes, originando economias polarizadas, heterogêneas e incapazes de espraiar as forças modernizadoras para o conjunto da sociedade” (Oliveira; Vazquez, p. 148).

Essa relação entre passado colonial e dependência com o exterior afetou a revolução burguesa no Brasil que ocorreu dentro da ordem característica do período colonial, sem romper com os elos de dependência existentes (Fernandes, 2006). A presença dessa burguesia autocrática, paternalista e mandonista e da democracia restrita provocaram uma série de problemas sociais relacionados à consolidação do regime democrático e de seus princípios (Okumura, 2018).

Se na década de 60 Florestan lutava pela defesa da escola pública em todos os níveis, para todos, laica e de qualidade enquanto requisitos mínimos para a formação de uma sociedade democrática (Okumura, 2018), com a conceituação posterior da formação histórico-social brasileira de capitalismo dependente o autor inseriu outros elementos a sua interpretação.

Principalmente ao que tange os impedimentos que fizeram as frações dominantes não realizar a reforma educacional democrática republicana (Leher, 2012).

Nesse sentido, Florestan defendia a democratização concreta dos bens comuns através de uma sociedade democrática planejada, uma democracia com melhor distribuição de renda, acesso aos serviços do Estado, cultura, etc (Okumura, 2018). Para isso, era necessário a formação de um cidadão ativo em uma sociedade democrática, inclusive dentro da sala de aula, enquanto um ambiente que proporcionasse e fomentasse a participação ativa dos estudantes (Okumura, 2018). Nesse sentido, para o autor as escolas com bases ou ligações religiosas eram incompatíveis com a democracia, pois tornavam exclusivo apenas uma religião e impunham aos estudantes apenas uma leitura de sociedade (Okumura, 2018).

Ao final da década de 1980 Florestan agregou em seu discurso a proposta de uma educação revolucionária na qual apenas com as ações protagonizadas pelos subalternos poderiam ser realizadas as transformações sociais (Leher, 2012). Portanto, Florestan é central na luta pela transformação da sociedade, uma revolução democrática encabeçada pelos “de baixo”, uma vez que para o autor a democracia pressupõe a repartição efetiva do poder (Tótora, 1999).

Em outros termos, em sua fase madura Florestan chegou à conclusão de que só haveria transformações significativas na educação por meio da revolução, tendo em vista que a escola por si só não seria capaz de promover tais alterações⁶¹ (Okumura, 2018). Tais apontamentos nos lembram como a obra de Florestan permanece importante, sobretudo na promoção de um novo ponto de partida para as lutas em prol da escola pública e democrática no Brasil (Leher, 2012).

3.2.4 Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica

Em convergência⁶² com o pensamento de Florestan ao que tange o marxismo e a luta pela transformação da sociedade e com Freire no que se refere à perspectiva crítico-transformadora⁶³ e em pensar a educação como um instrumento de libertação da dominação e

⁶¹ Em decorrência dos limites desse trabalho e dos objetivos alçados esse elemento não foi aqui aprofundado.

⁶² Convergências destacadas por Saviani (2021) que também mostra os distanciamentos em relação a base filosófica de análise e a perspectiva pedagógica adotada por Freire.

⁶³ É “[...] a perspectiva crítico-transformadora que caracteriza tanto a Pedagogia Libertadora como a Pedagogia Histórico-Crítica” (Saviani, 2021, p. 175).

opressão, Saviani (2021) é outro teórico central nos estudos sobre educação e democracia no Brasil.

O filósofo e pedagogo marxista Dermeval Saviani (1943-) considera que a educação é sempre um ato político, no qual a defesa de um caráter apolítico se traduziria em uma forma de reforçar a submissão da educação à ordem política vigente (Saviani, 2021). Tendo como base o marxismo histórico-dialético e uma concepção de democracia que vai além do modelo formal liberal, Saviani (1999) teceu profundas críticas ao movimento Escola Nova sobretudo em relação aos seus lemas de cientificidade e de sua bandeira em prol da democracia.

Em seu livro “Escola e Democracia” publicado em 1983, Saviani (1999) destaca que o “Escolanovismo” se enquadra nas teorias não críticas da educação⁶⁴. Estas teorias concebem a educação como autônoma e procuram compreendê-la a partir dela mesma, sem considerar a estrutura social em que está inserida (Saviani, 1999). Trata-se de uma “[...] teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 1999, p. 21). Para o autor, tanto a Pedagogia Tradicional⁶⁵ quanto a Pedagogia Nova são ingênuas e idealistas ao tratar a relação entre educação e estrutura social e acreditarem em uma transformação/equalização social unicamente através da educação (Saviani, 1999).

Dessa forma, Saviani (1999) elenca uma série de críticas à pedagogia Nova por meio de três teses políticas da educação. A primeira é de seu caráter reacionário associado a contradição entre a participação política das massas e os interesses da burguesia. Nesse sentido, surgiu uma pedagogia da existência que vai contra o movimento de libertação da humanidade, legitimando a dominação e os privilégios existentes (Saviani, 1999). Na visão do autor, o oposto ocorre com a pedagogia tradicional que mantinha seu teor revolucionário.

A segunda diz respeito ao seu caráter pseudocientífico (Saviani, 1999), ao entender e confundir o ensino com a pesquisa, deixando os conteúdos (base) em segundo plano. O ponto central é que para ser pesquisador, primeiro é necessário dominar o conteúdo, coisa que não acontece no escolanovismo (Saviani, 1999). O foco é centrado no estudante enquanto indivíduo que realiza uma pesquisa. Essa percepção acarretou numa série de alterações em relação à teoria tradicional, tais como: o direcionamento do aspecto lógico ao psicológico; a passagem dos

⁶⁴ De acordo com Saviani (1999), as teorias não críticas são: a pedagogia tradicional, a pedagogia Nova e a pedagogia tecnicista.

⁶⁵ A pedagogia tradicional parte do pressuposto de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado (Saviani, 1999). “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 1999, p. 18).

conteúdos cognitivos para os métodos pedagógicos; o foco do professor para o aluno, entre outros (Saviani, 1999).

A terceira se relaciona com as duas dimensões anteriores e está especificamente associada ao regime democrático. Saviani (1999) defende que apesar de a democracia ser um dos lemas⁶⁶ fundamentais da Escola Nova, ela não é democrática. Isso acontece porque o acesso às escolas com a concepção de educação “Escolanovista” ficou limitada a uma elite, deixando o povo, em alusão etimológica ao termo democracia, com o modelo de escola/pedagogia tradicional (Saviani, 1999). Por isso, a elaboração da emblemática terceira tese política de Saviani (1999, p. 59), “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mas a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Em contraste tanto com a Pedagogia Tradicional quanto com a Pedagogia Nova, Saviani (1999) posiciona-se a favor de uma Pedagogia Revolucionária de base crítica na qual a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. O teórico entende a prática social como ponto de partida e ponto de chegada no processo de ensino. Além disso, alega que a cientificidade dessa pedagogia provém da concepção dialética de ciência conforme elaborada por Karl Marx. Essa pedagogia revolucionária “[...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (Saviani, 1999, p. 85).

De acordo com Saviani (1999), essa pedagogia revolucionária não nega a essência (conteúdo) para admitir o caráter dinâmico da realidade, como acontece no escolanovismo. Nesse sentido, o autor traça cinco indicativos dessa pedagogia:

(i) O ponto de partida do ensino é a prática social que é comum a professor e alunos enquanto agentes sociais distintos por apresentarem níveis diferentes de compreensão do conhecimento e experiência da prática social;

(ii) A identificação dos principais problemas postos pela prática social, ou seja, realização de uma problematização;

(iii) Instrumentalização, no sentido de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para equacionar os problemas da prática social;

(iv) A cartase⁶⁷, no sentido de uma nova forma de entendimento da prática social proveniente da concepção gramsciana da elaboração da estrutura em superestrutura;

⁶⁶ Associação com o livro de Dewey (1979).

⁶⁷ Cartase como o ponto culminante no processo educativo (Saviani, 1999).

(v) O ponto de chegada é a prática social que, ao contrário do início, agora não é mais compreendida em termos sincréticos pelos estudantes (Saviani, 1999).

A partir de todos esses elementos supracitados, o conceito de democracia em Saviani (1999) está atrelado a dimensão substancial desse regime político, englobando a questão da igualdade e transformação social.

Saviani (1999) indica que não se pode inferir que a democratização das relações internas na escola é condição suficiente para a democratização da sociedade. Isso acontece em virtude da compreensão materialista e histórico-dialética da realidade, em que o autor considera nuclear a tensão entre a estrutura social e a escola. Em palavras mais simples, trata-se de compreender, ao contrário do pressuposto escolanovista, que as condições de igualdade não estão dadas desde o início do processo educativo (Saviani, 1999).

De acordo com o Saviani (1999, p. 86, grifo nosso):

Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida?

Nesse sentido, o autor marxista acredita que o processo educativo pressupõe a diferenciação entre a democracia enquanto uma possibilidade no ponto de partida, da democracia como realidade no ponto de chegada (Saviani, 1999). É uma postura que entende a democracia não como um dado existente, mas como uma conquista social que é fruto de lutas precedentes (Saviani, 1999). Dessa forma, o autor propõe uma articulação entre os trabalhos desenvolvidos nas escolas com o processo geral de democratização da sociedade (Saviani, 1999).

Em análise dos movimentos atuais como o Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio, Saviani (2017) aprofunda seu conceito de democracia para pensar além do modelo de democracia formal (Held, 1987; Bobbio, 2020).

Segundo Saviani (2017), a concepção formal e hegemônica de democracia, isto é, aquela calcada nos procedimentos formais de representação política ou nas regras do jogo como quer Bobbio (1986), é insuficiente, ainda que necessária para permanência desse modelo formalista. Nas palavras do autor marxista, “[...] se a democracia formal é necessária, ela é insuficiente, pois deveria evoluir na direção de sua transformação em democracia real” (Saviani, 2017, p. 655).

Esse paradoxo identificado por Saviani (2017) no contexto atual acerca do papel da escola para a formação do exercício consciente da cidadania acontece uma vez que:

[...] queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída (Saviani, 2017, p. 655).

Como explorado na introdução desta dissertação, a dimensão formal da democracia abarca somente a emancipação política, não abrangendo uma emancipação humana efetiva aos moldes de Saviani (2017). Para o teórico, é necessário uma *práxis*⁶⁸ revolucionária direcionada à democratização para se alcançar a emancipação humana (Saviani, 2017). Nesse sentido, faz-se a defesa de Saviani (1999; 2015; 2017; 2020) em prol da pedagogia histórico-crítica⁶⁹ enquanto uma educação humanizadora, de excelência e de formação do estudante voltada à transformação social.

Todos esses elementos apresentados acima corroboram com a afirmativa de Saviani (1999) de que a democracia não é um dado, mas uma conquista.

3.2.5 Maria Victória Benevides e a formação para a cidadania

Além de Saviani, a necessidade de formar cidadãos críticos para a democracia também foi explorada por Benevides (2016). Tendo como estofa teórico o campo da sociologia da educação, a autora forjou o conceito de “cidadania ativa” – fruto de sua tese de livre docência – para compreender o contexto brasileiro pós-redemocratização.

Ao pesquisar a cidadania e sua relação com a democracia e educação, a socióloga Maria Victória Benevides (2016; 1996) salienta a existência de um paradoxo, tendo em vista que a democracia “[...] não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos” (Benevides, 1996, p. 234). Nesse aspecto, indo de encontro com Dewey (1979), a autora também acredita que a democracia não se restringe a uma forma de governo ou regime político. Nas palavras de Benevides (2016, p. 21) “a democracia não é apenas um regime político e uma forma de governo; é um modo de vida”.

⁶⁸ Baseado na teoria marxista, *práxis* aqui é entendida como “[...] um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática” (Saviani, 2017, p. 656).

⁶⁹ Em contraposição à concepção burguesa de educação (Saviani, 1999).

Essa maneira de pensar a democracia implica numa educação para a democracia a partir da universalização do acesso de todos à escola que possibilita a formação de governantes e governados (Benevides, 1996). Esse processo, caracteriza-se enquanto um projeto de longa duração e que comporta dois aspectos fulcrais:

[...] a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma (Benevides, 1996, p. 226).

Por valores republicanos, Benevides (1996) entende o respeito às leis, isto é, as regras do jogo democrático, o respeito ao bem público e a responsabilidade requerente ao exercício do poder político. Este último fator se desdobra em uma dupla interligada composta pela *accountability* e *responsability*. A primeira abarca a prestação de contas dos políticos que exercem o poder, e o segundo a sujeição de todos os cidadãos às sanções que foram previstas previamente (Benevides, 1996).

Já sobre os valores democráticos, apesar de apresentarem uma ligação estreita com os valores republicanos supracitados, esses são interdependentes (Benevides, 1996). Para a pesquisadora, os valores democráticos vão além das regras do jogo político e contemplam o reconhecimento da igualdade, e o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria perfilada legitimamente pelo processo político (Benevides, 1996).

Para o segundo elemento, isto é, a formação para a tomada de decisões políticas, Benevides (1996) desenvolveu o conceito de cidadania ativa. Ao contrário da cidadania passiva que é outorgada pelo Estado e conflui na ideia moral da tutela e do favor (Benevides, 1996), a cidadania ativa é “[...] aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação” (Benevides, 1996, p. 25).

O conceito de cidadania ativa mobilizado pela socióloga está intrinsecamente associado à questão dos direitos humanos e ao conceito de soberania popular⁷⁰ e pressupõe uma cidadania democrática calcada na igualdade perante a lei, igualdade de participação política e a igualdade de condições socioeconômicas que assegurem a dignidade humana (Benevides, 2016). Dessa forma, Benevides (1996) resgata a noção aristotélica do aprender a participar participando para pensar a democracia e os espaços institucionais.

⁷⁰ Segundo Benevides (2016, p. 25), “o princípio da soberania popular está explícito no primeiro artigo da Constituição de 1988, o qual afirma o exercício do poder pelo povo através de representantes eleitos ou “diretamente””.

Imbuída dos elementos teóricos apresentados acima, Benevides (1996) faz referência direta a Bobbio (1986) ao lembrar como a apatia política e, portanto, a não cidadania democrática pode colocar a democracia em risco. Dessa forma, a autora retoma Florestan Fernandes para mostrar a importância do processo educativo e seu papel na defesa da formação de personalidades democráticas (Benevides, 1996).

Essa luta pela formação de personalidades democráticas em uma sociedade que seja em consonância democrática é um dos nortes centrais desta pesquisa.

3.2.6 Marilena Chauí e a cultura democrática

A filósofa e pesquisadora Marilena de Souza Chauí, também desempenha um papel fundamental para compreendermos a relação entre educação e democracia no Brasil. Ao longo de sua trajetória, Chauí (2000; 2005; 2009; 2016, 2021) abordou vários temas, desde o autoritarismo presente na sociedade brasileira, as ideologias que ocultam a dominação de uma classe sobre a outra e seus desdobramentos na concepção de cidadania presente no contexto atual. Todos esses elementos se apresentam na defesa da autora em favor de uma perspectiva transformadora para a educação, que seja de caráter horizontal, pautada no ensino dialógico, emancipatório e voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos (Chauí, 2016; Silva; Penna, 2023).

Para a autora marxista, no Brasil estamos acostumados com a definição liberal da democracia enquanto regime de lei e da ordem que visa assegurar as liberdades individuais (Chauí, 2005). Essa concepção contrasta com o pensamento de esquerda que ao considerar o modelo econômico capitalista e as lutas de classe, entende a democracia não somente como um regime político, mas enquanto uma sociedade democrática (Chauí, 2005). É, portanto, a essa segunda noção de democracia que a filósofa se assegura. Desse modo, ao ampliar a noção de democracia, a participação recebe centralidade, seja como intervenção direta nas ações políticas e/ou controle dos representantes, isto é, nos mecanismos de *accountability*.

De acordo com Chauí (2005), o que o dificulta a construção da democracia e da cidadania no Brasil são as desigualdades existentes, as relações sociais hierarquizadas e a presença assídua do autoritarismo na sociedade brasileira. Partindo do conceito de ideologia em Marx, a autora argumenta que na sociedade capitalista dividida em classes sociais as desigualdades são encaradas como se fossem naturais (Silva; Penna, 2023). Nesse sentido, a ideologia enquanto ferramenta que molda as percepções e representações sociais, não apenas

contribui para a manutenção das desigualdades da ordem vigente como, também, diferencia-se profundamente do saber. Isso acontece porque “o saber implica um trabalho de reconhecimento da “obscurização” do não saber, sem negá-lo, mas determinando essa indeterminação do não saber” (Silva; Penna, 2023, 1236). Ou seja, a teórica considera que o saber é reflexivo e aceita a incerteza.

Em seu livro “Cultura e democracia”, Chauí (2009) resgata uma concepção filosófica-antropológica abrangente da palavra “cultura”, caracterizando-a como trabalho criador centrado na ação histórica. A cultura do ponto de vista da democracia, isto é, a cultura democrática se choca com as desigualdades existentes e com a tendência antidemocrática do Estado brasileiro proveniente de sua formação autoritária (Chauí, 2000).

Com isso, o retorno da concepção etimológica abrangente de cultura implica considerá-la como atividade social, campo de símbolos, signos, valores, comportamentos e práticas, não deixando de lado as especificidades internas da sociedade (Chauí, 2009). Portanto, o próprio Estado apresenta-se como um elemento integrante da cultura. Além disso, a cultura sobre o viés da democracia entra em atrito com a concepção hegemônica e liberal de democracia que a reduz a um regime político eficaz, fundamentado na ideia da cidadania organizada em partidos políticos, expressa no sufrágio, nas eleições periódicas e na alternância do poder dos representantes políticos (Chauí, 2009).

Chauí (2009) considera que a democracia ultrapassa essa simples concepção de regime político eficaz, tornando-se, portanto, uma configuração de sociedade ou, como anteriormente mencionado, uma sociedade democrática. Essa abordagem comporta a democracia enquanto:

(i) forma sociopolítica definida pela isonomia e isegoria, que se depara com o problema da manutenção da igualdade e liberdade frente a desigualdade real;

(ii) forma política na qual o conflito é considerado legítimo e necessário tendo em vista que a democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos (Chauí, 2005);

(iii) forma sociopolítica que busca conciliar a igualdade e liberdade com a existência da desigualdade real, a legitimidade do conflito, e a existência de contradições materiais que são introduzidas na ideia dos direitos (Chauí, 2009);

(iv) a criação de novos direitos, o que possibilita ao regime democrático ser passível a alterações ao longo do tempo, ou seja, é aberto às mudanças temporais;

(v) os direitos surgem como novos a partir da ação das classes populares ou subalternas o que implica dizer que os direitos são conquistas e não benesses;

(vi) garantia da distinção entre poder e governante e de que as eleições não são apenas alternância de poder. Com isso, indica que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade e que os sujeitos políticos não são meros votantes, mas eleitores (Chauí, 2009).

Todos esses componentes em conjunto expressam que uma sociedade é democrática quando:

[...] além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é a condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (Chauí, 2009, p. 56-57).

Segundo Chauí (2009) uma sociedade democrática pressupõe a ampliação dos direitos existentes e a criação de novos direitos. Para a autora, portanto, o direito é um fator constitutivo da democracia que se caracteriza justamente pela construção de novos direitos.

No texto “democracia e a educação como direito”, Chauí (2021) esclarece que um direito se difere de necessidades, carências e interesses e especialmente do privilégio, “[...] pois este é sempre particular, excludente e jamais pode universalizar-se e transformar-se num direito sem deixar de ser um privilégio” (Chauí, 2021, p. 4). Ao contrário dos privilégios e carências, os direitos não são particulares e específicos, mas universais (Chauí, 2005). Por essa razão, uma política democrática está intrinsecamente atrelada à universalização dos direitos (Chauí, 2021).

Esses direitos universais presentes no entendimento da cultura enquanto um direito opõe-se à política neoliberal que transforma os direitos em serviços vendidos e comprados no mercado (Chauí, 2009).

No contexto brasileiro atual marcado pelo avanço das políticas neoliberais o mercado adquire uma racionalidade sociopolítica que promove a transformação dos direitos em serviços (Chauí, 2021). Nas palavras da autora, o ponto nevrálgico da privatização neoliberal “[...] se refere à transformação dos direitos em serviços privados vendidos e comprados no mercado” (Chauí, 2009, p. 8). Isso quer dizer que o que antes era considerado um direito fundamental como Educação, saúde, previdência social, etc, agora passam a ser operados na lógica ou racionalidade do mercado capitalista. As marcas do autoritarismo constitutivo da sociedade brasileira contribuíram para que o neoliberalismo e sua onda de privatização caísse como uma luva no país (Chauí, 2021).

De acordo com Chauí (2021, p. 10), a novidade neoliberal está em definir todas as esferas sociais e políticas em empresas, tendo como núcleo duro o mercado. Esse cenário

transforma a escola em uma empresa e os próprios indivíduos (estudantes) deixam de ser membros de uma classe social, passando a figurar análogo a uma empresa individual, isto é, um empreendimento cristalizado no discurso meritocrático do capital humano (Chauí, 2021). Nesse sentido, a educação passa a ser considerada um investimento e os estudantes desde cedo aprendem comportamentos competitivos inerentes à lógica do mercado capitalista (Chauí, 2021).

A autora compreende o neoliberalismo como a nova forma do totalitarismo no entendimento de que “[...] em seu núcleo encontra-se o princípio fundamental da formação social totalitária, qual seja, a recusa da especificidade das diferentes instituições sociais e políticas que são consideradas homogêneas e indiferenciadas porque concebidas como organizações” (Chauí, 2021, p. 9). Além disso, é novo porque “em lugar da forma do Estado absorver a sociedade – ou a sociedade como o espelho que reflete o Estado – vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorve o Estado – o Estado é o espelho que reflete a sociedade” (Chauí, 2021, p. 10).

Desse modo, o neoliberalismo ou a nova forma do totalitarismo como quer Chauí (2021), compromete a construção e fortalecimento da social-democracia com a privatização dos direitos e enfraquece a democracia liberal representativa ao considerar a política como gestão e não enquanto debate e deliberação pública da vontade dos representados pelos representantes (Chauí, 2021).

A exemplo, basta pensar o movimento recente da “Escola sem Partido” em que a educação “[...] deixa de ser uma instituição social para se tornar uma organização administrativa segundo as regras do mercado, levando à desqualificação e desmoralização da escola pública e ao incentivo à privatização ou à escola como um negócio” (Chauí, 2021, p. 12). Esvai-se a ideia de formação, do exercício do pensamento crítico, da reflexão e da criação de conhecimentos. Perde-se, também, a condição de direito da cidadania, transformando-o em um privilégio (Chauí, 2021).

Para Chauí (2021), se pensamos a educação como um direito da cidadania é necessário resgatar seu sentido profundo de origem, qual seja, o de formação para a cidadania enquanto um direito universal.

Dessa forma, a autora argumenta que:

A formação da e para a cidadania é uma ação civilizatória que toma o livre exercício do pensamento e da imaginação como um direito porque nos lança na interrogação, nos pede enfrentamento com o instituído para que haja descoberta, invenção e criação. A educação formadora da e para a cidadania se realiza como trabalho de pensamento para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e dito, trazendo uma visão

compreensiva de totalidades e sínteses abertas que levam à descoberta do novo e à transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí, 2009, p. 13).

Esse movimento exige, também, o resgate de uma noção ampla de cultura firmada no conceito de cultura democrática. Segundo Chauí (2009, p. 70), “podemos dizer que a democracia propicia, pelo modo mesmo do seu enraizamento, uma cultura da cidadania à medida que só é possível a sua realização através do cultivo dos cidadãos” (Chauí, 2009, p. 70).

Esse cultivo de cidadãos democráticos inspirou profundamente esta pesquisa. Pois, como nos lembra Chauí (2009, p. 72, grifo da autora):

Se compreendermos a democracia como instituição de uma sociedade democrática e o socialismo como instituição de uma política democrática, perceberemos que somente numa política socialista os direitos, que definem essencialmente a sociedade democrática, podem concretizar-se e que somente numa sociedade democrática a prática socialista pode efetivar-se. Assim, uma nova política cultural precisa começar como *cultura política* nova, cuja viga mestra é a ideia e a prática da participação.

Grosso modo, a formação de uma cultura política nova é promovida não apenas em um regime democrático, mas em uma sociedade democrática.

O próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica do tipo *survey* realizada cujo propósito central é analisar a cultura política entre os estudantes universitários da UFFS, Campus Chapecó.

4 A CULTURA DEMOCRÁTICA ENTRE OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Vinda do verbo latino *colere*, na origem cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios.

Marilena Chauí⁷¹

A epígrafe acima exprime a concepção de cultura enquanto denotativo de cultivo e que no presente trabalho está corporificado no conceito de cultura democrática. Essa noção de cultura enquanto algo que faz frutificar e florescer é aqui alçada no sentido de cultivo da democracia (Chauí, 2001). Para além desse primeiro fator, o regime democrático requer, também, o cultivo da sociedade enquanto local em que experimentamos um destino comum em meio às demais diferenças (Brown, 2019). Esse resgate da noção de cultura democrática está imbricado no conceito título da dissertação, qual seja, o de cultura política. Sua base conceitual provém, dentre muitos teóricos, dos trabalhos de Almond e Verba (1963), Moisés (1995; 2008); Borba (2005) e Baquero (2003; 2008; 2023). Estes últimos com maior destaque tendo em vista que abordaram o conceito especificamente no cenário brasileiro.

A partir desses esclarecimentos iniciais o intuito desse capítulo é: (i) analisar as percepções dos jovens universitários sobre a democracia, a institucionalidade e os processos democráticos, sobretudo o papel e a importância que conferem aos partidos políticos, voto, eleições periódicas, urnas eletrônicas, etc; (ii) dimensionar o nível de compreensão dos jovens em relação os mecanismos e aos processos institucionais que o regime democrático requer; (iii) compreender a importância que os entrevistados atribuem à participação dos jovens na política e à formação democrática nas escolas e universidades; (iv) investigar os sentidos, significados e importância que os jovens atribuem à democracia; (v) entender qual o nível de compreensão e de confiança nos mecanismos e os processos institucionais que o regime democrático requer.

Para alcançarmos os objetivos supracitados a organização é a seguinte: inicialmente sistematizamos uma breve discussão teórica sobre o conceito de cultura política. Em um segundo momento apresentamos os dados concernentes ao perfil da nossa amostra, isto é, dos estudantes universitários de graduação da UFFS, Campus Chapecó. Num terceiro momento exploramos a categoria percepções sobre a democracia e seus processos institucionais. Em um

⁷¹ (Chauí, 2001, p. 55).

quinto momento abordamos a categoria associada ao conhecimento e informação sobre a democracia. Em um sexto momento debatemos a confiança política e a participação política. Por fim, no último subitem abarcamos a relação entre educação e a formação para a democracia dos jovens universitários.

4.1 CULTURA POLÍTICA E DEMOCRACIA

Nos capítulos anteriores, vimos a importância de uma abordagem cultural da democracia, sobretudo em Marilena Chauí (2009; 2001). Trinta anos atrás, a teórica já apontava para a carência de uma política cultural, mais precisamente uma nova cultura política que rompesse com as estruturas autoritárias do país (Chauí, 1995). Essa preocupação que ultrapassa os processos institucionais convencionais é tributária dos estudos sobre cultura política. Apesar de já existir uma inquietação relacionada ao desempenho institucional e aos fatores socioculturais ao menos desde o filósofo grego Platão (1965), foram os cientistas políticos estadunidenses Gabriel Almond e Sidney Verba (1963) que se tornaram as referências conceituais dessa abordagem cujo conceito central sofreu várias alterações ao longo do tempo.

O contexto mundial Pós-Segunda Guerra Mundial colocou em xeque o futuro das democracias ocidentais. Nesse cenário de incertezas, marcado por profundas crises econômicas, existência da Guerra Fria, enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social pela expansão do neoliberalismo – sobretudo a partir da década de 70 – e o acirramento dos chamados populismos, desdobraram-se uma série de pesquisas preocupadas com a sedimentação dos preceitos democráticos entre os agentes. Dentre essas pesquisas, insere-se o trabalho de Almond e Verba (1963) que desenvolveram um estudo empírico em cinco países – Estados Unidos, Grã-Bretanha, Itália, México e Alemanha – cujo propósito central foi analisar os valores e crenças predominantes em determinadas sociedades. Procuraram compreender, mais precisamente, como os cidadãos se relacionam com o contexto institucional e a forma como a política acontece nos variados contextos (Almond; Verba, 1963). Para esses autores, a cultura política refere-se “[...] às orientações especificamente políticas – atitudes em relação ao sistema político e às suas diversas partes, e as atitudes sobre o papel do eu no sistema⁷²” (Almond; Verba, 1963, p. 13). Abarca, ainda, os conhecimentos, sentimentos e avaliações concernentes ao sistema político e que são internalizados pela sociedade (Almond; Verba, 1963).

⁷² No original: “The term political culture thus refers to the specifically political orientations – attitudes toward the political and its various parts, and attitudes the role of the self in system” (Almond; Verba, 1963, p. 13).

Para Almond e Verba (1963) existem três tipos de orientação política dos sujeitos: (i) cognitivas, associadas aos conhecimentos/crenças sobre os objetos políticos; (ii) afetivas, atreladas ao envolvimento e a ligação com esses objetos políticos; (iii) avaliativas, relacionadas aos julgamentos e opiniões sobre política. Dessas respectivas orientações, os autores elencaram três modelos de cultura política: (i) paroquial, no qual existe pouco ou nenhum conhecimento sobre os assuntos políticos; (ii) sujeita, quando se tem uma consciência relativamente elaborada acerca dos instrumentos e mecanismos de encaminhamentos das demandas políticas; (iii) participante, no qual se possuem conhecimentos, orientações afetivas e avaliações sobre o sistema político como um todo (Almond; Verba; 1963; Souza; 2016). Segundo os autores, a formação de uma cultura cívica em alusão ao título “*The Civic Culture*” representaria um balanço desses três modelos de cultura política. Portanto, de acordo com Almond e Verba (1963), uma democracia efetiva corresponde a uma cultura política democrática que está relacionada à formação histórica de um país.

O estudo realizado por Almond e Verba (1996) recebeu várias críticas, principalmente relacionadas à dimensão sociométrica. Autores como Baquero (2023) e Borba (2005) indicaram que nesse trabalho o termo cultura política aparece como uma variável independente de outros fatores para a análise da estabilidade do regime democrático. Segundo Borda (2008, p. 150), “a principal e mais sistemática crítica à tradição de estudos da cultura política aponta que por trás do conceito de Almond e Verba, haveria um determinismo culturalista implícito nas hipóteses originais do estudo”. Ou seja, Borba (2005) argumenta que o conceito de cultura política conforme elaborado pelos teóricos estadunidenses possuiria um forte teor normativo atrelado a estabilidade democrática e as condições culturais para a implantação/construção da democracia.

No Brasil os estudos sobre cultura política se desenvolveram, em grande parte, nas décadas de 1980 e 1990. Diz respeito a realização de *surveys* regionais e nacionais, de natureza empírica, que buscavam analisar os valores e as atitudes da população após a redemocratização do país (Moisés, 1995; Baquero, 1994; Lamounier; Souza, 1991). No lastro dessas pesquisas, destaca-se o cientista político José Álvaro Moisés (1995) que procurou entender em que medida a aceitação da democracia é duradoura entre os brasileiros. Tendo como palco o período pós redemocratização e dados empíricos extraídos de *surveys*, o autor evidenciou a emergência de uma cultura política – de caráter democrático – no país. Para esse teórico, o conceito de cultura política abarca a “[...] generalização de um conjunto de valores, orientações para a ação, atitudes e comportamentos políticos, e resulta tanto de processos originários de socialização, como da experiência política ao longo da vida adulta” (Moisés, 1995, p. 84). Essa abordagem culturalista implica que as orientações têm longa duração temporal e influenciam na aceitação

ou não do regime democrático (Moisés, 1995). Em outros termos, a cultura política é avaliada pelo espaçamento do tempo que pode contribuir ou prejudicar a estabilidade democrática. Elementos como participação política, aceitação da autoridade (governante), são vistos enquanto condições à democracia (Moisés, 2008).

Esse compromisso com os valores democráticos e a formação da legitimidade democrática no país também é o alvo do pesquisador Julian Borba (2005) que entende a cultura política como um instrumento analítico para o estudo de crenças, valores e identidades dos variados grupos sociais. Em outros termos, o objetivo dessas análises é “[...] contribuir para a explicação do comportamento político dos indivíduos, destacando a forma como os valores culturais são componentes endógenos da tomada de decisão (Borba, 2005, p. 151).

Já o pesquisador Marcello Baquero (2023), a partir de estudos mais recentes aponta como as crises políticas impactam a cultura política dos jovens e a democracia no Brasil. A partir dos dados provenientes do NUPESAL, Baquero (2023) indica o desinteresse da juventude brasileira por política. Para o autor, esse processo, em grande parte, está associada a existência de uma cultura política híbrida no país que mistura aspectos democráticos formais com predisposições autoritárias reproduzindo antigos vícios como o clientelismo, o paternalismo e o personalismo (Baquero, 2003; 2008; 2023). Em outros termos, para o autor os regimes da democracia brasileira podem ser caracterizados como híbridos pois entrelaçam aspectos da democracia e do autoritarismo.

Esse diagnóstico conferido pelos estudos de Baquero (2023) sinaliza a urgência de ir além de uma dimensão puramente institucional e resgatar o conceito de cultura política para o fortalecimento da democracia (Baquero, 2023). Segundo esse autor, isso acontece porque “[...] para onde a democracia se encaminha está diretamente relacionado com o tipo e a forma como uma cultura política se estrutura” (Baquero, 2023, p. 14). Esse processo alude a influência na legitimidade dos regimes, pois a cultura política além de formar a compreensão do que é possível e viável, também exerce o papel de formatação do que podemos chamar de realismo normativo (Baquero, 2023). Isso não significa que a dimensão institucional esteja dissociada da cultura política. Para Easton (1965), existe um ponto de encontro entre ambas, ou seja, as atitudes /orientações dos agentes são produtos tanto dos valores intrínsecos a cultura política quanto da avaliação do desempenho institucional que influem na forma como os cidadãos se relacionam com o regime democrático (Easton, 1965; Moisés, 1995).

Frente ao cenário de um regime democrático incompleto (Baquero; González, 2016), apresenta-se a necessidade da institucionalização de uma democracia participativa no país calcada nos princípios da cultura democrática (Baquero, 2023). Segundo Baquero (2003, p. 84),

“uma democracia social sem políticos ou cidadãos democráticos está fadada ao fracasso”. Esse movimento possibilitará a compreensão da democracia enquanto uma sociedade democrática como quer Chauí (2009).

Após essa breve exposição sobre cultura política e democracia, o próximo tópico condensa as especificidades da democracia construída no Brasil.

4.2 A FRAGILIDADE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA

De acordo com Schwarcz e Starling (2015, p. 690):

O Brasil abriu-se ao século XXI com uma grande certeza: a consolidação da democracia é nosso maior legado para as próximas gerações. Mas não existe um regime político de democracia plena – ela é sempre um conceito que se movimenta constantemente e que permite ampliação, desenvolvimento e correção de rota (Schwarcz; Starling, 2015, p. 690).

Apesar do período pós-redemocratização alçar no Brasil um horizonte para a consolidação do regime democrático, as manifestações de junho de 2013, o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e os recentes ataques do oito de janeiro de 2023 as sedes dos três poderes em Brasília apontam para o que a bibliografia especializada tem chamado de fragilidade ou impasse da democracia brasileira (Avritzer, 2016; 2018; Miguel, 2022; Saad Filho; Morais, 2018). Apesar do êxito de algumas políticas sociais no país, constata-se, ainda, uma base social democrática frágil que compromete os avanços conquistados provocando impasses que estão evidentes nos resultados dos processos eleitorais e na indignação que as práticas de corrupção política *mainstream* geram na sociedade (Avritzer, 2016, 2018).

Os questionamentos recentes sobre a confiabilidade do processo eleitoral e a recusa em aceitar a derrota – no caso americano nas eleições de 2020 ou brasileiro nas eleições de 2022 – mostram que a regra fundamental da democracia, isto é, o princípio da alternância política de poder foi colocado em risco (Levitsky; Ziblatt, 2023; Bobbio, 1986). Ao menos desde Alexander Hamilton, James Madison e John Jay (2003) aprendemos que a competição eleitoral entre os partidos políticos constitui-se como uma das bases primordiais do modelo de democracia representativa. O cumprimento das leis e das regras mínimas do regime democrático é o que permite a manutenção da democracia liberal (Bobbio, 1986). Fazendo uso das palavras de Norberto Bobbio (1986, p. 169), “e o que é a democracia se não um conjunto de regras (as chamadas regras do jogo) para a solução de conflitos sem derramamento de sangue?”

E em que consiste o governo democrático se não, acima de tudo, no rigoroso respeito a essas regras?”.

A regra de aceitar a derrota eleitoral e renunciar ao poder de forma pacífica é a base da democracia moderna (Levitsky; Ziblatt, 2023). Para os professores de Harvard Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2023, p. 31), “quando os partidos aprendem a perder, a democracia cria raízes. E quanto a democracia cria raízes a alternância de poder se torna tão rotineira que as pessoas passam a contar com ela”. Segundo os autores, aceitar essa regra mínima do jogo democrático perpassa o entendimento dos candidatos: (i) saber que podem ganhar futuramente e; (ii) entender que a derrota não provocará nenhuma catástrofe no sentido de perder mais do que uma eleição. Na interpretação de Levitsky e Ziblatt (2023), é justamente o medo de perder o poder político que quase sempre motiva a virada para o autoritarismo, mais precisamente o temor de perder a posição dominante na sociedade.

O medo de perder, a banalidade do autoritarismo – seja em explorar as brechas constitucionais, no uso excessivo ou indevido da lei, etc – e o avanço da extrema direita⁷³ em diversos países como Brasil, Argentina, Estados Unidos, França, Alemanha, Holanda, entre outros, expressam o que a literatura tem chamado de crise das democracias representativas (Levitsky; Ziblatt, 2018; 2023; Castells, 2018; Przeworski, 2020). Esse movimento nos mostra que “as democracias podem morrer não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos” (Levitsky; Ziblatt, 2018, p. 15). Uma das soluções encontradas para a contenção da ascensão desse espectro autoritário foi a criação de governos de frente ampla, como ocorreu no Brasil nas eleições de 2022. No entanto, “a contenção é apenas uma estratégia de curto prazo. Em seu cerne, a democracia tem a ver com competição, e suprimi-la por muito tempo pode ser autodestrutivo” (Levitsky; Ziblatt, 2023, p. 232).

⁷³ A extrema direita ou direita extremada sempre existiu nas democracias (Singer, 2021). Os termos direita e esquerda são situados sócio-historicamente, sendo necessário um maior cuidado em relação às suas definições e aplicações (Bobbio, 2022; Albino; Oliveira; Melo, 2021). Para Bobbio (2022) é preciso considerar se a abordagem recebe um teor prescritivo ou descritivo, se trata do fenômeno de forma dicotômica – direita e esquerda – ou tricotômica – direita, esquerda, centro. Além disso, o autor indica as próprias divisões internas, isto é, direita moderada e extrema direita de um lado e esquerda moderada e extrema esquerda de outro (Bobbio, 2022). Em relação especificamente à extrema direita ou extrema esquerda, Castro (2024) destaca como elas são posições radicalizadas cuja origem remonta a Revolução Francesa (1789). Grosso modo, diz respeito a diferentes abordagens acerca das desigualdades sociais, econômicas e culturais, o que Bobbio (2022) denomina de igualitarismo – concernente às posições à esquerda, com maior intervenção estatal – e não igualitarismo – condizentes com as posições à direita, com menor intervenção estatal. Em termos atuais, o cientista político Glauco Peres indica ainda as diferenças em relação às questões concernentes à pauta moral. Na visão desse autor, “agendas de costumes, como a liberdade do direito ao corpo com relação ao aborto e de identidade de gênero, bem como a redução de desigualdades, por exemplo, são agendas mais ligadas à esquerda. A direita, por sua vez, prega a manutenção da ordem e a força na segurança pública, a propriedade privada e a meritocracia” (Castro, 2024, p. 1). Em síntese, o que autores como Apple (2013) e Brown (2019) indicam é que o avanço da extrema direita pelo globo tem comprometido o regime democrático, uma vez que seus adeptos colocam em questionamento as próprias regras do jogo político (Bobbio, 2022).

No caso do Brasil em particular, “uma democracia mais bem-sucedida foi construída na década de 1980, mas o golpe de 2016 e os desastres posteriores demonstraram que a liberdade política continua frágil [...]” (Saad Filho; Morais, 2018, p. 11). Diante desse cenário que torna a democracia vulnerável (Levitsky; Ziblatt, 2023) e que debilita a formação de uma cultura democrática mais sólida no país (Avritzer, 2016; 2018), surgem algumas indagações relativas a (i) quais os fatores que contribuíram para essa situação de impasse e, (ii) de onde esses perigos vêm. Para tentar responder às questões levantadas, o aporte teórico da história, sociologia e ciência política é valioso.

Em termos históricos, o Brasil é marcado pelo autoritarismo, escravidão, racismo é um alto índice de *gap* social que tornou difícil e tortuosa a construção da cidadania, tendo em vista que os direitos nunca chegam de uma vez por todas (Schwarcz, 2019; Schwarcz; Starling, 2015). Na leitura da historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz (2019) essa base social desigual e autoritária na qual assenta a história brasileira – ao menos desde a colonização portuguesa – contribuiu para a fragilidade institucional da democracia e para o fomento de práticas de corrupção que contaminaram as esferas públicas e privadas de uso do Estado. Para a autora, a história do Brasil, mais precisamente nosso presente, ainda está repleta de passado (Schwarcz; Starling, 2015).

A presença do autoritarismo como elemento constitutivo da sociedade brasileira, seja na questão do mito fundador⁷⁴, naturalização das desigualdades, exclusões e violências contribuiu, também, para que o regime democrático, seja em termos de qualidade da democracia (Diamond; Morlino, 2004) ou de sua consolidação (Moisés, 1995; Avritzer, 2016; Castro; Castillo, 2021), fosse profundamente prejudicado. Explica-se, em primeiro lugar, em termos de qualidade da democracia pois gerou o que Santos e Avritzer (2002) nomeiam de democracia de “baixa intensidade” e, em segundo lugar, em termos de consolidação democrática pois desencadeou o que Avritzer (2016; 2018) chama de impasses da democracia no Brasil.

De acordo com o cientista político Leonardo Avritzer (2016; 2018), a democracia brasileira vive, atualmente, um impasse relacionado a uma crise de crescimento e de evolução da cultura democrática no país. “Se, de um lado, todos os indicadores da prática democrática são positivos, de outro parece existir um incômodo em relação à democracia [...]” (Avritzer,

⁷⁴ Conceito de Chauí (2000) para compreender as raízes autoritárias presentes na história do Brasil. Chauí (2000), entende O mito fundador não apenas no sentido etimológico (grego), mas no antropológico (solução imaginária para tensões) e no viés psicanalítico enquanto repetição do imaginário e bloqueio do real. Segundo a autora, “um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (Chauí, 2000, p. 9).

2016, p. 9). A partir de uma análise conjuntural, Avritzer (2016) evidenciou que até meados de 2013 os indicadores apontavam para a consolidação e fortalecimento do regime democrático no país mas que, nos anos recentes, se inverteu em virtude dos escândalos de corrupção e da ascensão política da extrema direita (Avritzer, 2016; 2018). O teórico atribuiu cinco razões para a formação desse impasse da democracia brasileira que são condizentes com os: (i) limites do presidencialismo de coalizão; (ii) limites da participação popular na política; (iii) paradoxos do combate à corrupção (iv) consequências da perda de status das classes médias; (v) novo papel do judiciário na política (Avritzer, 2016).

Avritzer (2016; 2018) desenvolveu duas teses explicativas para a formação desses impasses. A primeira delas alega que a democracia no Brasil foi constituída por movimentos pendulares. Dessa tese inicial, o autor desdobrou uma segunda concernente a construção dos direitos e da cidadania.

Começando pela primeira tese, para Avritzer (2018) o argumento do pêndulo democrático está balizado na ideia de que a história da democracia no Brasil comporta períodos democráticos associados a períodos marcados por regressão democrática. O argumento de Avritzer (2018) é de que “a institucionalidade brasileira possui amplas vias não eleitorais ou contraeleitorais que são utilizadas de tempos em tempos” (Avritzer, 2018, p. 277). Pelo menos desde a década de quarenta com o período pós-segunda guerra mundial e o processo de implantação de ditaduras cívicas militares em vários países da América Latina, o país oscila entre o otimismo democráticos e as inversões antidemocráticas (Avritzer, 2018; Castro; Castillo, 2021). Isso significa que em determinados momentos históricos do país foram marcados por entusiasmo democrático, caracterizados pela ampliação da soberania popular e dos direitos – principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – mas que foram seguidos por períodos pessimistas, especificados pela presença de um elemento regressivo, ou seja, de um padrão analítico com divisões políticas, crise econômica, processos de *impeachment* e forte desacordo sobre o projeto de país (Avritzer, 2018). Esse elemento é historicamente evidenciado por um longo período de interrupções democráticas, sobretudo a partir de 1930⁷⁵ com a criação das eleições enquanto definidoras de governos legítimos (Avritzer, 2018).

A instabilidade da democracia brasileira está sintetizada no quadro 1 que aborda as relações dos presidentes brasileiros no período que cobre os anos de 1930 a 2022. Como é possível observar, ao longo desses quase 100 anos, ao menos cinco presidentes foram eleitos através de eleições políticas e concluíram seu mandato. Os dados apresentados condizem com

⁷⁵ Um bom exemplo disso foi a criação no ano de 1932 da Justiça Eleitoral, isto é, um mecanismo político que assegure legitimidade política, ainda que a soberania política se corporifica apenas a partir de 1945.

a tese pendular da democracia brasileira de Avritzer (2018), cristalizada pela instabilidade política e uso constante do mecanismo de *impeachment*.

Quadro 1 – Relação dos presidentes brasileiros no período de 1930 a 2023

Presidente	Mandato	Tipo de eleição	Conclusão do mandato
Luiz Inácio Lula da Silva	2023-	Direta	-
Jair Messias Bolsonaro	2018-2022	Direta	Sim
Michel Temer	2016-2018	Pose do vice	Sim
Dilma Rousseff	2015-2016	Direta	Não
	2011-2014	Direta	Sim
Luiz Inácio Lula da Silva	2007-2010	Direta	Sim
	2003-2006	Direta	Sim
Fernando Henrique	1999-2002	Direta	Sim
	1995-1998	Direta	Sim
Itamar Franco	1992-1994	Pose do vice	Sim
Fernando Collor	1990-1992	Direta	Não
José Sarney	1985-1989	Indireta	Sim
João Figueiredo	1979-1985	Indireta	Sim
Ernesto Geisel	1974-1979	Indireta	Sim
Emílio Médici	1969-1974	Indireta	Sim
Arthur da Costa e Silva	1967-1969	Indireta	Não
Humberto Castelo Branco	1964-1967	Indireta	Não
João Goulart	1961-1964	Pose do vice	Não
Jânio Quadros	Jan/1961-ago/1961)	Direta	Não
Juscelino Kubitschek	1956-1961	Direta	Sim
João Café Filho	1954-1955	Pose do vice	Sim
Getúlio Vargas	1951-1954	Direta	Não
Eurico Gaspar Dutra	1946-1951	Direta	Sim
Getúlio Vargas	1937-1945	Golpe	Sim
	1934-1936	Indireta	Sim
	1930-1933	Golpe	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Castro e Castillo (2021).

No bojo da tese do pêndulo democrático, Avritzer (2018) desenvolveu um segundo argumento atrelado especificamente aos direitos e cidadania. Essa segunda tese indica que as estruturas de defesa dos direitos no Brasil são frágeis e cujo vínculo não está lastreado às garantias institucionais, mas aos arranjos intraelites, numa ideia de cordialidade (Avritzer, 2018). O autor faz uso do pensamento social de Sérgio Buarque de Holanda (1995) em “Raízes do Brasil”, para mostrar que existem poucos elementos liberais na formação política brasileira,

que ocasionaram numa tradição fraca de garantia de direitos. A presença de uma elite extrativa e de superexploração do trabalho contribuiu para transformar o regime político do país em um regime de poder oligárquico e não democrático (Holanda, 1995).

A partir da base referencial fornecida por Holanda (1995), Avritzer (2018) indica que o país possui uma forma cordial de tratar os delitos das elites, principalmente pelo caráter marcado pela força da Polícia Militar, Exército e Judiciário. Na visão o autor, a presença dessa elite extrativa e de superexploração do trabalho, mais precisamente a relação dessa elite com a democracia no Brasil proporcionou uma democratização insuficiente que não atinge todos os poderes, como o judiciário que se organiza à margem da soberania democrática, e a “[...] presença de elementos como a impermeabilidade às formas democráticas de entrada e a rejeição absoluta ao controle externo pelas outras duas instituições democráticas, a saber o Poder Executivo e o Poder Legislativo” (Avritzer, 2018, p. 283).

Além dessa explicação conjuntural fornecida por Avritzer (2016; 2018) sobre o que ele chama de impasses da democracia no Brasil, outro argumento que ajuda a compreender as bases frágeis da democracia brasileira é subsidiada pelos estudos de cultura política (Almond; Verba, 1963; Moisés; 1995; Baquero, 2008). No rol dessas pesquisas, uma das teses centrais está presente nos conceitos de cultura política híbrida e democracia inercial, conforme desenvolvido pelo cientista político Marcello Baquero (2003; 2008; 2016 2023). Esses conceitos fornecem importantes contribuições para elucidar “como pode nascer uma democracia em uma cultura autoritária que nunca terminou de morrer?” (Castro; Castillo, 2021, p. 55).

O argumento formulado por Baquero (2008; 2003) é de que a cultura política dos brasileiros é híbrida, isto é, ao passo que existe um apoio geral à democracia enquanto forma política – ainda que sem maiores aprofundamentos teóricos-conceituais – coexiste elementos autoritários e conservadores que impedem a democracia em termos substanciais. A partir das análises de Raymundo Faoro (2001) acerca da formação do patronato brasileiro, Baquero (2008; 2003) identificou a existência de uma contradição entre as instituições formais e as predisposições atitudinais negativas decorrentes da herança patrimonialista e clientelista enraizadas na cultura política brasileira. A hipótese desenhada pelo autor é de que foi essa herança autoritária que desenhou no Brasil atual “[...] uma cultura política híbrida, que mistura dimensões formais procedimentais e informais, de tradição histórica, onde as instituições políticas geralmente carecem de credibilidade e, em alguns casos, de legitimidade” (Baquero, 2008, p. 387).

Segundo Baquero (2008), a redemocratização brasileira na década de 1980 não conseguiu eliminar antigos vícios e práticas que são deletérias para o fortalecimento

democrático e a construção de uma democracia mais robusta, como acontece nas democracias consolidadas. Se pensarmos a cultura política enquanto a existência de valores e crenças predominantes em uma sociedade (Almond; Verba, 1963), o que se percebe é a internalização e naturalização dos cidadãos da ineficiência e pouca importância conferidas às instituições da democracia representativa (Baquero; 2008). Na leitura de Baquero (2008, p. 400), “[...] democracias eficientes se fortalecem quando há uma congruência entre atitudes e comportamentos que valorizam a democracia” (Baquero, 2008, p. 400). Esse descompasso entre o apoio geral ao regime democrático, os níveis de desconfiança nas instituições públicas e a instabilidade política histórica da democracia brasileira, a qual Baquero (2003; 2008) denomina de cultura política híbrida, corporificam-se em uma democracia inercial.

Proveniente de um conceito extraído da física⁷⁶ que foi adaptado ao campo da economia por Mario Henrique Simonsen⁷⁷ – a chamada “inflação inercial⁷⁸” – e aplicado ao processo de construção do regime democrático brasileiro, a democracia inercial diz respeito ao movimento no qual os avanços formais e institucionais por si só culminaram na solução dos problemas socioeconômicos e políticos do país (Baquero; González, 2016). Desse modo, não haveria uma grande preocupação com o processo de politização e sedimentação de uma cultura política entre a população, tendo em vista que os procedimentos institucionais *per se* bastariam para desencadear uma cultura política democrática (Baquero; González, 2016). No entanto, o que Baquero e González (2016) mostram é que as assimetrias entre o desenvolvimento dos mecanismos democráticos formais associados a uma memória da ação política baseada em práticas tradicionais e ultrapassadas direcionou a uma situação de inércia.

Dentre as características dessa democracia inercial, destacam-se: (i) as condições externas favoráveis que culminam no aumento do grau de competitividade do país frente ao mercado internacional, decorrente do crescimento econômico moderado e arrecadação de impostos; (ii) esse cenário promoveu desigualdades e despolitização dos cidadãos, com atitudes e comportamentos que resistem às mudanças impostas pelo contexto hegemônico; (iii) e que é seguido pela perda progressiva de valores democráticos; (iv) ativando uma “memória simbólica de um passado melhor”; (v) contribuindo para o exercício de práticas políticas que erodem os princípios democráticos; (vi) marcando o surgimento de uma cultura política híbrida; (vii) na

⁷⁶ O autor utiliza o exemplo da física indicando a inércia enquanto uma tendência do corpo em manter sua velocidade vetorial. “O princípio subjacente da inércia ocorre, portanto, quando um elemento se move em uma direção e outro elemento, que deveria também se movimentar na mesma direção, resiste, com a força do movimento na direção oposta” (Baquero; González; 2016, p. 494).

⁷⁷ Economista, engenheiro e professor brasileiro. Foi ex-ministro de Planejamento e Orçamento do Brasil.

⁷⁸ Memória inflacionária que se instala no imaginário coletivo na qual o índice atual da inflação é correspondente a inflação presente mais a expectativa futura.

qual há institucionalização de relações terciárias (Estado-cidadão); (viii) e o estabelecimento de uma democracia inercial (Baquero; González; 2016).

De acordo com Baquero e González (2016, p. 496):

A democracia inercial, portanto, se refere a uma situação na qual os vícios de um passado autoritário, que afetavam negativamente os princípios democráticos, não são eliminados no novo contexto de democratização, com consequências deletérias para o desenvolvimento econômico e político e para a construção de uma cultura política participativa.

A não dissipação dos traços autoritários presentes na democracia inercial é o que possibilita a existência mútua entre estabilidade governamental e ausência de estabilidade democrática, isto é, por mais que existam os procedimentos formais/institucionais democráticos, não se conseguiu institucionalizar valores republicanos inerentes a uma cultura política democrática sólida (Baquero; González, 2016). Na visão de Baquero e González (2016) essa relação dissonante entre economia e política afetou o desenvolvimento da cultura política brasileira, colocando em perigo tanto a estabilidade econômica quanto a estabilidade política do país, ao não desencadear uma cultura política democrática, mas híbrida (Baquero; González; 2016). A saída dessa situação de inércia apontada pelos autores está no desenvolvimento de políticas econômicas que garantam o crescimento econômico e a redução da pobreza, assegurando o empoderamento da população e o desenvolvimento dos valores democráticos (Baquero; González, 2016).

Esse cenário tangencia o que Luiz Felipe Miguel (2022) aponta como os limites políticos de um regime localizado na periferia do capital e expresso no casamento conflituoso entre democracia e capitalismo. Para o cientista político, a existência da democracia em um país com altos índices de desigualdade social acarreta numa “democracia de fachada” que é constantemente tensionada pelas desigualdades que o sistema capitalista produz (Miguel, 2022). Para o autor, o vínculo existente entre o regime democrático e a igualdade é expresso no casamento conflituoso entre democracia e capitalismo.

Segundo Miguel (2022, p. 12):

Para entender o funcionamento das democracias realmente existentes, é preciso entender qual o significado da acomodação entre suas regras e a vigência de profundas desigualdades – de riqueza, de classe, de gênero, de raça e outras – que impactam a capacidade de ingresso na esfera pública e de produção e defesa dos próprios interesses.

Miguel (2022) salienta que uma democracia que não desafia a reprodução das desigualdades sociais é uma democracia pela metade (Miguel, 2022). Em sua visão, a saída para o atual impasse da democracia brasileira requer o estabelecimento de um forte acordo procedimental que barre, em um mesmo movimento, as formas de intolerância e bloqueios aos direitos (Miguel, 2022). Essa inter-relação entre a democracia e os direitos e cidadania é basilar porque sem direitos reconhecidos não há democracia e sem democracia não há solução pacífica dos problemas (Bobbio, 2004). Apesar de os direitos políticos, especialmente o direito ao voto ser amplamente difundido nos dias atuais, Carvalho (2018) mostra que a consolidação democrática requer, também, uma população educada e o adensamento da organização da sociedade para conferir embasamento ao social, ou seja, democratizar o poder.

As evidências apresentadas pela bibliografia sobre os impasses ou a fragilidade da democracia brasileira apontam para a emergência de uma democracia que contemple não somente o modelo formal/institucional caracterizado pelas regras do jogo político, mas que comporte de maneira concomitante seu conteúdo, isto é, a dimensão substantiva dos valores (Bobbio, 2004). Para além dos aspectos conjunturais e institucionais, a abordagem da cultura política (Almond; Verba, 1963; Baquero, 2008) pode nos ajudar a compreender esse processo – não enquanto norma, mas no sentido estritamente descritivo/explicativo e contextualizado – trazendo importantes contribuições para o fortalecimento do regime democrático. Pois, resgatando o cientista político italiano Giovanni Sartori (1994, p. 37), “as democracias existem porque nós as inventamos, porque estão em nossas mentes e na medida em que soubermos como mantê-las vivas e em boas condições”.

Os próximos itens apresentam os dados provenientes da pesquisa de *survey* realizada com os estudantes universitários da UFFS, Campus Chapecó no segundo semestre de 2024. A exposição dos dados segue a estrutura apresentada no formulário disponibilizado no apêndice deste documento.

4.3 PERFIL DOS ESTUDANTES

Apesar das pesquisas do tipo *survey* serem majoritariamente caracterizadas pelo alto índice da amostra alcançando maior representatividade da população (Babbie, 1999) – ao menos no modelo probabilístico – é importante lembrar que para além de dados codificados em números e percentuais matemáticos, trata-se de pessoas concretas. Por essa razão, nesse

primeiro momento, traçamos o perfil geral dos estudantes da pesquisa para, em seguida, adentrarmos nas suas percepções sobre a democracia.

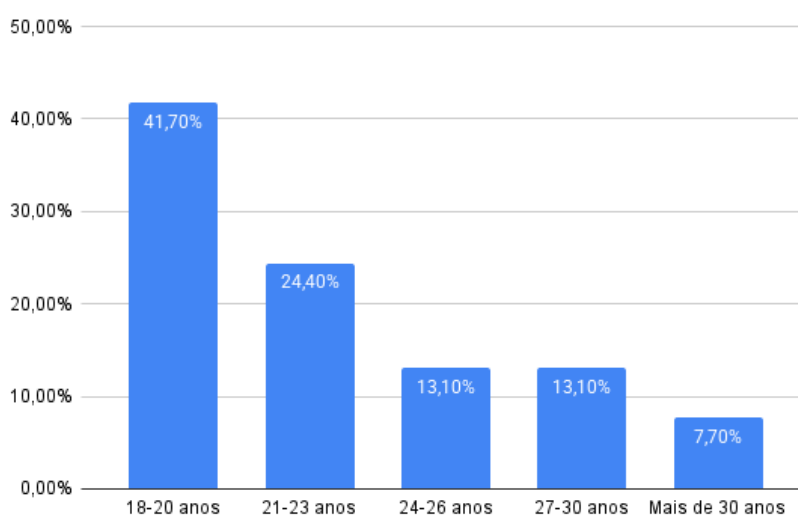
Como elencado no capítulo 2, nossa amostra inicial era composta por 300 estudantes universitários da UFFS, Campus Chapecó (SC). Dentre esse número total, conseguimos 168 respostas, o que em termos percentuais corresponde a 56% da amostra. Esse percentual elevado só foi possível pelo trabalho intensivo de engajamento e divulgação da pesquisa, seja através dos meios eletrônicos (e-mail) e/ou movimento corpo a corpo nas visitas às salas de aula e conversa direta com os alunos (as). Tendo isso presente, agora apresentamos alguns dados concernentes a: (i) idade; (ii) identidade de gênero; (iii) autodeclaração de cor/raça; (iv) estado civil; (v) escola em que cursou o ensino médio; (vi) vínculo empregatício; (vii) remuneração individual bruta/mensal; e (viii) matrícula em curso de graduação.

4.3.1 Idade

Em relação ao primeiro indicador relacionado à idade dos estudantes, estabelecemos algumas divisões temporais/períodos em três anos para facilitar a mensuração que inicia aos 18 anos e finaliza com mais de 30 anos.

Os dados concernentes à faixa etária dos estudantes estão presentes no Gráfico 1.

Gráfico 1: Faixa etária dos estudantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa mostrou que a maioria dos respondentes (41,7%) estão na faixa etária de 18 a 20 anos, seguido pela faixa dos 21 a 23 anos (24,4%). Já as faixas de 24 a 26 e 27 a 30

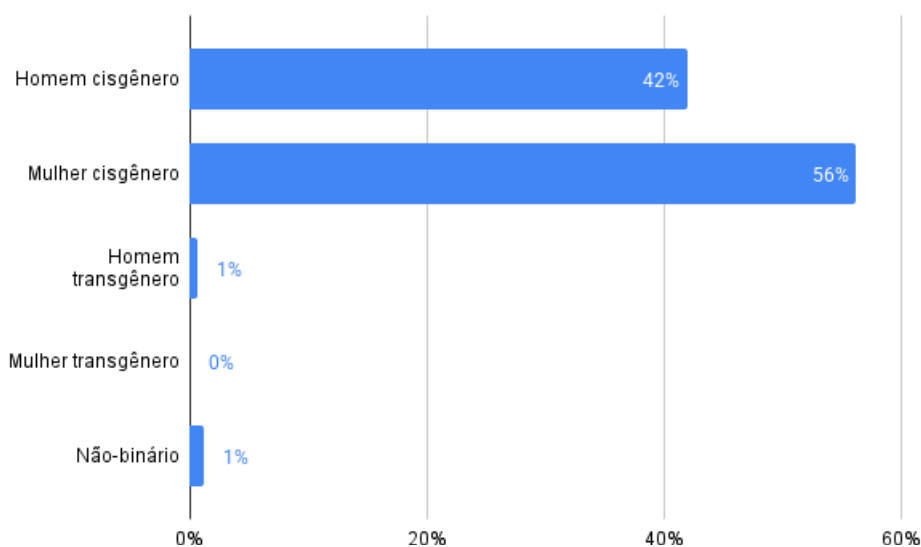
marcaram respectivamente 13,1%. O menor percentual está concentrado na faixa etária superior aos 30 anos, indicando 7,7% dos estudantes.

4.3.2 Identidade de gênero

Um dos aspectos fundamentais ao desenhar o perfil dos estudantes se refere à identidade de gênero. Com base em Richard Miskolci (2012) entendemos o gênero como algo cultural, cujas identidades não se restringem a categorias fixas. De acordo com Miskolci (2012, p. 31), “no fundo gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade”.

Tendo isso presente, questionamos aos respondentes sobre as suas identidades de gêneros. Os resultados estão presentes no gráfico 2.

Gráfico 2: Identidade de gênero dos respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor.

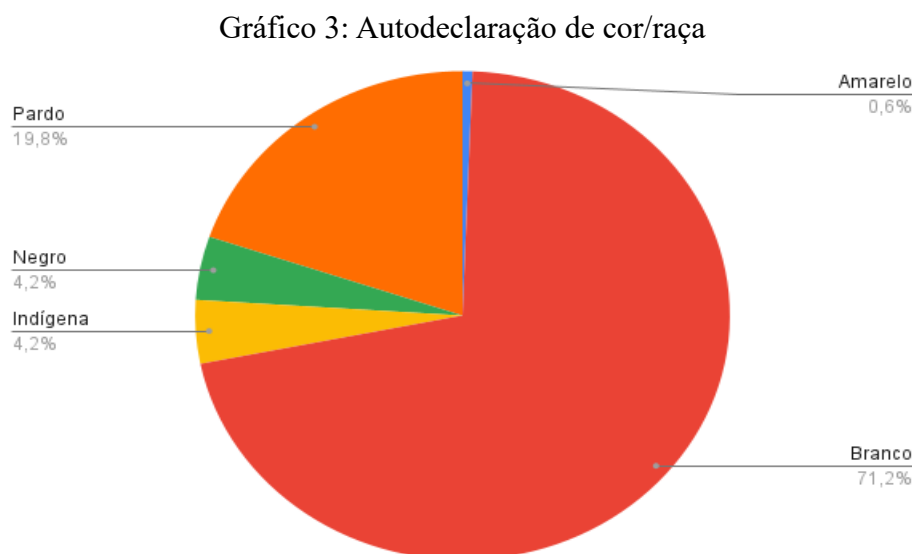
É possível observar que majoritariamente (98,2%) os respondentes são formados por estudantes cisgênero, sendo composta por um maior percentual (56,2%) de mulheres cisgênero, seguido por 42% de homens cisgênero. Apenas um estudante (0,6 %) se identificou como homem transgênero e dois estudantes (1,2%) como não binários. Não houve nenhuma resposta para mulher transgênero. Como sistematizado por Ferreira (2021), as categorias cisgênero e transgêneros estão inseridos nos estudos de gênero indicando de um lado a correspondência entre sexo e gênero (cis) ou esgarçando essa relação (trans). Já o não binário comporta um

espectro de gêneros frente ao binarismo existente entre sexo e gênero, ou seja, entre natureza e cultura (Ferreira, 2021).

Em “Problemas de Gênero” (2018), a filósofa pós-estruturalista Judith Butler (2018) forjou o conceito de performatividade para indicar que mais do que dizer o que somos, gênero indica algo que constantemente fazemos. Desse modo, Butler (2018) mostra a artificialidade do binarismo de gênero (homem versus mulher), assim como Simone de Beauvoir (1970) já havia iniciado essa discussão em “O segundo sexo”, lançado nos anos 40 do século passado.

4.3.3 Autodeclaração de cor/raça

Já em relação a autodeclaração de cor/raça, os estudantes da pesquisa são majoritariamente autodeclarados brancos (71,3%), seguidos em menor escala por estudantes pardos (18,8%). Os autodeclarados negros e indígenas correspondem, respectivamente, a 4,2% da amostra. Apenas um estudante (0,6%) se autodeclarou amarelo.



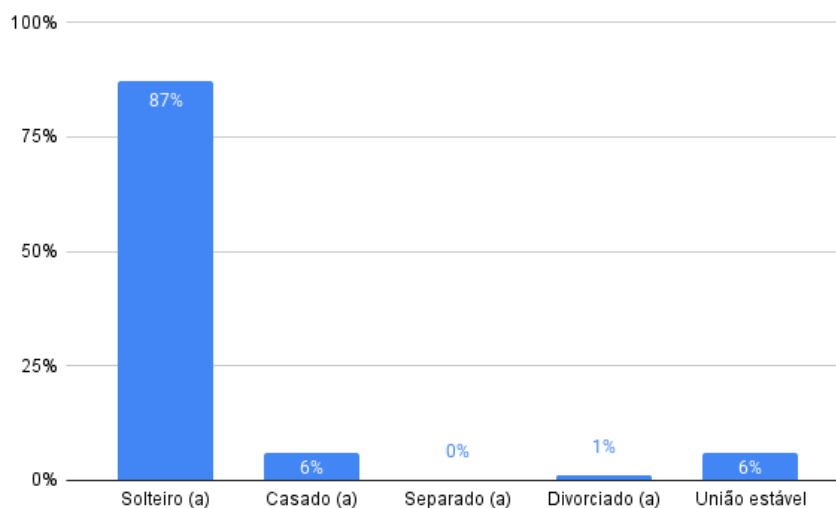
Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 3 chamou a atenção o baixo percentual de estudantes negros (4,2%), principalmente quando comparamos com o auto índice de estudantes brancos (71,2%). Trata-se de um contraste, principalmente quando levamos em consideração a implementação das Ações Afirmativas nas universidades federais (Prado; Silva, 2022).

Estado civil

Outro elemento importante na definição do perfil dos estudantes da pesquisa se refere ao Estado civil em que se encontram.

Gráfico 4: Estado civil dos estudantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

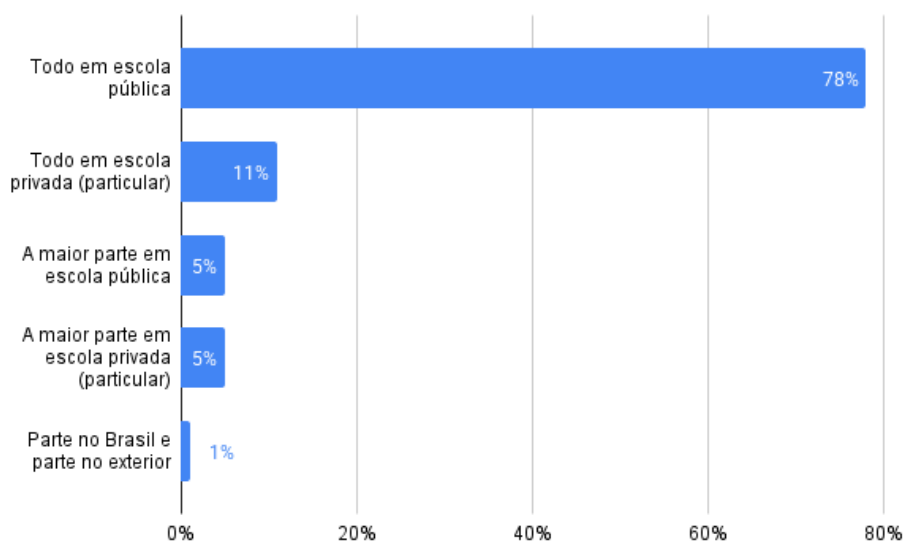
É possível observar no gráfico 4 que a grande maioria dos estudantes (86,7%) responderam que o estado civil é solteiro, seguidos pela união estável e casado com 6% respectivamente. Apenas dois estudantes (1,2%) são divorciados.

4.3.4 Formação de nível médio

Um dos principais autores que relacionou os níveis de formação dos cidadãos com o desenvolvimento da democracia foi Inglehart (1990). Para o autor, o aparecimento de valores pós-materialistas, essenciais ao regime/sistema democrático, encontra-se associado ao desenvolvimento da sociedade como um todo (Inglehart, 1990). Tendo isso presente, neste tópico procuramos entender a formação de nível médio dos respondentes da pesquisa.

O gráfico 5 apresenta os dados referentes ao tipo de escola em que os estudantes cursaram o Ensino Médio.

Gráfico 5: Formação de nível médio dos estudantes



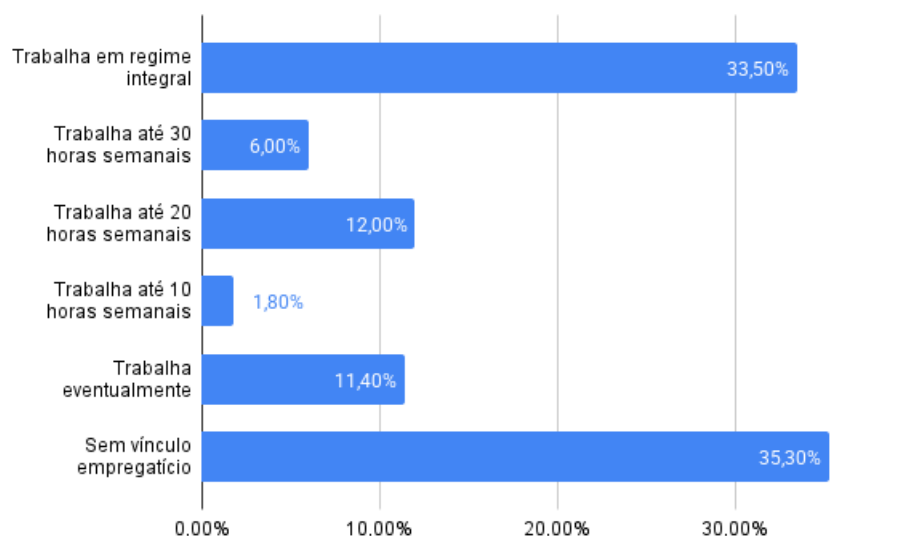
Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar que a maioria dos estudantes respondentes (78%) cursaram o Ensino Médio todo em escola pública. Esse elemento corrobora com o argumento desenvolvido por Trevisol (2016) sobre a UFFS ser conhecida como uma “universidade popular”, principalmente caracterizada pelas políticas de cotas. Em um percentual consideravelmente menor (10,7%) estão os alunos (as) que estudaram o Ensino Médio todo em escola privada (particular), seguido por 6% que cursaram a maior parte em escola privada e 4,8% a maior parte em escola pública. Houve somente um registro de estudante (0,6%) que cursou essa etapa da Educação Básica parte no Brasil e parte no exterior.

4.3.5 Vínculo empregatício

Em relação ao tipo de trabalho e renda, os percentuais foram divididos.

Gráfico 6: Vínculo empregatício dos universitários



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 6 é possível observar que apesar de os números apontarem para um maior percentual (isolado) dos estudantes que não possuem vínculo empregatício no momento (35,3%), se somarmos os que trabalham em regime integral (33,5%), os que trabalham em regime parcial até 30h (6%), ou parcial de até 20h (12%) e os que trabalham até 10h semanais (1,8%), temos um total de 53,3% de estudantes trabalhadores. Já os que trabalham eventualmente correspondem a 11,4% da amostra total.

4.3.6 Remuneração

A Tabela 1 apresenta os dados referentes à remuneração individual bruta/mensal, incluindo os recursos provenientes das bolsas e auxílios.

Tabela 1 – Remuneração individual bruta/mensal

Valor	Percentual
Sem remuneração mensal no momento	27,9%
Até R\$ 500,00	2,4%
Entre R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	15,8%
Entre R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00	12,1%
Entre R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	10,3%
Entre R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00	9,7%

Entre R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00	10,3%
Acima de R\$ 3.000,00	11,5%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar, 27,9% dos estudantes estão sem remuneração mensal no momento. Já em relação aos respondentes que possuem renda, a maioria (15,8%) recebe entre R\$ 501,00 e R\$ 1000,00, seguido por 12,1% que recebe entre R\$ 1001,00 e R\$ 1500,00 e os que recebem acima de R\$ 3000,00 (11,5%). Os menores percentuais estão concentrados entre quem recebe entre R\$ 1501,00 a R\$ 2000,00 e entre R\$ 2501,00 a R\$ 3000,00 com 10,3%, respectivamente, e entre R\$ 2001,00 a R\$ 2500,00 (9,7%) com o menor percentual na faixa dos que recebem até R\$ 500,00 (2,4%). Se compararmos esses dados com os indicadores fornecidos pelo IBGE referentes ao ano de 2023, o rendimento domiciliar *per capita* no Brasil foi de R\$ 1848,00, o que representou um aumento de 11,5% se comparado ao ano de 2022⁷⁹. Somando os estudantes que recebem até R\$ 2000,00 (40,6%), temos uma congruência entre os dados apresentados pelo IBGE e os evidenciados pela pesquisa.

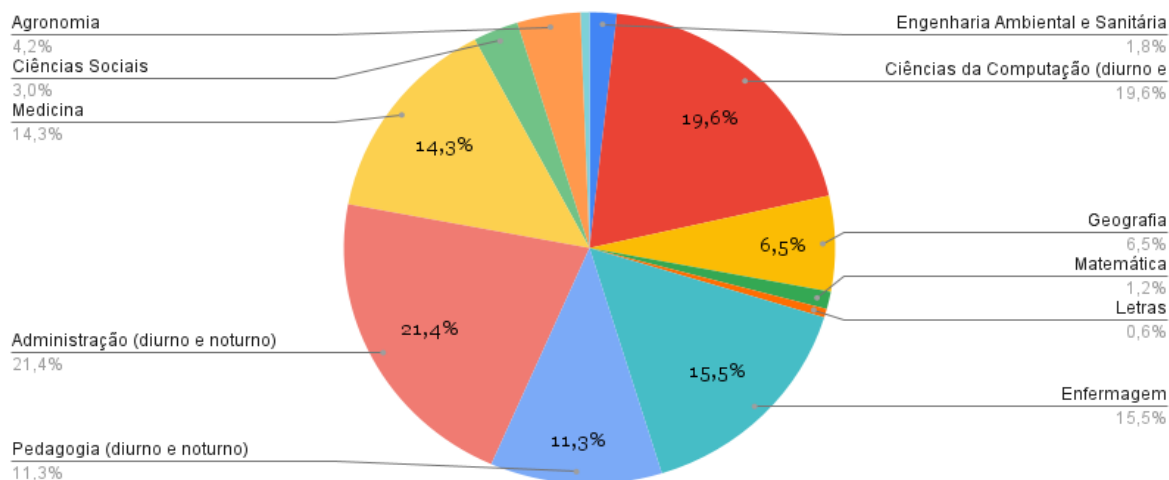
4.3.7 Matrícula em curso de graduação

Tendo presente os dados gerais do perfil dos estudantes da pesquisa, questionamos os universitários sobre qual o curso de graduação que eles estão cursando no momento.

O Gráfico 7 apresenta os dados que tangem às matrículas do curso de graduação, são relacionados aos estudantes que ingressaram na UFFS nos semestres de 2024/1 e 2024/2.

⁷⁹ RENDA MÉDIA PER CAPITA NO BRASIL CRESCE 11,5% E ATINGE MAIOR VALOR EM 12 ANOS. Gov.br, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/04/renda-media-per-capita-no-brasil-cresce-11-5-e-atinge-maior-valor-em-12-anos#:~:text=PNAD-,Renda%20m%C3%A9dia%20per%20capita%20no%20Brasil%20cresce%2011%2C5%25%20e,maior%20valor%20em%2012%20anos&text=A%20renda%20domiciliar%20per%20capita,o%20recorde%20de%20R%24%201.848](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/04/renda-media-per-capita-no-brasil-cresce-11-5-e-atinge-maior-valor-em-12-anos#:~:text=PNAD-,Renda%20m%C3%A9dia%20per%20capita%20no%20Brasil%20cresce%2011%2C5%25%20e,maior%20valor%20em%2012%20anos&text=A%20renda%20domiciliar%20per%20capita,o%20recorde%20de%20R%24%201.848.). Acesso em: 16 dez. 2024.

Gráfico 7: Matrícula em curso de graduação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados acima indicam uma maior concentração de estudantes (76,8%) ativamente matriculados nos cursos de bacharelado, contemplando: Administração⁸⁰ (21,4%), Ciências da Computação (16,6%), Enfermagem (15,5%), Medicina (14,3%), Agronomia (4,2%), e Engenharia Ambiental e Sanitária (1,8%). Em menor percentual (23,2%) estão as licenciaturas, correspondendo a: Pedagogia (11,3%), Geografia (6,5%), Ciências Sociais (3%), Matemática (1,2%), e História e Letras (Português e Espanhol) ambas com 0,6% respectivamente. Não registramos respostas do curso de Filosofia⁸¹.

Esse último indicador que aponta a maioria dos respondentes concentrados nos bacharelados é interessante, principalmente quando lembramos do número expressivo de cursos de Licenciatura (sete) regularmente oferecidos pela UFFS, Campus Chapecó (SC). Esse baixo retorno de respostas dos estudantes das licenciaturas de modo geral pode indicar: (i) o número reduzido de alunos matriculados em comparação com os Bacharelados; (ii) o posicionamento deliberado de não participar da pesquisa; (iii) ou a fatores relacionados à própria coleta dos dados.

Considerando a discrepância do número de respostas dos estudantes dos diferentes cursos, nesse momento optamos pela cautela de não traçar comparações entre eles para evitar possíveis análises apressadas e enviesadas.

⁸⁰ Tanto para o curso de Administração, Ciências da Computação e Pedagogia foram consideradas turmas diurnas e noturnas.

⁸¹ Antes de encerrar o formulário, foram encaminhados e-mails os professores do curso de filosofia para divulgação da pesquisa e possível visita às salas de aula. Todavia, apesar das investidas, não obtivemos nenhum retorno.

Tendo isso presente, os dados a seguir são condizentes com os resultados da pesquisa e levam em consideração todos os elementos evidenciados ao longo perfil dos estudantes. Nosso intuito não foi generalizar ou propor leis rígidas sobre os indicativos evidenciados, mas apresentar uma fotografia de um *survey* interseccional realizado na UFFS, sintetizando as respostas fornecidas pelos estudantes universitários dessa instituição.

4.4 PERCEPÇÕES SOBRE A DEMOCRACIA E SEUS PROCESSOS INSTITUCIONAIS

As percepções sobre a democracia e seus processos institucionais se constituem um dos cerne das pesquisas sobre cultura política. O estudo das percepções, a forma como as pessoas foram as suas opiniões, interpretam e atribuem significado aos fenômenos e decidem suas atitudes políticas está intrinsecamente relacionado aos processos de socialização possibilitados pelas escolas, universidades, meios de comunicação, etc (Almond; Verba, 1963; Moisés, 1995; Baquero, 2008). Como mostram Power e González (2003), nos estudos de cultura política parece existir uma forte correlação entre a confiança interpessoal nos processos políticos e a sobrevivência da democracia. Isso não quer dizer que uma abordagem culturalista ignore a dimensão institucional do jogo democrático, mas indica que por si só às instituições não garantem a sobrevivência da democracia (Levitsky; Ziblatt (2023).

Tendo isso presente e para além de uma abordagem puramente institucional, procuramos captar uma dimensão cultural desse processo, buscando compreender o que os estudantes universitários pensam sobre a democracia e seus mecanismos institucionais. Esse movimento possibilitará elucidar o tipo de orientação política existente entre os respondentes, seja de caráter cognitivo e/ou avaliativo (Almond; Verba, 1963). Desse modo, transplantamos para essa segunda categoria de análise uma síntese dos resultados da pesquisa *survey* referentes ao segundo bloco do instrumento de coleta de dados.

Esta seção abarca um total de onze questões. Para a exposição dos resultados, optamos pela divisão em dois subtópicos temáticos: (i) percepções sobre a política e democracia; (ii) percepções sobre os processos/mecanismos institucionais.

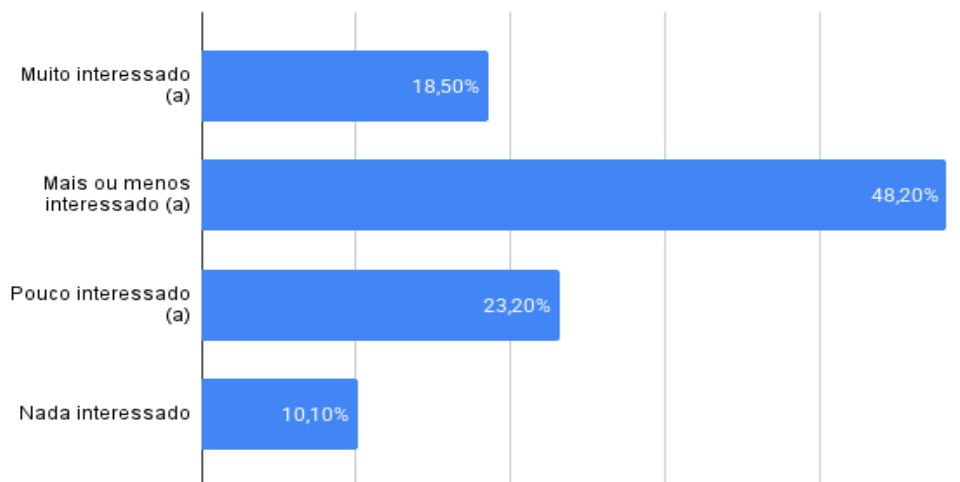
4.4.1 Percepções sobre política e democracia

Um dos primeiros aspectos a se observar é o interesse dos estudantes universitários pela política institucional/partidária. Chama a atenção que a maior parcela dos respondentes (48,8%)

se mostrou mais ou menos interessado (a) pelo assunto. Em seguida, destacam-se os que demonstraram pouco interesse (23%) ou que apresentam muito interesse (18,5%) pela temática. O menor percentual (10,1%) se concentrou nos estudantes que alegam não ser nada interessados (as) pelos assuntos da política institucional/partidária.

Esses dados estão ilustrados no gráfico 8.

Gráfico 8: Nível de interesse pela política institucional/partidária



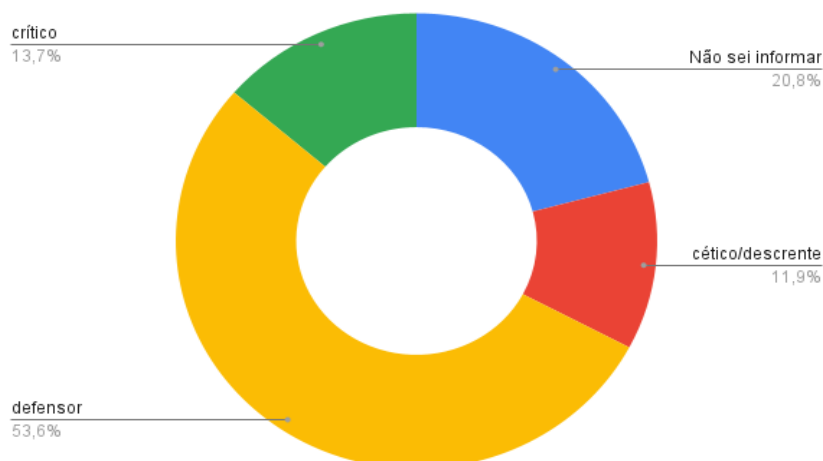
Fonte: Elaborado pelo autor.

Se de modo geral os estudantes se apresentaram mais ou menos ou pouco interessados pelos assuntos da política institucional/partidária, o mesmo não ocorreu quando questionados sobre o regime/sistema democrático.

Mais da metade dos universitários (53,3%) alegam ser defensores da democracia. Já 13,7% se definem como críticos e 11,9% como cético/descrentes. Um fato importante foi o alto índice dos que não souberam informar seu interesse pelo assunto, correspondendo a 20,8% da amostra total.

Os dados acima estão representados no gráfico 9.

Gráfico 9: Como os estudantes se definem em relação à democracia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nesses indicadores foi possível aprofundar a discussão apresentando aos estudantes algumas frases afirmativas sobre o regime/sistema democrático.

O quadro 2 exhibe algumas sentenças relacionadas à democracia articulado com o percentual das respostas dos (as) alunos (as).

Quadro 2 – Relação das sentenças sobre a democracia dos estudantes universitários

Sentença	Percentual (%)
A democracia é sempre o melhor regime de governo	50,6
A democracia é o melhor regime, dependendo do contexto	36,3
A democracia não é o melhor regime político	4,2
Não sei opinar	8,9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar no quadro 2, mais da metade dos estudantes (50,6%) acreditam que a democracia é sempre o melhor regime de governo. Apesar desse apoio geral ao regime democrático, 36,3% dos estudantes acreditam que a democracia é o melhor regime político dependendo do contexto. Levitsky e Ziblatt (2023), denominam essa segunda parcela de respondentes como democratas “semi-leais”, isto é, que a uma certa distância até podem parecer democratas leais, mas que de forma pormenorizada se mostram semi-leais ao regime democrático.

A partir da base conceitual fornecida pelo cientista político espanhol Juan Linz (1926-2013), Levitsky e Ziblatt (2023) indicam que os democratas leais e os democratas semi-leais

representam dois compromissos distintos com regime democrático. As principais diferenças estão sistematizadas no quadro 3.

Quadro 3 – Democratas leais *versus* democratas semi-leais

Democratas leais (<i>Loyal democrats</i>)	Democratas semileais (<i>Semi-loyal democrats</i>)
Expulsam extremistas antidemocráticos de suas fileiras	Toleram e podem até cooperar discretamente com os extremistas
Rompem os laços tanto públicos quanto privados com grupos aliados envolvidos com comportamentos antidemocráticos	Podem cooperar e formar alianças com os extremistas antidemocráticos
Condenam de forma inequívoca a violência política ou demais conduta antidemocrática	Negam ou minimizam a importância dos atos violentos ou antidemocráticos de seus aliados
Forjam coalizões com partidos pró-democráticos rivais com o intuito de isolar e derrotar extremistas antidemocráticos	Recusam-se a se aliar com rivais ideológicos para isolar extremistas antidemocráticos, mesmo que a democracia esteja em perigo

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Levitsky e Ziblatt (2023ab).

Para os autores, quando esses pilares não são completamente seguidos ou são totalmente rejeitados, tem-se o que os teóricos denominam de democratas semi-leais e/ou desleais, isto é, que relativizam a lealdade à democracia. No caso da nossa pesquisa, o percentual de desleais ao regime democrático, que entendem que a democracia não é o melhor regime político corresponde a 4,2%. Já os que não souberam opinar sobre a questão correspondem a 8,9% da amostra total.

A partir dessa base geral sobre as percepções relacionadas à política institucional/partidária, as considerações sobre o regime/sistema democrático e a escolha das sentenças relacionadas ao assunto, solicitamos aos estudantes para elencar as cinco palavras que melhor definem a democracia. Nosso intuito foi ter uma visão geral dos termos que apresentam maior recorrência nas respostas dos estudantes para, em seguida, traçarmos uma análise mais profunda e cuidadosa das respostas.

O Gráfico 10 contempla uma nuvem de palavras que foi elaborada com o auxílio do gerador de infográficos Venngage⁸², contendo os cinco termos mais citados pelos estudantes quando pensam em democracia. Em virtude da ampla variedade de palavras/termos homólogos

⁸² Link de acesso ao Venngage: <https://pt.venngage.com/>.

ou similares, da própria presença de frases contidas nas respostas dos estudantes, para facilitar a visualização dos dados, decidimos padronizar os termos seguindo a raiz da palavra, no seu sentido mais geral.

Gráfico 10: Nuvem de palavras sobre as percepções de democracia dos estudantes universitários



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 10 é possível uma expressiva frequência das palavras: (i) “Liberdade” citado 56 vezes (33,33%); (ii) “Igualdade” citado 45 vezes (26,79%); (iii) “Direitos” citado 40 vezes (23,81%); (iv) “Participação” mencionado 33 vezes (19,64%); e (v) “Escolha” mencionado 31 vezes (18,45%).

É interessante notar que essas palavras encontradas com maior recorrência nas respostas dos estudantes se aproximam do que Bobbio (2000; 2020) nomeia de democracia substantiva, isto é, dos valores confluentes a dimensão substancial da democracia enquanto regime político. Para Bobbio (2020, p. 206) “assim foi introduzida a distinção entre democracia formal que diz respeito precisamente à forma de governo, e democracia substancial, que diz respeito ao conteúdo dessa forma”. Na leitura do cientista político italiano, a democracia perfeita seria a junção da democracia formal (forma de governo) e substancial (regime político).

Os termos emblemáticos “liberdade” e “igualdade” comumente conferidos à democracia e cuja discussão é vasta na literatura (Sartori, 1987; Bobbio, 2020; Held, 1987; Hamilton;

Madison, Jay, 2003), mostraram-se expressivos nas respostas dos estudantes. Esse tema, mais precisamente o entrelaçamento ou embate entre liberdade e igualdade já estava presente ao menos desde o modelo de democracia ateniense e permaneceu candente mesmo com as subsequentes alterações de seu significado ao longo do tempo (Singer, 2021, Held, 1987). Manteve-se nas acepções modernas de democracia representativa (Tocqueville, 2005), até as concepções atuais balizadas na ideia das regras do jogo mínimas que compõem o que denominamos de regime/sistema democrático (Bobbio, 2000; 2020).

Se nos atermos a uma abordagem liberal do tema, a relação entre liberdade e igualdade conflui numa dimensão formal de democracia que, como visto anteriormente, contrasta com as abordagens de cunho substancial. Para Bobbio (2000), essa velha disputa que opõe liberdade e igualdade (liberalismo e democracia), recebeu novos contornos ao longo do século passado sobretudo pela difusão expressiva do modelo liberal formal – sufrágio universal, sistema representativo, princípio majoritário – e de forma mais sutil da democracia substancial – instrução obrigatória, previdência social pelo Estado, etc. Nas palavras do autor, não apenas o liberalismo “[...] é compatível com a democracia, mas a democracia pode ser considerada como o natural desenvolvimento do Estado liberal não pelo lado de seu ideal igualitário, mas pelo lado da sua fórmula política, [...] a soberania popular” (Bobbio, 2000, p. 42-43).

Além das noções de liberdade e igualdade, outro destaque nas respostas dos estudantes foi a recorrência (23,81%) do termo “direitos”. Conforme explorado pelo sociólogo britânico T. H. Marshall (1967) em seu livro sobre os direitos e a cidadania, os direitos civis⁸³, políticos⁸⁴ e sociais⁸⁵ são compreendidos enquanto conquistas adquiridas em diferentes momentos históricos. No caso do Brasil em particular, José Murilo de Carvalho (2008) explorou as especificidades desse fenômeno no país. Para o autor, uma cidadania plena que “[...] combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico” (Carvalho, 2008, p. 9).

A associação entre democracia, os direitos e a cidadania, corrobora com as concepções de democracia do período pós-redemocratização e promulgação da Constituinte de 1988. Isso acontece porque “a Constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e

⁸³ Liberdade individual, liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento, propriedade, direito a contratos, a justiça, etc. Ex: tribunais de justiça (Marshall, 1967).

⁸⁴ Direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo de autoridade, ou como eleitor dos membros. Ex: parlamentos, governo local (Marshall, 1967).

⁸⁵ Direito ao bem-estar econômico, segurança, de participação por completo na herança social. Ex sistema educacional, serviço social (Marshall, 1967).

democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã” (Carvalho, 2008, p. 199). Analisando esse contexto, Benevides (1996) e Chauí (2000) entendem que para além de um regime/sistema democrático, a democracia abarca uma maneira de se viver, mais precisamente, um modo de vida (Benevides, 1996, Dewey, 1979). Na visão de Chauí (2009) esse modo de vida precisa estar inserido em uma sociedade democrática cuja cultura política e política cultural sejam, em consonância, direcionadas à democracia (Chauí, 1995).

Outro elemento que chamou a atenção entre as cinco palavras mais mencionadas pelos estudantes, foi a recorrência do termo “participação” (19,64%). De acordo com Sartori (1987, p. 159, grifo do autor) “[...] *participação é um tomar parte pessoalmente*, e um tomar parte desejado, auto-ativado”. Desse modo, a participação recebe centralidade nas abordagens do regime/sistema democrático, principalmente quando nos referimos ao modelo de democracia direta (Held, 1987). Esse entrelaçamento entre democracia e participação atrelada às respostas dos estudantes, pode estar relacionado às várias ramificações desse modelo, desde a democracia participativa até a democracia de referendo enquanto subespécie de democracia direta (Held, 1987). Pode indicar, ainda, a própria participação no processo eleitoral de escolha dos representantes políticos, conforme indicado na recorrência expressiva do termo “Escolha”.

O quinto termo que mais se destacou nas respostas dos universitários foi “Escolha” (18,45%). Esse dado é interessante principalmente se considerarmos que o termo “representação” apareceu em apenas seis respostas (3,57%). Uma das nossas hipóteses é a de que para uma parcela significativa desses estudantes a representação está mais associada à escolha de representantes políticos propriamente dito do que a representação política em si. Desse modo, o alto índice dos termos participação e escolha podem indicar o próprio processo eleitoral embasado no sufrágio, seguindo as regras do jogo democrático (Bobbio, 2020).

A construção dessas hipóteses, embasadas pela recorrência dos termos mais citados pelos estudantes, ficam mais nítidas quando ampliamos o espectro e observamos a frequência dos dez termos mais mencionados pelos universitários.

Na tabela 2 é possível observar a relação das dez palavras encontradas com maior frequência nas devolutivas dos respondentes.

Tabela 2 – Relação de recorrência e percentual dos termos mencionados pelos universitários

Nº	Termo	Recorrência (x)	Percentual (%)
1	Liberdade	56	33,33
2	Igualdade	45	26,79

3	Direitos	40	23,81
4	Participação	33	19,64
5	Escolha	31	18,45
6	Justiça	22	13,90
7	Voto	17	10,11
8	Respeito	15	8,92
9	Opinião	12	7,14
10	Expressão	12	7,14

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar acima, além dos termos já explorados anteriormente, destacam-se outras cinco palavras: (vi) “justiça” com 13,90%; (vii) “voto” com 10,11%; (viii) “respeito” com 8,92%; (ix) “opinião” e (x) “expressão”, ambas com 7,14%. Em seu conjunto, esses termos além de corroborar com as hipóteses desenvolvidas anteriormente, fazem parte das regras do jogo do regime/sistema democrático conforme explorado por Bobbio (2020). No processo eleitoral, o sufrágio alicerçado na justiça, no respeito, na liberdade de expressão e opinião parecem ser centrais para a sobrevivência da democracia.

4.4.2 Percepções sobre os processos institucionais

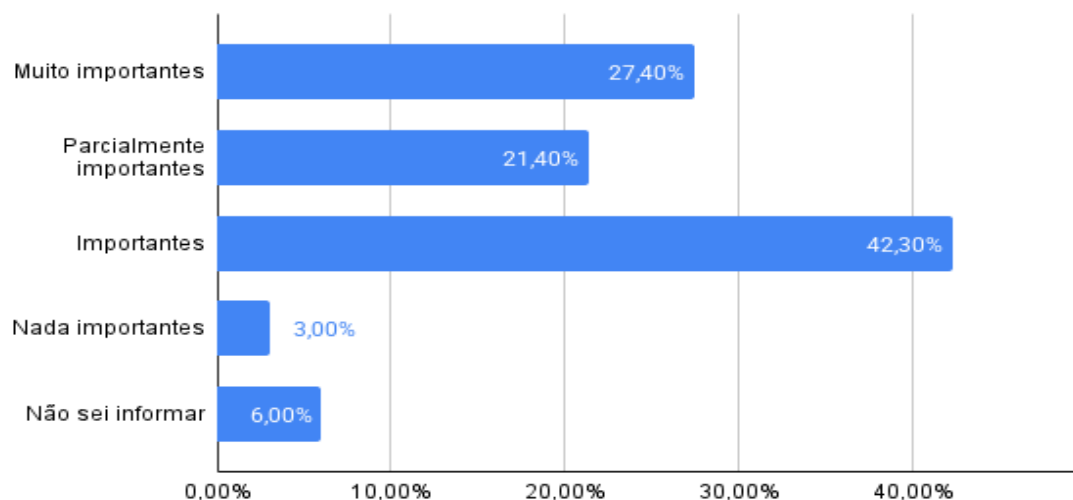
Tendo presente o desenho abrangente e pulverizado dos assuntos relacionados ao regime/sistema democrático, aprofundamos o tema tratando de algumas peças centrais do jogo democrático, tais como: (i) partidos políticos; (ii) obrigatoriedade do voto no Brasil; (iii) elementos mais importantes na escolha do voto; (iv) sufrágio a partir dos 16 anos de idade; (v) importância das instituições para o bom funcionamento da democracia e; (vi) a relevância de alguns itens – como participação política, direito ao voto, competição entre os partidos, entre outros – para o desempenho da democracia.

Em relação ao primeiro indicador, os estudantes universitários entendem, majoritariamente, que os partidos políticos são importantes (42,3%) ou muito importantes (27,4%) para a democracia. Já 21,4% dos universitários compreendem que os partidos políticos são parcialmente importantes para o regime/sistema democrático. Entretanto, apesar de a maioria apontar para a importância dos partidos, 3% dos estudantes informaram que eles não

são importantes para a democracia. Os que não souberem responder a questão correspondem a 6% da amostra.

O gráfico 11 ilustra a importância que os estudantes universitários conferem aos partidos políticos em um regime/sistema democrático:

Gráfico 11: Importância conferida pelos estudantes aos partidos políticos



Fonte: Elaborado pelo autor.

A compreensão da maioria dos estudantes sobre a importância dos partidos políticos para o regime/sistema democrático converge com os apontamentos presentes na literatura, sobretudo em Levitsky e Ziblatt (2018). Para esses autores, os partidos políticos são fundamentais para isolar os candidatos extremistas, desempenhando um papel de “guardiões da democracia”. Todavia, os teóricos advertem que “[...] quando o medo, o oportunismo ou erros de cálculo levam partidos estabelecidos a trazerem extremistas para as correntes dominantes, a democracia está em perigo” (Levitsky; Ziblatt, 2018, p. 18-19).

Em relação ao segundo indicador, solicitamos aos estudantes que se posicionassem sobre a obrigatoriedade do voto no Brasil.

Tabela 3 – Relação sobre a obrigatoriedade do voto no Brasil

Posicionamento	Percentual (%)
Concorda totalmente	44
Concorda	23,2
Concorda parcialmente	15,5
Discorda	13,1

Não sei informar	4,2
Total:	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tabela 3 é possível observar que mais da metade (67,2%) dos estudantes concordam totalmente ou concordam com a obrigatoriedade do voto no país. Já 15,5% dos universitários concordam parcialmente com essa medida. Em percentual menor (13,1%) estão os estudantes que discordam da obrigatoriedade do voto no Brasil. Já 4,2% não souberam informar seu posicionamento acerca do tema.

Chama a atenção a expressividade do apoio dos estudantes ao voto obrigatório no país. Segundo Lijphart (1997), a associação entre a obrigatoriedade do voto e os altos índices de participação eleitoral é um fator central quando se fala do regime/sistema democrático. O que pesquisas empíricas mais recentes sobre o assunto evidenciam – como a desenvolvida por Aguiar e Casalecchi (2021) – é que o posicionamento favorável ao voto obrigatório tende a estar associado a fatores socioeconômicos como renda e escolaridade.

Em relação ao terceiro indicador, isto é, o que os estudantes universitários consideram como primordial no momento de decidir em quem votar, apresentamos algumas sentenças relacionadas ao candidato, suas propostas e ao partido.

Os resultados dessa questão estão ilustrados no quadro 3.

Quadro 4 – Sentenças sobre a decisão do voto

Sentença	Percentual (%)
As propostas que o candidato defende	67,3
O perfil e os atributos pessoais do candidato	17,3
O partido a que o candidato pertence	8,9
Outra	6,5

Fonte: Elaborado pelo autor.

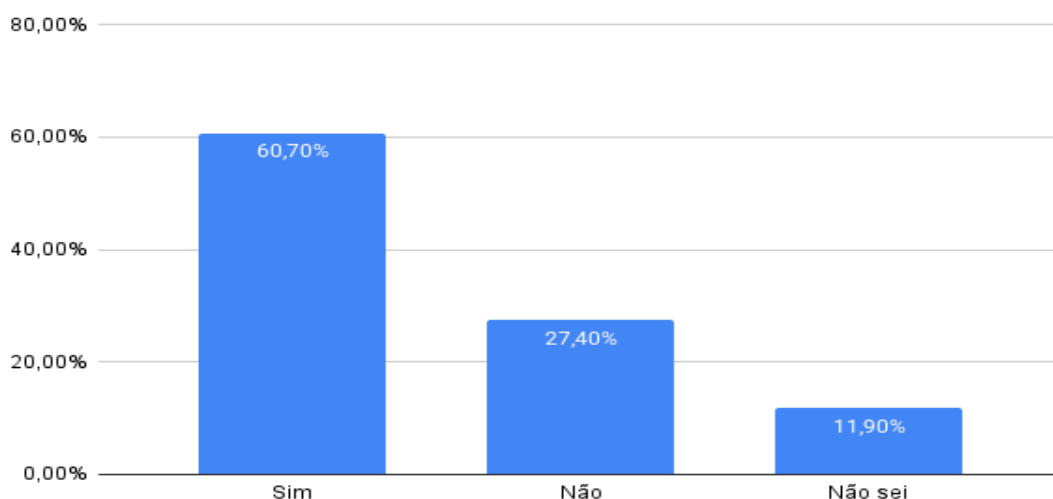
Como é possível observar no quadro 3, o fator mais importante apontado pelos estudantes no momento de decidir em quem votar está relacionado às propostas que o candidato defende (67,3%). Por outro lado, fatores como o perfil e os atributos pessoais do candidato aparecem com o percentual de 17,3%. Um elemento importante está relacionado ao baixo percentual (8,9%) dos que consideram o fator do partido político no qual o candidato pertence como mais importante na decisão do voto. Esse resultado contrasta com as respostas dos

estudantes sobre a importância dos partidos políticos para a democracia, no qual quase 70% da amostra (69,7%), os consideravam como importantes ou muito importantes para a democracia.

Uma das nossas hipóteses para esse contraste das respostas é que apesar de os estudantes compreenderem de modo geral a importância que os partidos políticos desempenham para o regime/sistema democrático, esse fator fica em segundo plano quando analisadas as propostas defendidas pelos candidatos.

Em relação ao quarto indicador, isto é, a questão do voto a partir dos 16 anos no Brasil, as respostas foram expressivas, conforme ilustrado abaixo:

Gráfico 12: Você é favorável ao voto a partir dos 16 anos?



Fonte: Elaborado pelo autor.

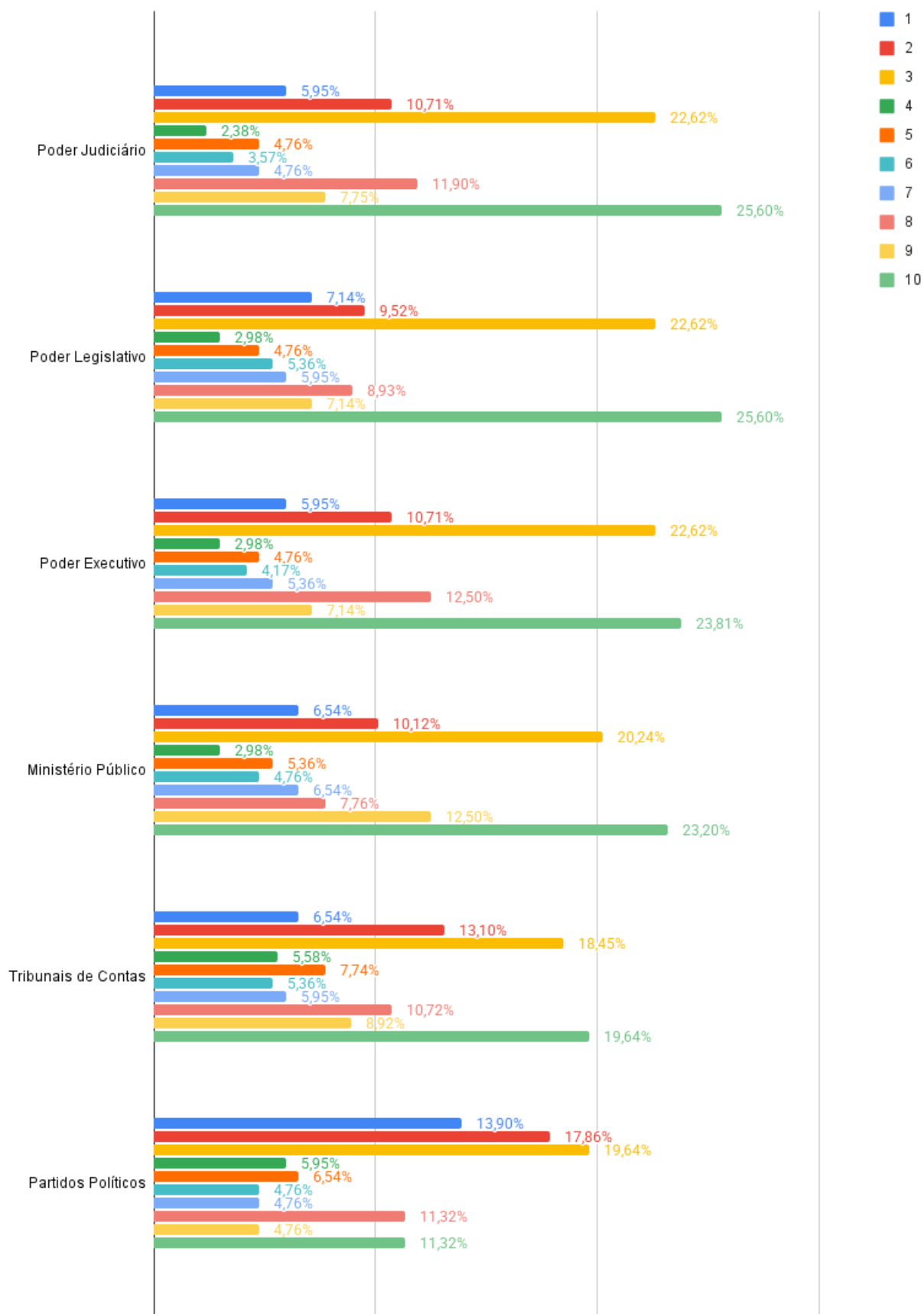
No gráfico 12 é possível observar que majoritariamente (60,70%) os estudantes universitários são favoráveis ao voto a partir dos 16 anos no Brasil. Entretanto, quase 1/3 dos participantes (27,40%) são contrários a essa medida. Em menor percentual, 11,90% dos estudantes não souberam se posicionar sobre o assunto. No Brasil o voto para pessoas a partir dos 16 anos foi aprovado no ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, sendo considerado uma grande conquista da juventude e dos movimentos estudantis⁸⁶.

Em relação ao quinto indicador, isto é, a importância que as instituições – Poder Judiciário, Poder Legislativo, Poder Executivo, Ministério Público, Tribunais de Contas, Partidos Políticos – desempenham para o bom funcionamento da democracia, solicitamos aos estudantes que elencassem em uma escala de 0 a 10 o seu grau de importância. Quanto mais

⁸⁶ VALENTIM, E. **Voto aos 16**: vinte anos de uma grande conquista da juventude. Juventude.br, [S. l.], n. 5, p. 18, 2008. Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/51>. Acesso em: 13 fev. 2025.

próximo de 0 menor é a importância e, inversamente, quanto mais próximo de 10 maior é a importância atribuída.

Gráfico 13: Grau de importância que as instituições exercem para o bom funcionamento da democracia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar no gráfico 13, o maior nível isolado de importância (10) atribuído às instituições listadas estão concentrados no Poder Judiciário (25,59%), Poder Legislativo (25,59%), Poder Executivo (23,80%) e Ministério Público (23,21%). Por outro lado, o menor nível de importância isolado (1), está significativamente expresso nos Partidos Políticos (13,9%).

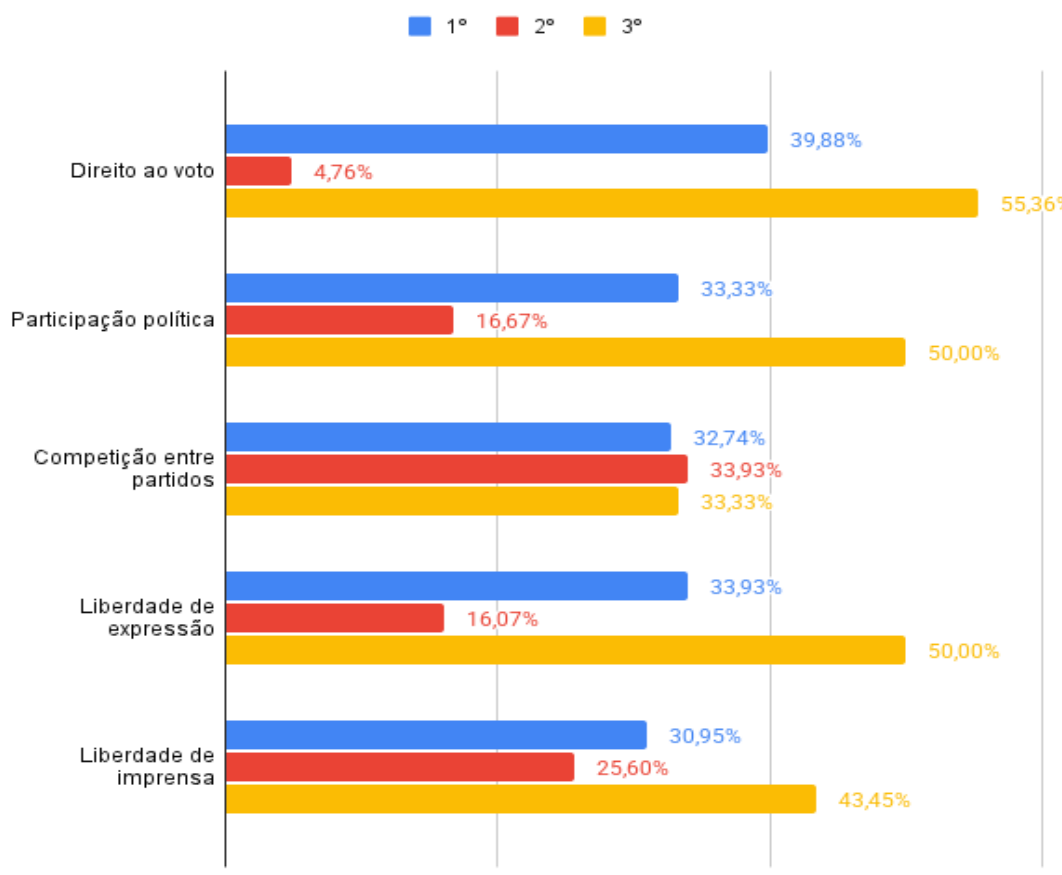
No intervalo que cobre de 6 a 10 e que corresponde aos maiores níveis de importância para o bom funcionamento da democracia, os percentuais dessas instituições em geral permanecem maiores que a metade: Poder Judiciário (53,57%); Poder Legislativo (52,97%); Poder Executivo (52,97%); Ministério Público (54,76%); e Tribunais de contas (50,59%). Por outro lado, os Partidos Políticos apresentaram um grau de importância consideravelmente inferior às demais instituições listadas, apresentando apenas 36,90%.

No intervalo que cobre de 0 a 5 e que corresponde às menores taxas de importância atribuídas, os resultados são interessantes. De modo geral, as instituições como o Poder Judiciário (46,3%), Poder Legislativo (47,03%) e Poder Executivo (47,03%), marcaram percentuais muito próximos, ainda que numericamente inferiores aos níveis de importância presentes no intervalo de 6 a 10. Além disso, outras instituições como o Ministério Público (45,24%) e os Tribunais de Contas (40,41%), também apresentaram resultados similares. O inverso ocorreu com os Partidos Políticos que marcaram expressivos 63,10% nos níveis de menor importância para o bom funcionamento da democracia.

Chama a atenção que apesar da maioria dos estudantes universitários compreenderem os partidos políticos como muito importante ou importantes para a democracia, o mesmo não aconteceu com a questão da importância dos partidos políticos no momento da escolha dos votos ou em sua função para o bom funcionamento da democracia. Pelo contrário, os percentuais indicam o inverso e foram consideravelmente inferiores aos evidenciados anteriormente.

Em relação ao sexto indicador – relevância que os estudantes universitários conferem ao Direito ao voto, Participação política, Competição entre os partidos, Liberdade de expressão e a Liberdade de imprensa – solicitamos aos estudantes que elencassem do 1º ao 3º o nível de relevância de alguns itens para o funcionamento da democracia.

Gráfico 14: Nível de relevância dos itens para o funcionamento da democracia



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 14, chama a atenção que apesar de o direito ao voto apresentar um maior nível de relevância geral (39,88%), mais da metade dos estudantes (55,35%) entendem que o direito ao voto está em terceiro plano no que diz respeito ao funcionamento da democracia. Situação similar ocorreu com os demais itens no qual a terceira posição se sobressaiu às primeiras. A exceção fica a cargo da competição entre os partidos no qual os resultados foram muito próximos, com um ligeiro destaque para o 2º nível (33,92%).

A tendência apresentada pelos dados do gráfico 14 aponta que para a maioria dos estudantes da pesquisa os itens listados não estão entre os primeiros níveis para o bom funcionamento da democracia. Isso pode indicar a falta de outros itens não listados na questão cuja relevância para os universitários fosse de maior importância.

Tendo presente os dados relacionados às percepções sobre a democracia e seus processos institucionais, no próximo item apresentamos os resultados encontrados em nossa segunda categoria de análise relacionada ao conhecimento e informação sobre democracia.

4.5 CONHECIMENTO E INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUCIONALIDADE DEMOCRÁTICA

Segundo o cientista político Giovanni Sartori (1987, p. 124, grifo do autor):

O voto envolve uma experiência pré-eleitoral. Embora não devamos menosprezar a importância das eleições, não podemos isolar o evento eleitoral de todo o processo de formação de opinião. O poder de eleger é *per se* uma garantia mecânica de democracia; a garantia essencial é construída pelas condições em que o cidadão obtém as informações e é exposto à pressão dos formadores de opinião.

Sartori (1987) nos indica que as eleições não são um mero evento isolado de todo processo anterior de formação de opinião. Para além dos mecanismos e processos institucionais convencionais a democracia depende, também, dos conhecimentos e informações que possibilitam a formação das opiniões dos cidadãos. Segundo Sartori (1987), em última análise, a “opinião dos governados é o verdadeiro fundamento de todo o governo” (Sartori, 1987, p. 124). As opiniões não são inatas ou descoladas do tecido social, pelo contrário, a opinião pública “[...] baseia-se em opiniões que resultam da informação sobre o estado da coisa pública e reagem a ela” (Sartori, 1987, p. 136).

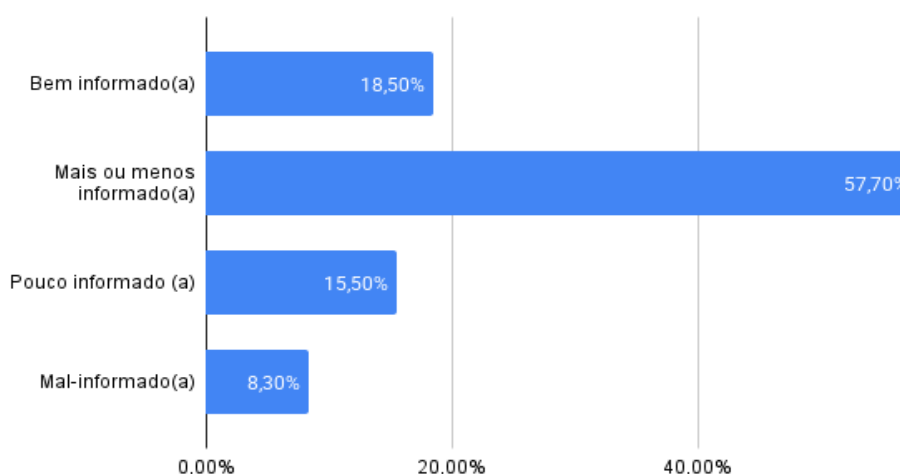
Assim como Sartori (1987), outros teóricos pontuam a relevância do conhecimento e da informação sobre a democracia. Para Habermas (1997; 2022), por exemplo, eles são elementos imprescindíveis para a formação da autonomia intelectual e para o próprio processo da ação comunicativa inserida num regime/sistema democrático. Para Saeger, Pinho Neto e Loureiro (2018), a socialização do conhecimento e da informação podem dotar os sujeitos da capacidade necessária para o exercício da cidadania.

Tendo presente esse panorama inicial, o intuito deste item é dimensionar o nível de compressão dos jovens em relação aos mecanismos e aos processos institucionais. Para tanto, a seção é composta por duas questões centrais: (i) nível de informação sobre a política partidária cotidiana e; (ii) a avaliação da contribuição de alguns itens – como escolas, universidades, jornais e revistas, internet, etc – para o conhecimento e informação sobre a democracia e o cotidiano da política.

4.5.1 Os universitários e o conhecimento e informação acerca da democracia

O gráfico 15 apresenta os resultados da primeira questão referente ao nível de informação sobre a política partidária cotidiana. A maioria dos estudantes (57,7%) alegam ser mais ou menos informados (as) sobre o assunto. Em seguida, com 18,5% estão os que se consideram bem informados (as). Já os estudantes que se consideram pouco informados (as) correspondem 15,5% e os Mal-informados (as) 8,3%.

Gráfico 15: Nível de informação sobre a política partidária cotidiana



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos estudos que envolvem cultura política o nível de informação dos agentes acerca da política é crucial para medirmos a qualidade da democracia (Diamond; Morlino, 2004). O número majoritário de estudantes que se consideram mais ou menos informados(as) sobre o tema converge com os dados do bloco anterior quando a maioria dos estudantes se mostrou, igualmente, mais ou menos interessados(as) pelos assuntos da política institucional/partidária. Esse resultado também reforça os achados da pesquisa de Viscarra e Barbosa (2023) que, a partir de um estudo comparativo entre os anos de 2014 e 2018 e com dados do *World Values Survey* (WVS), mostraram que os jovens em geral apresentam uma reduzida informação sobre os assuntos da política.

Além do nível de informação sobre os temas relacionados à política institucional/partidária, outro fator fundamental para a democracia é saber quais os meios/espacos em que os jovens buscam essas informações (Moisés, 2008; Baquero, 2023; Viscarra; Barbosa, 2023). Esse indicativo permite uma maior compreensão não apenas da qualidade da democracia como, também, ajudam a entender a operacionalização da cultura política (Diamond; Morlino, 2004). Viscarra e Barbosa (2023) em seu estudo mostraram uma mudança de 2014 a 2018 no que se refere às formas de consumo de informação política entre

os jovens. Para eles, o expressivo aumento dos meios digitais promoveu um deslocamento das fontes convencionais de informação analógicas para ampliação na procura de informações na internet, mais precisamente na ascensão das redes sociais.

Tendo isso presente, questionamos os estudantes universitários sobre a contribuição de alguns itens específicos para o conhecimento e informação sobre a democracia e o cotidiano da política. Para a melhor visualização dos dados, organizamos a exposição dos percentuais em nível decrescente de contribuição.

Tabela 4 – Nível de contribuição dos itens abaixo para a democracia

Item	Contribui muito	Contribui	Contribui pouco	Não contribui
Internet	51,79%	33,93%	12,50%	1,78%
Universidades	41,08%	36,90%	20,24%	1,78%
Redes sociais	33,33%	37,51%	23,21%	5,95%
Jornais e Revistas	30,36%	47,02%	19,64%	2,98%
Escolas	30,36%	33,93%	29,76%	5,95%
Televisão	24,40%	42,86%	25,60%	7,14%
Partidos políticos	16,67%	38,69%	35,71%	8,93%
Colegas	15,48%	34,52%	37,50%	12,50%
Instituições Religiosas	11,31%	14,29%	33,33%	41,07%

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar na tabela 4, que assim como a pesquisa de Viscarra e Barbosa (2023), a maioria dos estudantes universitários (51,79%) considera a internet o meio que mais contribui para a difusão de informações e conhecimentos sobre a democracia e o cotidiano da política. As redes sociais de modo geral também foram expressivas na escolha dos estudantes, indicando a força do universo *online* na propagação de informação sobre política. Chama a atenção, ainda, que espaços institucionais como as universidades (41,8%) e as escolas (30,36%) também despontam com elevado nível de contribuição. Situação similar ocorreu com os meios convencionais de difusão de informação, como os jornais e revistas, a própria televisão e os partidos políticos que, apesar de menor intensidade, os estudantes indicaram notória contribuição.

Em relação aos itens que contribuem pouco ou não contribuem para o conhecimento e informação sobre a democracia e o cotidiano da política se destacam os colegas e as instituições religiosas. Sobre o primeiro, é interessante notar que apesar do maior percentual se concentrar

nos que consideram que os colegas pouco contribuem para o assunto (37,50%), existe um empate entre os estudantes que acreditam que eles contribuem muito ou contribuem e os que pensam que os colegas contribuem pouco ou não contribuem para o conhecimento/informação sobre democracia e política.

Sobre o segundo item, instituições religiosas, portanto, os percentuais são expressivos. A maior parte dos universitários (41,07%) entendem que essas instituições não contribuem para o conhecimento e informação sobre a democracia e política. Isso fica mais evidente quando somados os que consideram que as instituições religiosas contribuem pouco ou que não contribuem para o tema, o percentual é superior a 70% da amostra total.

Além de entender o nível de compreensão e de informação sobre a democracia e o cotidiano da política, outro elemento central nos estudos de cultura política diz respeito aos níveis de confiança política e participação que a democracia requer.

O próximo item se dedica a esse assunto, apresentando os resultados de nossa terceira categoria de análise.

4.6 CONFIANÇA NO SISTEMA DEMOCRÁTICO E NA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

A sobrevivência da democracia não é assegurada apenas pelo aparato institucional e mecanismo eleitoral de escolha de líderes políticos (Schumpeter, 2017), o regime democrático também precisa da confiança política, apoio do eleitorado, além da participação dos cidadãos para o seu êxito (Dahl, 2005). Níveis elevados de desconfiança política ou baixas taxas de participação podem ocasionar danos à legitimidade democrática (Moisés, 2005). O apoio difuso ou específico ao regime/sistema democrático (Easton, 1965) deve levar em conta não somente a confiança política atrelada às autoridades, mas, também, a confiança política associada ao próprio regime e seus mecanismos institucionais.

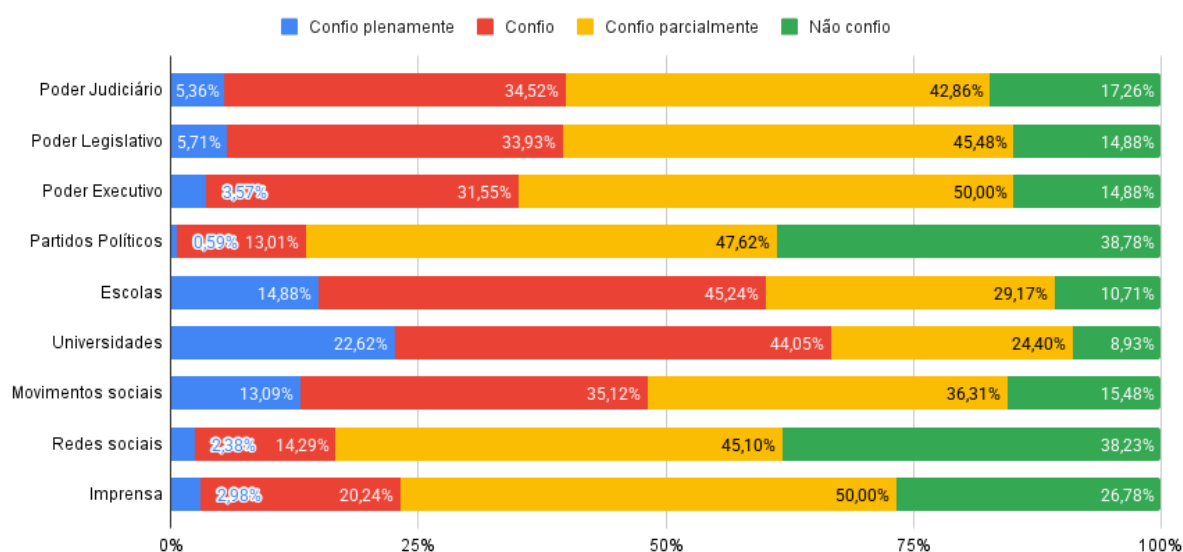
No caso do Brasil em particular, o que se tem observado nos últimos anos é uma constante redução das taxas de confiança política e ampliação substancial da abstenção eleitoral (Hoffman; Santos; 2022). A partir dos dados disponibilizados pelos WVS, Hoffman e Santos (2022) evidenciaram que o processo recente vivenciado pelo país culminou no fenômeno que os autores denominam de cultura política do afastamento, que é caracterizada pela desconfiança dos cidadãos ao campo da política em geral⁸⁷.

⁸⁷ *Survey* longitudinal que cobre os períodos de 2010-2014 e 2017-2020.

Tendo isso presente, nesse item procuramos dimensionar o nível de confiança política dos jovens em relação aos mecanismos e aos processos institucionais. Além disso, buscamos compreender a importância que os estudantes atribuem à participação dos jovens na política. Ao todo foram seis questões, sendo três sobre confiança política e as outras três sobre participação.

No gráfico 16 é possível observar a relação dos níveis de confiança política nas instituições elencadas pelos estudantes universitários.

Gráfico 16: Nível de confiança nas instituições do sistema democrático

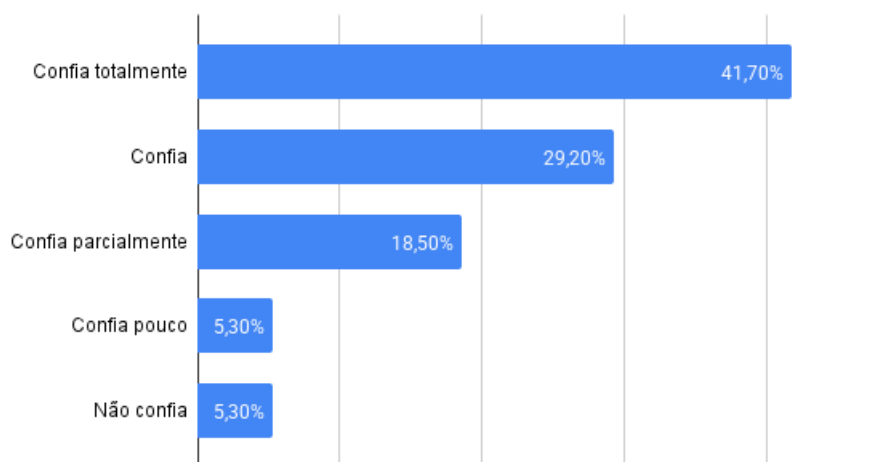


Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos observar que os maiores níveis de confiança política estão associados às universidades, escolas e aos movimentos sociais. Chama a atenção que as instituições responsáveis pelos freios e contrapesos políticos do Estado – Poder Judiciário, Poder Legislativo e Poder Executivo – apresentaram elevadas taxas de desconfiança política, seja dos jovens que não confiam nessas instituições ou, principalmente, dos que confiam parcialmente nelas. Situação semelhante ocorreu com a imprensa cuja desconfiança política é superior a 70%. As menores taxas de confiança se concentram entre os partidos políticos e as redes sociais em que os níveis de desconfiança política superam os 80%. A baixa confiança política atribuída especificamente aos partidos políticos é um fato interessante porque apesar de existir uma compreensão da maioria dos universitários sobre a importância dos partidos à democracia, ela não reflete necessariamente nos níveis informacionais bem como nos níveis de confiança política.

Quando questionamos os estudantes sobre a confiança relacionada ao uso das urnas eletrônicas no Brasil, uma situação diferente ocorreu.

Gráfico 17: Nível de confiança sobre o uso das urnas eletrônicas no Brasil



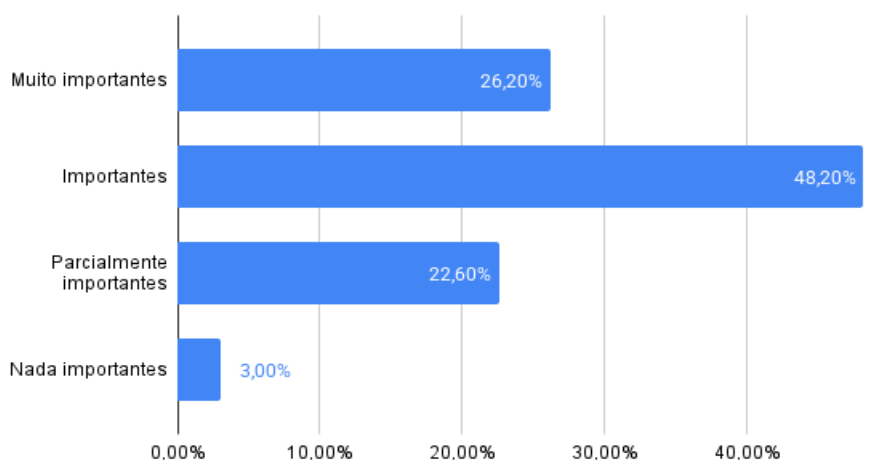
Fonte: elaborado pelo autor.

No gráfico 17 é possível observar que se de modo geral uma desconfiança política paira sobre as instituições do regime/sistema democrático, ela não reflete na confiança nas urnas eletrônicas, cuja confiança política é superior a 70%. Adotada pela primeira vez no ano de 1996 em algumas cidades brasileiras e implementada em todas as cidades nos anos 2000, as urnas eletrônicas enquanto aparelho responsável pela contabilização dos votos do eleitorado fazem parte de um movimento de informatização das eleições, assegurando a segurança do processo eleitoral⁸⁸. Entretanto, apesar da elevada taxa de confiança política, cabe mencionar que quase 1/3 dos estudantes universitários apresentaram parcial, pouca ou nenhuma confiança no uso das urnas eletrônicas no Brasil.

A mensuração da confiança política não está centrada apenas nas instituições e nos mecanismos eleitorais, ela recai também sobre as autoridades políticas. Assim como aconteceu com o uso das urnas eletrônicas, foi possível observar um expressivo grau de importância/confiança atribuído aos políticos que é superior aos 70% da amostra. Esse elemento está representado no gráfico 18.

⁸⁸ URNA ELETRÔNICA E SEGURANÇA DO PROCESSO ELEITORAL. **Justiça Eleitoral**, 2025. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/urna-eletronica/>. Acesso em: 04 mar, 2025.

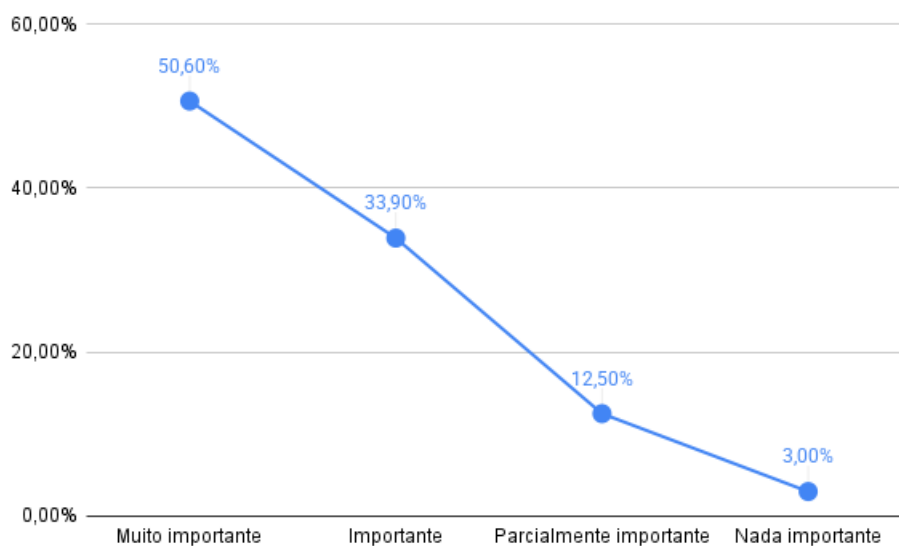
Gráfico 18: Importância dos políticos para o funcionamento e a consolidação do regime democrático



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa compreensão geral da importância/confiança direcionada aos políticos, ao uso das urnas eletrônicas no Brasil e que tem como plano de fundo uma desconfiança sobre as instituições do regime/sistema democrático fica mais evidente quando analisamos a questão da participação política dos jovens.

Gráfico 19: Importância conferida à participação política dos jovens



Fonte: Elaborado pelo autor.

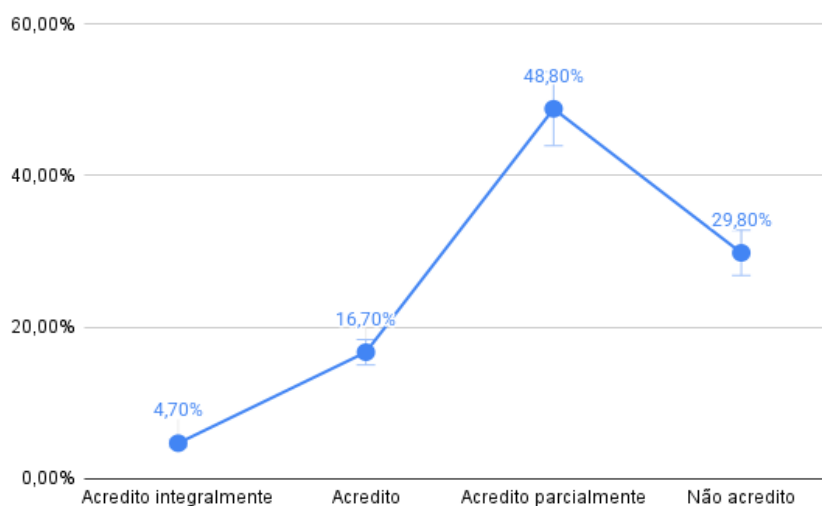
No gráfico 19 é possível observar que os estudantes compreendem majoritariamente que a participação política dos jovens é muito importante ou importante para o bom funcionamento

do sistema/regime democrático (84,5%). Já em percentual inferior estão os que acreditam que a participação política seja parcialmente ou nada importante à democracia (15,5%).

Se de modo geral existe uma expressiva compreensão acerca da importância da participação política dos jovens à democracia, ela não se estende a percepção empírica se os jovens realmente estão participando da vida política do país.

No gráfico 20 é possível observar que a maioria dos estudantes (48,8%) acredita parcialmente que os jovens estejam participando adequadamente da vida política no país, 29,8% não acredita, 16,7% acreditam e 4,7% acreditam integralmente.

Gráfico 20: Compreensão sobre a participação política dos jovens

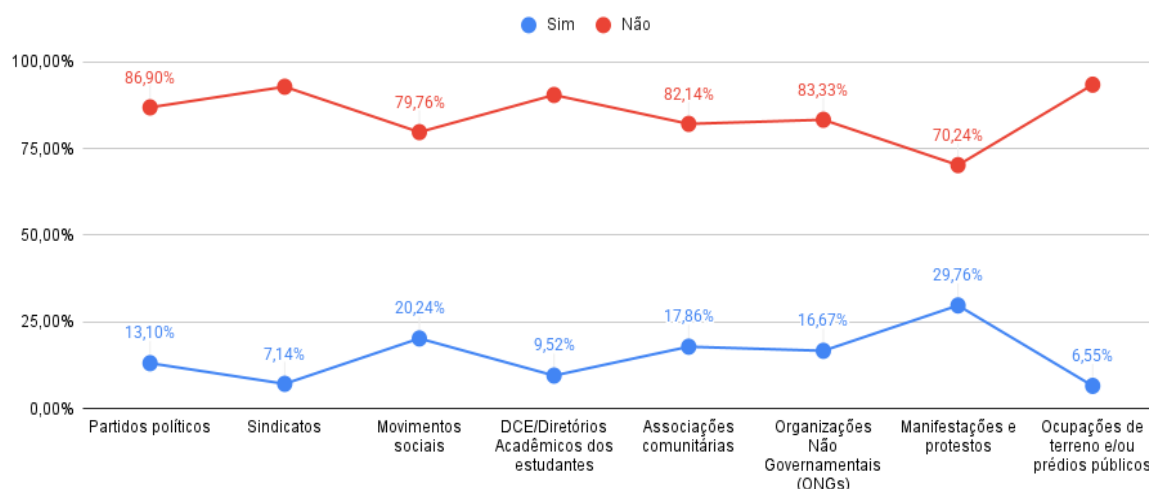


Fonte: Elaborado pelo autor.

Já no que se refere à participação política dos estudantes em algumas instituições específicas os percentuais também foram baixos.

No gráfico 21 é possível observar que existe uma pequena inflexão nas manifestações e protestos (29,76%) e nos movimentos sociais (20,24%). Chama a atenção, ainda, o baixo percentual da participação no Diretório Central dos Estudantes (DCE) levando em conta que se trata de uma entidade que tem como função representar os estudantes de determinada instituição de educação superior.

Gráfico 21: Participação política dos jovens nas instituições



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima e última seção deste capítulo, apresentamos os resultados da quinta categoria da pesquisa que é direcionada a educação e a formação para a democracia.

4.7 FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Laval e Vergne (2023) nos chamam a atenção para o papel das escolas e das universidades na construção de uma educação democrática. Segundo os autores, a educação democrática deve fornecer instrumentos de resistência às tendências antidemocráticas e anti-igualitárias inerentes à estrutura social vigente (Laval; Vergne, 2023). Para eles, uma educação para a democracia (EPD) (Benevides, 1996), está balizada na ideia de que a democracia se aprende pela prática da democracia (Laval; Vergne, 2023). A formação de jovens críticos e engajados em prol da democracia perpassa o entendimento de que uma educação verdadeiramente democrática é incompatível com um cenário onde a democracia esteja ausente dos locais de socialização como o trabalho, as escolas e as universidades, bem como das próprias condições de vida material dos agentes (Riddle, 2022; Laval; Vergne, 2023).

A partir desse contexto, nosso intuito foi entender a relevância que os jovens atribuem à educação, particularmente ao papel das escolas e das universidades na formação da cultura democrática. Para isso, realizamos três questões aos estudantes: (i) relacionada a contribuição das escolas e das universidades na formação da cultura democrática nos jovens; (ii) ao papel específico da UFFS na formação cidadã dos estudantes e; (iii) uma pergunta aberta indagando

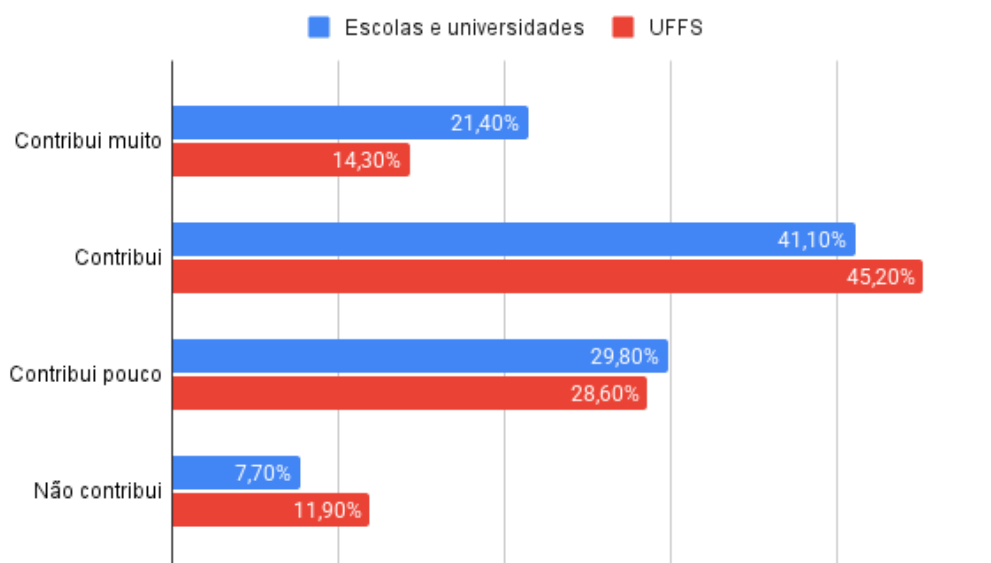
de que modo as escolas e as universidades podem contribuir com a formação da cultura democrática e da participação entre os jovens.

Em relação à primeira questão, a pesquisa evidenciou que a maioria dos estudantes (41,1%) entendem que as escolas e as universidades têm contribuído ou têm contribuído muito (21,4%) para a formação da cultura democrática dos jovens. Já 29,8% entende que essas instituições têm contribuído parcialmente ou que não tem contribuído na formação democrática (7,7%).

No que se refere à contribuição da UFFS para a formação cidadã dos estudantes os resultados são bem similares: 45,20% dos respondentes entendem que a instituição contribui, 14,30% que contribui muito, 28,60% que contribui pouco e 11,90% que não contribui.

O gráfico 22 faz um comparativo entre os níveis de contribuição das escolas e universidades em geral com a UFFS.

Gráfico 22: Comparativo de contribuição para a formação democrática



Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar acima que os níveis de contribuição das escolas e universidades em geral e da UFFS são bastante similares, ainda que há uma leve desvantagem (3%) para a segunda instituição federal em específico.

Após essas duas questões iniciais sobre a contribuição das universidades e da UFFS para a formação cidadã dos estudantes, indagamos aos universitários de que modo as universidades podem contribuir com a formação da cultura democrática e da participação entre os jovens. Dessa pergunta aberta surgiram uma pluralidade de respostas que, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), foram devidamente categorizadas e analisadas.

Seguindo as etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), o primeiro movimento realizado foi uma pré-análise do material que consistiu em uma leitura flutuante das respostas dos estudantes. Dessa primeira leitura identificou-se uma pluralidade de abordagens e direcionamentos os quais apresentaram variações de: (i) propostas de ações concretas para a formação da cultura democrática no interior das escolas e das universidades;(iii) críticas ao ambiente/estrutura universitária e a forma como a política e a democracia são experienciadas dentro das instituições; e (iii) chama a atenção o número expressivo de estudantes (17,85%) que não souberam ou que não responderam a questão, podendo indicar desconhecimento e/ou lacuna na formação, ou expressar recusa.

Após o processo de pré-análise do material bruto passamos para uma segunda etapa de codificação e categorização do material desenvolvida através de uma leitura cuidadosa das respostas dos respondentes na qual emergiram cinco categorias de análise.

Quadro 5 – Relação das categorias de análise referentes à questão aberta

Categorias	Percentual (%)
Participação e deliberação política	32,74
Currículo e cultura política	17,86
Pensamento crítico	14,88
Liberdade de expressão	12,50
Crítica à instituição universitária	4,16
Não soube	17,86

Fonte: Elaborado pelo autor.

As categorias do quadro 5 são apresentadas, respectivamente, a seguir, abrangendo uma síntese geral das respostas dos participantes.

4.7.1 Participação e deliberação política

Nesta categoria estão contidas as respostas dos estudantes que propõem a participação dos jovens nos movimentos estudantis e processos deliberativos no interior da universidade. A inserção da democracia através da socialização, participação em debates, palestras e rodas de conversa sobre o cotidiano da política estão amalgamadas nessa categoria de análise. Trata-se de um conjunto de respondentes que compreendem o ambiente universitário como um

importante lócus de formação da cultura democrática. Esse elemento é evidenciado na resposta de um estudante que entende que:

As universidades podem contribuir com a formação da cultura democrática através da possibilidade de proporcionar um ambiente plural para debates e troca de conhecimento. Além disso, a participação entre os jovens pode ser incentivada através dos movimentos sociais presentes dentro da própria instituição, como por exemplo o DCE (Estudante 92).

Além de indicar a universidade enquanto um espaço múltiplo, o estudante menciona o DCE enquanto exemplificação empírica da participação política dos jovens. Essa percepção também está presente nas respostas de outros estudantes que citaram as eleições para a reitoria e a própria formação das chapas dos centros acadêmicos como bons exemplos do incentivo à cultura democrática. Para essa parcela de jovens, as universidades podem contribuir com a formação da cultura democrática por meio do:

[...] próprio exercício da democracia dentro desses ambientes, tanto nas votações para reitor quanto nas chapas de centros acadêmicos. Através da consciencialização que, com a sua abstenção, outra pessoa escolhe por você, por isso não deve ser desperdiçado o seu direito, essa é a sua voz e a forma para alcançar ou mudar as organizações (Estudante 44).

A construção de um ambiente favorável ao diálogo, as trocas de ideias e as rodas de conversa são vistos como essenciais para instigar a participação política dos estudantes e possibilitar uma educação direcionada à cidadania. Esse movimento não fica restrito à própria universidade enquanto instituição, mas se expande para fora dos muros da academia através do incentivo aos projetos sociais.

Nas palavras de um estudante:

As universidades podem abrir espaço para debates, incentivar projetos sociais, promover diversidade, e mostrar que todo mundo pode fazer a diferença. É sobre ensinar, mas também inspirar! (Estudante 119).

Todavia, apesar da percepção geral de incentivo à participação e deliberação política entre os jovens, os respondentes também levantaram a questão da própria qualidade dessa participação.

Segundo os estudantes, o ensino sobre política é crucial para a participação dos jovens, pois:

[...] hoje a maiorias das pessoas não possuem conhecimento político, e no final votam para quem está acima do ranking das eleições, para "não perder o voto", deveríamos ter mais palestras voltadas a isso, não puxando para partido, e sim explicando o contexto e etc (Estudante 143).

Grosso modo, a carência de uma discussão institucionalizada sobre os assuntos da política cotidiana e da democracia de forma geral foram apontadas pelos respondentes, eles entendem que a participação política dos jovens também perpassa pela questão política do currículo.

4.7.2 Currículo e cultura política

O debate sobre o currículo é um dos temas centrais na área da educação, em especial das políticas educacionais. Como lembra Apple (1982; 2001; 2017), as discussões sobre o currículo, mais especificamente a seleção dos valores a serem “transmitidos” aos estudantes são permeadas por relações de poder. Essas relações tornam as instituições formativas, como as escolas e as universidades por exemplo, em espaços de lutas e constantes problematizações acerca de seu papel reprodutor e/ou criador do conhecimento (Apple, 1982; 2017). Isso significa que o currículo não é neutro, mas um produto político e ideológico fruto das relações de poder intrínsecas à sociedade como um todo (Apple, 1982).

Tendo isso presente, a segunda categoria de análise extraída das respostas dos estudantes universitários está relacionada à implementação dos assuntos da política e da democracia no currículo das universidades. Diz respeito a implementação de matérias voltadas à cultura democrática que abordam o conceito de democracia e que sejam direcionadas ao pensamento crítico e coletivo.

Nas palavras de um estudante:

[...] as universidades poderiam ser consideradas como uma das formas mais relevantes para criar uma cultura democrática e a participação dos jovens também seriam adequados para que eles consigam entender a questão da política e a democracia melhor (Estudante 140).

A relevância das universidades na criação da cultura democrática entre os jovens é compreendida pelos estudantes principalmente em:

Oferecer cursos que abordem a história, os princípios e o funcionamento da democracia, ajudando os alunos a entenderem não somente seus direitos, mas também seus deveres. Criar espaços saudáveis para debates e discussões sobre questões sociais

e políticas, incentivando o pensamento crítico e a expressão de diferentes opiniões, e não o incentivo a violência. Percebo que opiniões não são respeitadas e acabam inibindo os jovens de se expressarem como deveriam. Desenvolver iniciativas que unam os alunos à comunidade, promovendo a participação em ações sociais e políticas, entre outras (Estudante 4).

Além da questão estrita das definições do currículo, outro respondente estabeleceu uma relação entre as disciplinas e a participação política dos jovens, apontando que as:

Matérias que envolvem tais assuntos podem ser importantes na contribuição da formação da cultura democrática, incentivando estudantes a votarem quando há algum tipo de eleição na universidade (Estudante 47).

Chama a atenção que em quase todas as respostas a menção ao currículo tem como plano de fundo a fundamentação para o desenvolvimento do pensamento crítico e da própria cultura democrática.

4.7.3 Pensamento Crítico

Nesta categoria estão reunidas as respostas dos estudantes que apontaram o desenvolvimento do pensamento crítico como fundamental para a formação da cultura democrática entre os jovens. Para os respondentes, o estímulo aos debates, à reflexão sobre a realidade política do país e a formação de um cidadão ativo e crítico são cruciais ao regime democrático.

De acordo com um estudante:

As universidades podem contribuir para a cultura democrática e a participação dos jovens ao incentivar o pensamento crítico, promover debates sobre cidadania e política, e oferecer espaços de engajamento, como centros acadêmicos e atividades de extensão. Esses ambientes estimulam a compreensão de direitos e deveres, preparando os estudantes para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis (Estudante 74).

A formação cidadã atrelada ao pensamento crítico e baseada na reflexão acerca dos direitos e deveres está associada, na visão dos respondentes, ao próprio papel da universidade que é:

[...] a responsável pela formação superior de cidadãos, portanto, cabe a ela explicar e colocar aos indivíduos as reais questões sociais e políticas. De forma que desenvolva o pensar e olhar crítico aprofundado e estruturado, com bases sólidas em estudos, não apenas no achismo. Será ela a responsável por incentivar e proporcionar ao jovem a cultura democrática, fazendo com que perceba a importância de sua participação política com um ser social (Estudante 91).

A construção de um pensamento crítico sólido e fundamentado parece ser essencial para a participação política dos jovens. Segundo os respondentes, esse caráter é importante para se desvencilhar do senso comum e do fanatismo político.

Acredito que hoje a maior parte dos brasileiros discutem política da mesma forma que torcem para times de futebol, de forma que pareça fanatismo e defendam com unhas e dentes o lado que escolhem defender. Ser de direita ou esquerda não significa que você vai estar certo sempre, aprender olhando as diferentes opiniões das pessoas que convivem ao seu redor ajuda a formar opiniões mais fortes e formar um caráter individual assim tornando cada pessoa única de sua própria maneira, uma pena que hoje idolatramos políticos e partidos como se fossem super heróis (Estudante 51).

No trecho acima, é possível observar como, na visão de um dos estudantes, a formação baseada no pensamento crítico é imprescindível para a construção das opiniões autônomas e a promoção da reflexão profunda sobre os políticos e dos próprios partidos políticos. Está lastreada na ideia de que as universidades podem oferecer cursos e componentes curriculares que fomentem a reflexão crítica. Esse posicionamento apresentado pelos estudantes é convergente com a concepção de que as universidades podem contribuir:

[...] nos esclarecimentos do contexto histórico do país, em relação aos mais e menos favorecidos, buscando pactuar para que os estudantes tenham visão crítica do contexto do país e tomem decisões que possam contribuir para todos os cidadãos e não apenas poucos grupos favorecidos (Estudante 165).

A formação do pensamento crítico sobre a política e o contexto histórico do país é evidenciada pelos estudantes e está associada à liberdade de expressão e à pluralidade de pontos de vista, como explorado a seguir.

4.7.4 Liberdade de Expressão

Um regime/sistema democrático pressupõe em sua gênese a liberdade de expressão e manifestação. A partir de Habermas (1997; 2022), é possível elencar que o direito à informação, a participação e deliberação nos espaços públicos são basilares à democracia. Como salientam Klein, Gadelha e Coura (2022), o processo de formação das opiniões, o agir, a tomada de decisões e a liberdade de expressão compõem o viés constitucional da democracia brasileira. Apesar disso, a liberdade de expressão extremada e aplicada de forma indiscriminada, que legitima todo e qualquer manifestação, pode culminar em uma ordem incompatível com o livre exercício da democracia (Klein; Gadelha; Coura, 2022).

Tendo isso presente, nesta categoria reunimos as respostas dos estudantes que compreendem a liberdade de expressão como um elemento fundamental para a construção da cultura democrática entre os jovens.

De acordo com um dos respondentes:

Democracia está ligada com a liberdade de expressão, o problema é que em instituições geralmente há alguém com um grau hierárquico que vai prevalecer em uma ideia de certo, que não passa de uma opinião. Chegando assim um grupo de pessoas. Em um contexto macro, vira polarização política cega (Estudante 146).

No trecho acima, é possível observar que o estudante associa as hierarquias de poder existentes na universidade com a prevalência de uma perspectiva política enquanto normativa. Para o respondente essa constatação pode, em última análise, culminar em processos de polarização política. Segundo uma parcela dos universitários, para evitar esse processo, a liberdade de expressão dentro da universidade pode ser alcançada:

Apresentando fatos em AMBOS os lados da moeda, de lados bons e ruins, dando assim uma chance para termos uma ideia do país em que vivemos (Estudante 39, grifo do autor).

Trata-se, ainda, de:

[...] ouvir opiniões diferentes, que nem tudo é absoluto, talvez poderia ser iniciado uma pesquisa da qual os alunos opinem o que deveria ser melhorado na universidade, e que esses sejam incentivados de maneira política, de forma que essas melhorias poderiam ser realizadas (Estudante 10).

O argumento do universitário, além de evidenciar a questão da pluralidade das abordagens políticas, aparece ancorada em uma proposta prática de uma pesquisa de opinião relacionada às melhorias efetivas na universidade.

Já outro respondente defende que:

As universidades devem fazer seu papel de instruir os estudantes sobre os assuntos do curso proposto, e, não idealizar os mesmos para decisão política ou meio de voto defendido. De qualquer forma, vejo que a universidade deve apenas deixar o ambiente livre, para cada um tomar sua decisão, seja democrática ou não (Estudante 168).

A resposta acima expressa pelo estudante se enquadra no que Levitsky e Ziblatt (2023) denominam de democratas semi-leais. Essa relação tênue entre a liberdade de expressão e a relativização da democracia esteve presente em diversas devolutivas dos universitários.

Em síntese, evidenciou-se uma pluralidade de pontos de vista em que parte dos estudantes indicaram: (i) um rechaço à repressão dos movimentos estudantis no interior da universidade alicerçada por outra parte, (ii) que expressou um forte discurso da “imparcialidade” e “neutralidade” no ambiente acadêmico. Indicaram, ainda, a necessidade do ensino dos assuntos da política e da democracia por meio de uma gama de propostas, a história da democracia, as diferentes realidades sociais respaldadas em informações sobre os diferentes sistemas políticos e uma maior abertura da universidade para com a comunidade externa.

4.7.5 Crítica à instituição universitária

Nesta categoria de análise estão contidas as respostas dos estudantes que expressam uma forte crítica à instituição universitária no quesito política e democracia. Elementos como hierarquias de poder, polarização política e assédio moral foram alguns dos temas levantados pelos respondentes.

Chama a atenção, em primeiro lugar, o tema da repressão. Ao ser questionado sobre o papel das escolas e das universidades na formação da cultura democrática entre os jovens, um dos estudantes alegou que:

Difícilmente a universidade vai contribuir, hoje é um lugar que acolhe pessoas de um lado, e reprime, ridiculariza as pessoas do outro. Varrendo opiniões problemáticas pra debaixo do tapete, e enaltecendo opiniões duvidosas. Hoje não existe democracia nas universidades, e o ambiente pouco reflete as pautas, que realmente afligem o povo brasileiro (Estudante 52).

No excerto acima, é possível observar a percepção do respondente de que as universidades brasileiras não são democráticas em virtude da repressão direcionada a determinadas opiniões. Percebe, ainda, um descolamento entre as pautas emergentes dentro e fora das instituições formativas.

Em segundo lugar, outro respondente destacou o assédio moral e críticas ao modelo de universidade adotado no país.

Nas palavras do estudante:

Enquanto houver assédio moral dos professores para com os discentes não haverá uma participação consciente. Acredito que o modelo de universidade que adotamos no Brasil deve mudar, a partir do momento que deixarmos essa lógica mercantilizante do conhecimento e produtividade que deriva do sistema capitalista a universidade se tornará um ambiente que permite o livre exercício democrático (a verdadeira democracia, não a liberal) (Estudante 12).

A crítica desenvolvida pelo estudante sobre a democracia liberal (Burguesa) e ao modelo de universidade neoliberal aparecem, na visão do respondente, enquanto empecilhos para o desenvolvimento de uma “verdadeira democracia”. Apesar de o estudante não mencionar diretamente Laval (2004), é interessante notar como os apontamentos tecidos pelo autor aparecem contemplados nas críticas à mercantilização do ensino e ao discurso da eficiência e produtividade.

Chama a atenção, em terceiro lugar, a polarização política e o discurso da imparcialidade. Segundo um respondente, a universidade pode contribuir para a formação da cultura democrática:

Sendo imparcial, chega de professores de extrema esquerda, chega dessa bobagem de ficar pichando, aqui é para estudar e formar bons regressos, devíamos estudar principalmente em administração sobre outras economias, sobre empresas, sobre investimentos e principalmente como sermos bons administradores (Estudante 81).

É interessante notar na resposta do estudante uma inter-relação entre neutralidade política, análoga à presente no discurso do movimento Escola Sem Partido (Frigotto, 2017; 2018), e o exercício da democracia. Para o respondente, o papel da universidade se restringe ao ensino e a formação de “bons egressos”.

Em linhas gerais, o que une todas as respostas desta categoria é uma crítica expressa à universidade enquanto instituição formativa que debilita a formação da cultura democrática entre os jovens.

O próximo capítulo evidencia as considerações finais do trabalho, sistematizando os principais achados da pesquisa e explorando indícios para a construção da cultura democrática entre os estudantes universitários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defender a democracia não é obra de heróis desprezados. Defender a democracia significa defender a nós mesmos.

Steven Levitsky e Daniel Ziblatt⁸⁹.

As universidades são tipo o playground da transformação social – o lugar onde a gente aprende que democracia vai muito além de um parágrafo na Constituição. Elas deviam ser como aquele amigo que te puxa para o debate, te faz questionar o que é justo, e ainda te dá espaço para errar e tentar de novo. Com projetos comunitários, disciplinas que cutucam a mente e uma pitada de diversidade, elas podem ser o empurrãozinho que a gente precisa para sair do "tanto faz" e virar protagonista da mudança. É ali, no corre entre palestras e reuniões do grêmio, que dá pra descobrir que a nossa voz pode (e deve) fazer barulho no mundo.

Estudante 139.

Nos últimos anos, o mundo foi marcado pelo avanço desenfreado de políticas neoliberais e neoconservadoras que provocaram profundas alterações nas instituições e nas condutas individuais dos agentes (Apple, 2013; Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016). Nesse cenário turbulento, as próprias regras do jogo democrático foram relativizadas e colocadas sob suspeita (Bobbio, 2020; Levitsky; Ziblatt, 2023). Esse fenômeno desencadeou, principalmente após as eleições norte-americanas de 2016, uma onda de análises sobre o que a literatura tem chamado de crise das democracias liberais/representativas (Castells, 2017; Mounk, 2018; Przeworski, 2020; Riddle, 2022; Levitsky; Ziblatt, 2023). No caso do Brasil, em particular, essa discussão tem ressoado nos impasses da democracia existente no país que, no decorrer de sua história, foi operada por movimentos pendulares (Avritzer, 2016; 2018).

Após três décadas do processo de redemocratização e promulgação da Constituição Federal de 1988, a democracia brasileira permanece frágil (Avritzer, 2016; 2018; Gaspardo *et al.*, 2025). As eleições presidenciais de 2022 seguidas pelos ataques terroristas do oito de janeiro de 2023 nos indicaram que a questão da crise da democracia ainda está longe de ser resolvida (Levitsky; Ziblatt, 2023; Mattos, 2023; Gaspardo *et al.*, 2025). Esse contexto de incertezas que cerceiam o regime/sistema democrático brasileiro, trouxe-nos a necessidade de rediscutir, entre outros temas, o papel das escolas e das universidades nesse processo. Com isso em mente, ao longo da investigação, procuramos analisar a relação entre educação e democracia a partir de um estudo sobre a cultura política entre os estudantes universitários. Dessa pesquisa foram

⁸⁹ (Levitsky; Ziblatt, 2023, p. 260).

encontradas algumas evidências importantes no que se refere à democracia, especialmente, direcionadas ao campo da educação.

A investigação evidenciou, em primeiro lugar, que apesar de o início do XXI apontar para um horizonte de consolidação do regime/sistema democrático no país, o que se observou, ao contrário, foi a permanência de elementos autoritários característicos de uma democracia inercial (Chauí, 2000; Baquero; González, 2016; Schwarcz, 2019; Singer, 2021). Esse diagnóstico ficou evidente quando analisamos o debate sobre educação e democracia no pensamento social e educacional brasileiro cuja cadência se fez presente ao menos desde o início do século passado com os renovadores da Escola Nova, especialmente Anísio Teixeira (1971;1979; 1997) e se estendeu ao longo do século XX com outros intelectuais, tais como Paulo Freire (2016; 2018), Florestan Fernandes (1976; 1994; 2008), Demerval Saviani (1999; 2015; 2020; 2021), Maria Benevides (1996; 2016) e Marilena Chauí (2000; 2005; 2009).

Apesar das variações internas das perspectivas teóricas dos intelectuais supracitados – sejam de caráter liberal ou marxista – o ponto de convergência entre eles está localizado no papel fundamental exercido pelo Estado na promoção da educação e democracia, principalmente em sua relação de interdependência para a formação de cidadãos democráticos. Esse movimento nos mostra que por princípio a educação é um ato político que está estreitamente relacionada à transformação de súditos em cidadãos (Freire, 2016; Frigotto; 2018; Saviani, 2017; 2019; 2020).

Todavia, ao longo da pesquisa indicamos, também, que a efervescência do debate sobre educação e democracia durante grande parte do século XX no Brasil passou por um processo de arrefecimento nas primeiras décadas do novo milênio – sob a hipótese de ser um assunto já consolidado na literatura – mas que ganhou um novo fôlego sobretudo a partir das jornadas de junho de 2013, pelo processo de *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff e dos subsequentes projetos neoconservadores, tais como a reforma do Ensino Médio, o movimento Escola Sem Partido e o PECIM (Arantes, 2014; Saviani, 2017; Frigotto, 2018).

A pesquisa evidenciou, em segundo lugar – principalmente no que se refere às percepções dos jovens sobre a democracia e seus processos institucionais – a coexistência de elementos de cultura política sujeita e participante entre os estudantes (Almond; Verba, 1963). Ainda que os respondentes detenham uma consciência relativa do sistema político, sua participação é baixa e passiva, caracterizando uma cultura política sujeita (*subject culture*). Todavia, os estudantes também compreendem a importância da participação e da deliberação no regime/sistema democrático, sobretudo na defesa dos direitos, o que contempla uma cultura política participativa (*participant culture*).

No que se refere às orientações políticas, apesar de a maior parte dos respondentes (71,8%) indicar um grau relativo ou baixo interesse pela política institucional partidária, o mesmo não ocorreu com o regime/sistema democrático, no qual mais da metade dos estudantes (53,3%) se identificou como defensores da democracia. Esse resultado é convergente com a concepção de democracia dos universitários mais próxima de um regime político do que, puramente, de uma forma de governo (Bobbio, 2020). Esse argumento é fortalecido pela alta recorrência da palavra “participação” nas respostas dos estudantes (19,66%) em comparação com a baixa presença do termo “representação” (3,57%).

Já em relação às percepções sobre os processos institucionais, observamos um contraste entre o alto índice de importância atribuído aos partidos políticos (67,7%) com a existência de um reduzido impacto do partido na decisão final do voto (8,9%). A grande maioria dos respondentes (67,3%) entendem que as propostas que o candidato defende são mais importantes do que o partido ao qual ele está filiado (8,9%). Esse raciocínio ficou mais claro ao examinar a importância das instituições para o bom funcionamento da democracia, no qual os partidos políticos novamente despontaram com baixos índices de relevância (13,9%), principalmente se comparados aos clássicos pesos e contrapesos do regime democrático (Hamilton; Madison; Jay, 2003), isto é, os poderes Judiciário (25,59%), Legislativo (25,59%) e Executivo (23,8%).

A investigação evidenciou, em terceiro lugar, a existência entre os universitários de uma taxa reduzida de conhecimento e informação sobre a democracia e o cotidiano da política. A maioria dos estudantes indicou que está mais ou menos informado sobre o assunto (57,7%). Já 23,8% indicaram que estão pouco ou mal-informados acerca da temática (23,8%). Como lembram Diamond e Morlino (2004), nos estudos que envolvem cultura política esse dado é importante porque nos ajuda a avaliar a qualidade da democracia.

O debate está associado, também, à indagação de quais os espaços em que o conhecimento e informação sobre o tema é ventilado. No caso desta pesquisa, em particular, observamos em convergência com Viscarra e Barbosa (2023), uma predominância da internet (51,79%) como o meio que mais contribui na visão dos estudantes para a difusão de conhecimentos e informações sobre a democracia e o cotidiano da política. No entanto, espaços institucionais de educação formal como as escolas (30,36%) e as universidades (41,8%) também despontaram com altos índices de contribuição se comparados aos espaços convencionais de propagação de informações, tais como os jornais e revistas, a TV, e os próprios partidos políticos.

A pesquisa evidenciou, em quarto lugar, principalmente no que tange à confiança política e participação, um contraste entre os elevados níveis de defesa e confiança na

democracia e os baixos índices de participação política efetiva dos jovens. De acordo com Moisés (1995; 2008), a manutenção do regime/sistema democrático requer uma relação estreita entre confiança política e participação, uma vez que níveis elevados de desconfiança política e/ou baixos índices de participação podem ocasionar danos à legitimidade democrática.

Em nossa investigação, particularmente, observamos que mais de 60% dos respondentes expressaram os maiores níveis de confiança política nas instituições de ensino, como as escolas e as universidades. Por outro lado, as menores taxas de confiança política *per se* foram concentradas entre os partidos políticos e as redes sociais, cujos níveis de desconfiança superaram os 80%. Já em relação às autoridades políticas e ao uso das urnas eletrônicas, observamos, principalmente, altos índices de confiança política, que superam os 70% da amostra.

Entretanto, ainda que os indicadores apontem para uma confiança geral na democracia e nos mecanismos institucionais, a pesquisa mostrou que ela não refletiu necessariamente no engajamento e na participação política dos jovens. Ainda que exista uma compreensão majoritária dos estudantes sobre a importância da participação – que é superior aos 80% – mais de 70% acredita que os jovens não estão participando adequadamente da vida política do país. Situação similar se deu com a análise da participação em algumas instituições específicas, tais como os movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, DCE, manifestações e protestos, entre outros. De forma geral, observamos que a participação política dos jovens nas instituições listadas é inferior aos 30%. Houve apenas uma pequena inflexão nas manifestações e protestos (29,76%) e nos movimentos sociais (20,24%).

A investigação evidenciou, em quinto lugar, que os jovens atribuem grande relevância ao papel das escolas e das universidades na formação da cultura democrática. Como descrito ao longo do trabalho, autores cânones como Aristóteles (1988), Dewey (1979), Honneth (2014; 2001), Teixeira (1971; 1979; 1997), etc, já haviam destacado a importância da inter-relação entre educação e democracia. A emulação de um ambiente democrático proporcionado pelo ensino escolar característico do pragmatismo norte-americano e da Escola Nova contribuiu para a concepção de educação e democracia enquanto um modo de vida a ser experienciado e está balizado no entendimento de que uma sociedade democrática exige uma educação democrática (Magoga; Muraro, 2020).

No caso específico de nossa pesquisa, observamos que mais de 60% da amostra indicou que as escolas e as universidades têm contribuído ou têm contribuído muito para a formação direcionada à democracia. Em sintonia com esse resultado, os respondentes indicaram – ainda que com uma pequena redução de 3% – uma contribuição específica da UFFS que é superior a

metade da amostra (59,4%). Todavia, mesmo com a expressiva percepção dos estudantes acerca da contribuição das escolas e das universidades para a formação da cultura democrática, um elemento que chamou a atenção foi que mais de 1/3 dos respondentes compreendem que as escolas e as universidades têm contribuído pouco ou que não tem contribuído para a formação democrática (37,5%). No caso da UFFS, em particular, o percentual foi ligeiramente superior aos 40% da amostra.

A maior inclinação dos estudantes para uma visão positiva acerca do papel das escolas e das universidades na formação da cultura democrática corrobora com o argumento de Giroux (2010) sobre o ambiente universitário ser um estandarte da democracia. Como lembra o crítico americano, a democracia insere “exigências cívicas sobre os seus cidadãos, e tais exigências apontam para a necessidade de uma educação de base ampla, crítica e que dê sustentação a um poder do cidadão com significado, a uma participação autônoma e a uma liderança democrática” (Giroux, 2010, p. 30). Segundo Giroux (2010), nos últimos anos o processo de esvaziamento da democracia e a perda do caráter público da educação superior decorrentes dos processos neoliberais de mercantilização do ensino tornou premente a recuperação da educação superior como uma esfera pública democrática.

A pesquisa evidenciou, em sexto lugar, principalmente no que se refere a forma como as escolas e as universidades podem contribuir para a formação cidadã e democrática, que uma parcela significativa dos estudantes enfatiza a necessidade da criação de espaços destinados a participação e deliberação política com fomento ao pensamento crítico. Esse posicionamento se estende ao próprio currículo, o qual, na leitura dos estudantes, deve abarcar componentes que abordem os assuntos da política e democracia. Entretanto, para outra parcela dos respondentes, a abordagem da temática e sua inserção transversal no currículo deve estar ancorados na pluralidade de pontos de vista possibilitados pela liberdade de expressão, mostrando “os dois lados da moeda”.

Chamou a atenção, que no bojo da defesa pela liberdade de expressão, houve uma recorrência significativa de termos como “neutralidade” e “imparcialidade” nos discursos dos estudantes. Como advoga Frigotto (2017; 2018), esses são alguns termos centrais que estão inseridos no movimento Escola sem Partido e representam uma ameaça a sociedade democrática. Segundo o teórico, esse movimento “[...] expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra (Frigotto, 2018, p. 29).

Por fim, a pesquisa evidenciou, em sétimo, lugar, uma série de críticas direcionadas à instituição universitária. Temas como polarização política, hierarquias de poder e assédio moral foram algumas das debilidades mencionadas pelos estudantes. De acordo com os universitários, essas problemáticas além de prejudicar, inviabilizam a vivência da democracia no interior das escolas e das universidades, favorecendo o enfraquecimento do regime/sistema democrático. Chamou a atenção, também, o alto percentual dos que não souberam responder ou expressar a sua opinião sobre o tema (17,86%). Nossa hipótese para isso perpassa a existência de uma lacuna no interior das instituições formativas ao que tange a abordagem dos assuntos sobre a política e a democracia. No entanto, entendemos que o resultado pode indicar também desinteresse ou desinformação sobre o assunto.

Se de um lado, parte dos estudantes universitários teceram uma série de críticas as instituições formativas, outra parcela destacou a importância das escolas e das universidades enquanto espaços formadores de cidadãos democráticos. Como mencionado na epígrafe introdutória desse capítulo, entendem que “as universidades são tipo o *playground* da transformação social – o lugar onde a gente aprende que democracia vai muito além de um parágrafo na Constituição” (Estudante, 139). Essa abordagem converge com os apontamentos tecidos por Benevides (1996), Chauí (2009), Biesta (2013) e Dardot e Laval (2017), no qual a educação para a democracia perpassa o estabelecimento do *comum* na sociedade, fundamental para a formação de personalidades democráticas. Além de abranger, evidentemente, a defesa da liberdade acadêmica e o fomento ao pensamento crítico (Giroux, 2010).

No que diz respeito as limitações da investigação, o desenho de *survey* interseccional, inviabilizou uma pesquisa mais sofisticada que capte as tendências e variações das percepções dos jovens sobre a democracia ao longo do tempo (longitudinal). De todo modo, as constatações feitas, incitam a construção de políticas públicas educacionais que ampliem e viabilizem a participação e deliberação democrática dos estudantes. Além disso, por se tratar de um estudo de caso, realizado em apenas uma única instituição, evitamos tecer generalizações que extrapolam as delimitações da pesquisa.

Frente ao cenário de esvaziamento e desconfiança generalizada da política e dos políticos no Brasil (Gaspardo *et al.*, 2025), compreendemos a iminência de novas investigações acerca da educação e democracia entre as gerações mais jovens. Discussões em maior escala e centradas na educação básica ou na educação superior que investiguem: (i) a influência da internet e das redes sociais na constituição da cultura política entre os jovens; (ii) estudos comparativos sobre a confiança política dos jovens nas diferentes regiões, seja no Brasil ou no exterior; e, principalmente, (iii) *surveys* longitudinais que analisem as variações da cultura

política entre os estudantes ao longo do tempo, são alguns exemplos de pesquisas importantes a serem realizadas futuramente.

A construção de um novo horizonte democrático está lastreado na ideia de que a democracia não possui mecanismos intrínsecos de renovação, ela precisa ser constantemente nutrida e fortalecida (Brown, 2019). Nesse processo, a formação de cidadãos democráticos no interior das escolas e das universidades perpassa a construção do *comum* na educação e no fomento a uma cultura democrática atenta e partilhada entre os jovens (Dahrendorf, 2002; Dardot; Laval, 2017). Uma cultura política favorável ao florescimento da democracia está intrinsecamente relacionada ao aspecto formativo pois, uma formação baseada em experiências democráticas nos parece ser a chave para o cultivo da cultura democrática entre os jovens universitários.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- AGUIAR, Natália Nunes; CASALECCHI, Gabriel. E se o voto fosse facultativo? Expectativas de participação eleitoral voluntária no Brasil e o papel do status socioeconômico. **Opinião Pública**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 261–297, 2021.
- ALBINO, Chiara; OLIVEIRA, Janaina; MELO, Mariana. Apresentação. In: ALBINO, Chiara; OLIVEIRA, Janaina; MELO, Mariana (Orgs.). **Neoliberalismo, neoconservadorismo e crise em tempos sombrios**. Recife: Editora Seriguêla, 2021.
- ALMOND, Gabriel A; VERBA, Sidney. **The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations**. New Jersey: Princeton University Press, 1963.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999,
- ANDRADE, Luiz Fernando Johann. **Democracia e Elitismo Político: análise comparativa entre Joseph Schumpeter e Giovanni Sartori**. 2022. 86 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Portugal: Porto Editora, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. The struggle for Democracy in critical Education. **Revista eCurriculum**, v. 15, n. 4, p. 894, 21 dez. 2017.
- APPLE, Michael W. Creating democratic education in neoliberal and neoconservative times. **Portal de Revistas Acadêmicas y Científicas de la UNLPam**. V. XVII, p. 48-55, 2013.
- APPLE, Michael W. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Routledge, 1993.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARANTES, Paulo. **O Novo Tempo do Mundo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES. **Política**. 2 ed. Brasília: UnB, 1988.

AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. **Novos Estudos – CEBRAP**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 273–289, 2018.

AZEVEDO, Fernando *et al.* Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao governo). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 31, n. 72, p. 03-24, abr./jun. 1959.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAQUERO, Marcello. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, n. 21, p. 83–108, 2003.

BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Opinião Pública**, v. 14, n. 2, p. 380–413, nov. 2008.

BAQUERO, Marcello; GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Cultura política, mudanças econômicas e democracia inercial. Uma análise pós-eleições de 2014. **Opinião Pública**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 492–523, 2016.

BAQUERO, Marcello. O impacto de crises políticas na cultura política juvenil e a democracia no Brasil. **Revista Debates**, [s. l.], v. 17, 2023.

BAQUERO, Marcello. Os desafios na construção de uma cultura política democrática na América Latina: Estado e partidos políticos. In: BAQUERO, M. (org.). **Cultura política e democracia**: os desafios das sociedades contemporâneas. Porto Alegre, UFRGS, 1994.

BAQUERO, Marcello; RANINCHESKI, Sonia; CASTRO; Henrique Carlos de O. A formação política do Brasil e o processo de democracia inercial. **Revista Debates**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 87, 2018.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e Democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 50, n. 177, p. 759–773, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, T. S; TORRES, A. R. R; PEREIRA, C. Autoritarismo e adesão a sistemas de valores psicossociais. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 47–58, jan. 2009.

BATISTA, Michelangelo Henrique. **Relações e Interações Raciais entre Universitários Negros e Brancos no Curso de Pedagogia e Direito da UFMT: (Re) Construção de Identidades na Contemporaneidade**. 2019. 233 f. Tese (Doutorado)- Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 38-96, p. 223-237, 1996.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania Ativa e Democracia no Brasil. **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 21-31, jan./jun. 2016.

BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. **Competência Cívica em uma Democracia Desigual: analisando o impacto dos investimentos educacionais na cultura política juvenil porto-alegrense entre 2002 e 2015**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Política, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Porto Alegre, 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. In: SILVA, Eduardo Faria; GEDIEL, José Antônio Peres; TRAUCYNSKI, Silvia Cristina (Orgs). **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Democracia, **Direitos Humanos, Gênero e Cidadania: teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

BRIZOLA, Ana Lídia Campos. **Sistema democrático e relações autoritárias: um estudo entre universitários**. 1999. Dissertação (mestrado) - Curso de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: fragmentos de um dicionário político**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

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

BOBBIO, Norberto. Para uma definição da direita reacionária. **Revista de Ciências Sociais da EUMS**, [s.l.s], v. 2, n. 2, p. 4-19, 2022.

BONEMY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BORBA, Julian. Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro. **Opinião Pública**, v. 11, n. 1, p. 147–168, mar. 2005.

BORBA, Julian; RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. Adesão À Democracia E Educação Escolar No Brasil (1989–2018): Considerações a Partir Das Teorias Da Legitimidade Política. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1–22, 2021.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone De Fátima. Educação e democracia no Brasil: do avanço conservador às propostas educacionais. **Perspectiva**, [s. l.], v. 41, n. 4, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. In: ALBINO, Chiara; OLIVEIRA, Janaina; MELO, Mariana (Orgs.). **Neoliberalismo, neoconservadorismo e crise em tempos sombrios**. Recife: Editora Seriguela, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.98-111, 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: A crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

CASTRO, Elisa Guaraná. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

CASTRO, Ana Flávia. **Direita ou extrema direita; esquerda ou extrema esquerda**: entenda as diferenças entre correntes políticas. entenda as diferenças entre correntes políticas. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/07/direita-ou-extrema-direita-esquerda-ou-extrema-esquerda-entenda-as-diferencas-entre-correntes-politicas.ghtml>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira; CASTILLO, Sofia Isabel Vizcarra. Uma democracia frágil e sem valores democráticos: o Brasil no século XXI. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 45-73, mai-ago, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/110968/64241>. Acesso em: 26 nov, 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 23, p. 71–84, jan. 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização**. Pólis. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001446918>. Acesso em: 04 jul. 2024.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Democracia e a educação como direito**: introdução do livro recém-lançado “A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio”. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SILVA, Viviane Rosa da; PENNA, Mariana Affonso. Ideologia, Democracia e Educação: contribuições histórico-filosóficas de Marilena Chauí. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 1227–1241, 2023.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7–18, abr. 2006.

COIMBRA, Maria de Nazaré C. T; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 31–46, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2696. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2696>. Acesso em: 25 set. 2025.

COLL, Liana. **Brasil vive democracia de fachada, diz Luiz Felipe Miguel**. 2022. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/09/21/brasil-vive-democracia-de-fachada-diz-luiz-felipe-miguel>. Acesso em: 24 abr. 2024.

COOPER, Melinda. **Family values: between neoliberalism and the new social conservatism**. New York: Zone Books, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DAGNINO, Evelina *et al.* Cultura democrática e Cidadania. **Opinião pública**, Campinas, nº 1, nov, 1998, p. 20-71.

DAHL, Robert. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

DAHRENDORF, Ralf. **Después de la democracia**. Barcelona: Crítica, 2002.

DALBOSCO, Claudio Almir; MENDONÇA, Samuel. Teorias da democracia em John Dewey: exigências formativas da cooperação social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1–17, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a Revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução a filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.

DIAMOND, Larry; MORLINO, Leonardo. The quality of democracy. **CDDRL Working Papers**, Stanford, n. 20, sept. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 40, p. e0224639, 2019.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

EASTON, David. **A Systems analysis of political life**. New York: Wiley, 1965.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. Matrizes do pensamento culturalista: Tocqueville e Almond-Verba. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 74, p. 131–150, 2008.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FAVERO, Altair Alberto, PINHEIRO, Ana Paula, SARTORI, Jerônimo. Abordagem Qualitativa e Quantitativa nas pesquisas em Políticas Educacionais: Caracterização e Possibilidades de cruzamentos. In: FAVERO, Altair Alberto, TONIETO, Carina, BUKOWSKI, Chaiane, CENTERNARO, Junior Bufon. (org). **Pesquisa em Política Educacional**: Perspectivas Metodológicas, Porto Alegre RS: Livrologia, 2023.

FERNANDES, Domingos. Educação, sociedade e democracia: o legado de John Goodlad. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 271–285, ago. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Democracia e Desenvolvimento**: a transformação da Periferia e o Capitalismo Monopolista da Era atual. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Arnaldo Telles. **A inconveniência de uma verdade**: representações sociais de estudantes universitários sobre o aquecimento global. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

FERREIRA, Nilda Tevês; EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

FERREIRA, Sérgio Rodrigo. A respeito da categoria (trans/cis gênero: a representação da identidade de gênero e a cisgeneridade compulsória. **Revista Ecopós**, [s. l.], v. 24, n. 3, 2021.

FIALHO, Nadia Hage; OLIVEIRA, João Danilo Batista De. Anísio Teixeira, Sistema de Educação e Democracia. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 43, p. 257-567, 2022.

FOWLER Jr, Floyd J. **Pesquisa de Levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FOWLER Jr, Floyd J. **Survey research methods**. Boston: SAGE, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

GASPARDO, M. et al.. Crise da democracia brasileira e arranjos jurídico-institucionais. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 113, p. e39113051, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PFxkhD9Yz3PsqW4SMZMBsnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 abr, 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H.. Ensino superior, para quê?. **Educar em Revista**, n. 37, p. 25–38, mai, 2010.

GIROUX, Henry. Punição da Juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 14-23, 2014.

GIROUX, Henry Armando. **Educação, cultura e lutas pela democracia: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

GIROUX, Henry; FIGUEIREDO, Gustavo O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1–25, 2020.

GRISOLIA, Felipe Salvador. **Jovens de camadas populares em instituições de ensino superior de prestígio: dinâmicas e contradições na construção de uma trajetória universitária**. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. e36221, 2020.

GONZÁLEZ, M. V. O “Credo Democrático” dos Jovens Universitários de Salvador: liberdade, igualdade, tolerância e propensão para o diálogo. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 17, n. 42, 2006.

GOULART, Barbara. O conceito de cultura política nas ciências sociais e as especificidades brasileiras. **Século XXI – Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 1, p. 111–133, 2015.

GUELFY, Wanirley Pedroso. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 11, 2007.

GUIDO, Laura Lizeth Campos; SÁNCHEZ, Juan Antonio. Comunicação, Democracia e Consumo de Mídia: O Despertar das Audiências Juvenis. **Chasqui**. n. 128, 2015, p. 253-267.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. **O Federalista**. Belo Horizonte: Editora Líder, 2003.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, C. A. K. O conceito de democracia entre Estudantes Universitários. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 56–74, 2015.

HOFFMAN, Fábio; SANTOS, Everton Rodrigo. A CONFIANÇA DOS BRASILEIROS NAS ELEIÇÕES. Missões: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 106–130, 2024. Disponível em: <https://www.revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/168>. Acesso em: 27 fev. 2025.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544, 3 mar. 2014.

HONNETH, Axel. Democracia como cooperação reflexiva: John Dewey e a teoria democrática hoje. In: SOUZA, Jessé (Org). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar organização**. São Paulo: Boitempo, 2019.

INGLEHART, Ronald. **Culture shift in advanced industrial Society**. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 113, 2007.

KIESS, Johannes. Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. **Politics**, v. 42, n. 1, p. 75–94, 3 fev. 2022. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263395721990287>>. Acesso em: 03, mar. 2023.

KLEIN, Ana Maria. **Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

KLEIN, Lara Carrera Arrabal; GADELHA, Graziella Maria Deprá Bittencourt; COURA, Alexandre de Castro. Crise democrática brasileira e disfuncionalidade do direito à liberdade de expressão: críticas ao discurso de ódio sob o viés da teoria do discurso jurídico habermasiano. **Revista Internacional CONSINTER de Direito**, Vila Nova de Gaia, n. 14, p. 79-93, jun. 2022. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-95222022000100079&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 18 mar. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAMOUNIER, Bolívar; SOUZA, Amauri de. Democracia e reforma institucional no Brasil: uma cultura política em mudança. **Dados**, vol. 34, n° 3, p. 311-348, 1991. Disponível em: <https://dados.iesp.uerj.br/es/artigos/?id=412>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LA TAILLE, Yves de; HARKOT DE LA TAILLE, Elizabeth. **Valores dos Jovens de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM, 2005.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 33, n. 121, p. 1157–1173, 2012.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como salvar a democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023a.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Tyranny of the Minority**: How to reverse an authoritarian turn and forge a democracy for all. New York: Crown, 2023b.

LIJPHART, Arend. Unequal Participation: democracy's inresolved dilemma. **American Political Science Review**, v.91, p.1-14, 1997. Disponível em: https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/_media/pdf/Reference%20Media/Lijphart_1997_Politics.pdf. Acesso em 12 fav, 2025.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis**, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA, Elizabeth Christina De Andrade; LIMA, Isabelly Cristiany Chaves. Conservadorismo, neoconservadorismo e bolsonearização. **Revista Debates**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 173–199, 2020.

MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 41, p. e236819, 2020.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Maria Castro e. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola?. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro, UERJ, LPP, 2018.

MARIANO, Ari Melo; SANTOS, Maíra Rocha. Revisão da Literatura: Apresentação de uma Abordagem Integradora. **XXVI Congreso Internacional de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)**, v. 26, n. set, p. 427–443, 2017.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATOS, Alisson. O plano dos bolsonaristas após os atos de terrorismo em Brasília. **Carta Capital**, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-plano-dos-bolsonaristas-apos-os-atos-de-terrorismo-em-brasilia/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MELO, R. Democracia como forma de vida: Cultura política e eticidade democrática em Axel Honneth: **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 75-94, 2020. DOI: 10.11606/issn.2318-9800.v25i3p75-94.

MIGUEL, Luiz Felipe. **Democracia e Representação: territórios em disputa**. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

MIGUEL, Luiz Felipe. **Democracia na periferia capitalista: impasses do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MOISÉS, José Álvaro. **Os Brasileiros e a Democracia: bases sócio-políticas da legitimidade democrática**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

MOISÉS, José Álvaro Moisés. Cidadania, confiança e instituições democráticas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 65, p. 71–94, maio 2005.

MOISÉS, José Álvaro. Cultura política, instituições e democracia: Lições da experiência Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 66, p. 11–43, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

MORLINO, Leonardo. Qualidades da democracia: como analisá-las. **Sociedade e Cultura**, vol. 18, n. 2, jul-dez, 2015, p. 177-194.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia**: porque nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NAVARRO, Luis Jesus Teneud. **Estudo Comparado dos Movimentos Estudantis Universitários no Brasil e na Venezuela, a partir das Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado apresentados no século XXI**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NUPESAL, 2015. **Democracia, mídias e capital social**: Um estudo comparativo de socialização política dos jovens no Sul do Brasil. Porto Alegre: Núcleo de Pesquisa sobre América Latina/UFRGS, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 2, p. 37–54, 30 jun. 2022. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/rep/article/view/15688>>. Acesso em: 04 jan, 2024.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PEREIRA, C.; LIMA, M. E.; CAMINO, L.. Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de João Pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 177–190, 2001.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; BARROS, T. S.. Sistemas de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 1–10, jan. 2004.

PLÁ, Sebastian. **Investigar la educación desde la educación**. Ciudad do México/Madrid: Morata, 2022.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

PRADO, E. C. D.; SILVA, F. C. D. Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. **Educar em Revista**, v. 38, p. e78267, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Qyd9Pxt4wxSpt9NYxgdh6Rt/?lang=pt>. Acesso em: 29, set. 2025.

PRZEWORSKI, Adam. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

POWER, Timothy J.; GONZÁLEZ, Júlio. Cultura política, capital social e percepções sobre corrupção: uma investigação quantitativa em nível mundial. **Revista de Sociologia e Política**, n. 21, p. 51–69, nov. 2003.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia**: a experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RAMOS, Silvana De Souza. O conceito de democracia e experiência política da antiga Atenas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [s. l.], v. 2, n. 37, p. 37–52, 2020.

RIDDLE, Stewart. **Schooling for Democracy in a Time of Global Crisis**: Towards more Caring, Inclusive and Sustainable Future. New York: Routledge, 2022.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 46–65, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK#ModalHowcite>. Acesso em 14 nov. 2024.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil**: Neoliberalismo versus Democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAEGER, Márcia Maria de Medeiros Travassos; PINHO NETO, Júlio Afonso Sá de; LOUREIRO, José Mauro Matheus. Socialização da informação e do conhecimento: uma proposta emancipadora para a efetivação de instrumentos de democracia participativa. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.28, n.1, p. 109-122, jan./abr. 2018.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar a cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada**: O debate contemporâneo. São Paulo: Ed. Ática. 1994.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: Desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653–662, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, n. June 2014, p. 1–18, 3 jun. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História do Tempo e Tempo de História**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **Contexto & Educação**, n. 82, p. 135–154, 2009.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo, democracia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz; STARTLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael Da; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; BÁRBARA, Rubiana Brasilio Santa. Educação democrática, emancipação humana e formação cívico-militar: uma análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). **Revista Inter Ação**, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 825–840, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71445>. Acesso em 30 out. 2024.

SILVA, Eugénio Alves Da. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, [s. l.], n. 12, p. 77–99, 2013.

SILVA, Luis Guilherme Galeão. Adesão Ao Fascismo E Preconceito Sutil Contra Negros: Um Estudo Com Universitários Na Cidade De São Paulo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 6, 2016, p.1-19.

SINGER, André. **Estado e Democracia: uma introdução ao estudo da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20 n. 43, 2021.

SOUZA, Rafaella Jovanovich de; MURARO, Darcisio Natal. A educação democrática nas perspectivas de Freire e Teixeira no enfrentamento do autoritarismo conservador do capital. **Educação em Análise**, v. 8, n. 1, p. 195–212, 31 jul. 2023.

SOUZA, Edinilsa Ramos de *et al.* Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativo. In: MINAYO, Maria C. De Souza. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SOUZA, L. F. Gestão da Informação e do Conhecimento: Dicas Para a Pesquisa Acadêmica. **Revista Interdisciplinar**. 2019. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/28136/1/Gesta%cc%83o%20da%20Informac%cc%a7a%cc%83o%20e%20do%20conhecimento.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SOUZA, Bruno Melo. Cultura política e capital social: uma revisão teórica acerca de dois conceitos centrais nos estudos de comportamentos e atitudes políticas. **Conexão política**, Teresina v. 5, n. 1, 9 – 21, jan./jun. 2016.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, Jose Luis Bolzan de. **Ciência Política e Teoria do Estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

OKUMURA, Julio Hideyshi. Democracia e Educação: Florestan Fernandes em Defesa da Escola Pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 2, p. 145, 17 set. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: DEWEY, John. **Educação e Democracia**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: escola progressista ou a transformação da escola. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**: Leis e Costumes. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TONIETO, Carina, JULIANI, Marcio Pedroso. Tratamento e análise de dados na pesquisa em Política Educacional. In: FAVERO, Altair Alberto, TONIETO, Carina, BUKOWSKI, Chaiane, CENTERNARO, Junior Bufon. (org) **Pesquisa em Política Educacional**: Perspectivas Metodológicas, Porto Alegre RS: Livrologia, 2023

TÓTORA, Silvana. A questão democrática em Florestan Fernandes. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 48, p. 109–126, dez. 1999.

TREVISOL, Joviles Vitório. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir José; ZARTH, Paulo A (orgs). **História da Fronteira Sul**. Chapecó: Ed. UFFS, 2016.

VAZ, Beatriz Gomes. **Políticas Educacionais Inclusivas como expressão dos Direitos Humanos**: um estudo sobre a saúde mental na educação superior. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direitos Humanos e Políticas Públicas, Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

VERA E SILVA, Adriana. Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia. **Nova Escola**. São Paulo, v.13, n.114, ago. 1998. p.38-40.

VISCARRA, Simone Piletti; BARBOSA, Bruna da Silva. A percepção dos jovens brasileiros sobre política e democracia: um estudo comparado entre os anos de 2014 e 2018 com base no World Values Survey. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 9, n. 1, 2023.
Disponível em: <file:///C:/Users/Luiz%20Fernando/Downloads/25075-Texto%20do%20artigo-95005-1-10-20231121.pdf>. Acesso em 15 fev. 2025.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Educação e Democracia: a cultura política entre os estudantes universitários”.

Desenvolvida por Luiz Fernando Johann Andrade, discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação do Professor Dr. Joviles Vitório Trevisol.

O objetivo central do estudo é analisar as relações entre educação e democracia a partir de um estudo sobre a cultura democrática dos jovens universitários.

O estudo acontecerá com os estudantes de graduação regularmente matriculados da UFFS, Campus Chapecó.

O convite a sua participação se deve em decorrência de você ser estudante regularmente matriculado em curso de graduação da UFFS, Campus Chapecó, ser ingressante nos semestres 2024/1 ou 2024/2, e possuir idade igual ou superior a 18 anos. Sua participação é de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Sua participação é sigilosa e não haverá registro dos e-mails.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Como a pesquisa ocorrerá em ambiente virtual, para sua segurança, salientamos a importância de guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico.

Você possui o direito de não responder a qualquer questão ao longo do formulário, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo inclusive se retirar da pesquisa a qualquer momento. Ao longo do formulário estão presentes algumas perguntas obrigatórias, as quais é direito do participante a escolha por respondê-las ou não.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário/formulário ao pesquisador do projeto. Ao todo são 31 questões, divididas em quatro blocos: (i) Perfil dos estudantes; (ii) Percepções sobre democracia e seus processos institucionais; (iii) Conhecimento e informação acerca da democracia; (iv) Confiança política e participação; (v) Educação e formação para a democracia.

Você terá acesso às perguntas do formulário somente após o seu consentimento.

O tempo de resposta ao formulário é de aproximadamente dez minutos.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital protegido por senha, por um período de cinco anos. Após esse período, os dados serão excluídos.

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa contemplam, diretamente, poder compreender e refletir sobre a democracia e seus mecanismos e, indiretamente, contribuir em termos sociais para o entendimento da cultura democrática presente entre os estudantes da UFFS. Além disso, sua colaboração ajudará tanto no fomento dos estudos sobre democracia, quanto no fortalecimento desse regime político.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, tais como: (i) cansaço; (ii) problemas com a disponibilidade de tempo para responder ao formulário; (iii) quebra de anonimato. Para minimizar esses riscos: (i) cansaço – foi informado o tempo estimado de resposta ao questionário e esse instrumento será dividido em blocos temáticos; (ii) problemas com a disponibilidade de tempo para responder ao questionário – o instrumento ficará aberto por um período de 30 dias; (iii) quebra de anonimato – será assegurado o sigilo das respostas, as quais serão tidas como confidenciais e de uso estritamente científico. Por fim, não haverá identificação nominal, visando garantir o anonimato do participante.

As medidas a serem tomadas caso algum dos riscos se concretizem: (i) cansaço e (II) problemas com a disponibilidade de tempo para responder ao questionário: mesmo adotando todas as medidas minimizadoras, caso algum desses riscos vier a se concretizar a equipe de pesquisadores se compromete em oferecer ajuda e aconselhamento aos participantes; (iii) quebra de anonimato: no formulário não será solicitado qualquer informação de natureza pessoal, assegurada a confidencialidade e a privacidade de todas as informações oferecidas pelos participantes. Contudo, caso ocorra qualquer quebra de sigilo na identificação do participante, a equipe de pesquisadores se compromete em registrar todos os eventos adversos e notificar ao comitê de ética para imediatamente cumprir todos os protocolos necessários.

Caso algum desses riscos se concretize, a instituição envolvida bem como todos os participantes serão devidamente informados sobre o ocorrido.

A devolutiva dos resultados a instituição envolvida e aos participantes acontecerá por meio da divulgação da pesquisa em seminários promovidos pela própria instituição bem como em publicações científicas, assegurando o sigilo dos dados pessoais dos participantes.

Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 80756224.6.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 7.026.954.

Data de Aprovação: 23 de agosto de 2024.



Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o pesquisador responsável:

E-mail: luiz.andrade@estudante.uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Telefone: (49) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

APÊNDICE B – AMOSTRAGEM ALEATÓRIA SIMPLES (AAS)

RELAÇÃO DOS NÚMEROS SORTEADOS POR AMOSTRAGEM ALEATÓRIA SIMPLES (AAS)

6, 8, 14, 15, 17, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 37, 38, 42, 43, 44, 52, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 84, 88, 91, 94, 99, 100, 108, 109, 114, 121, 122, 124, 126, 128, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 158, 160, 162, 165, 166, 169, 173, 174, 177, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 196, 201, 205, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 250, 253, 255, 260, 261, 264, 267, 268, 273, 274, 278, 279, 282, 283, 284, 288, 290, 291, 292, 293, 295, 299, 301, 303, 305, 306, 308, 311, 313, 314, 316, 318, 319, 325, 326, 327, 331, 334, 335, 336, 339, 340, 342, 346, 349, 351, 353, 354, 358, 360, 361, 362, 366, 370, 372, 375, 377, 378, 380, 381, 383, 384, 393, 396, 399, 401, 403, 404, 406, 410, 411, 414, 419, 422, 425, 426, 430, 432, 433, 437, 441, 445, 446, 447, 449, 450, 453, 454, 455, 457, 461, 466, 468, 469, 471, 472, 475, 482, 484, 485, 487, 489, 493, 494, 496, 497, 498, 499, 502, 505, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 516, 518, 520, 528, 531, 533, 538, 543, 544, 545, 546, 548, 549, 550, 559, 561, 563, 564, 565, 568, 571, 572, 574, 575, 579, 581, 582, 583, 584, 588, 590, 593, 595, 597, 598, 599, 604, 608, 611, 612, 613, 614, 618, 619, 623, 626, 628, 630, 631, 633, 634, 636, 637, 640, 643, 644, 648, 649, 658, 659, 660, 662, 664, 667, 669, 674, 675, 677.

Observação: intervalo entre 1 e 677.

APÊNDICE C – FORMULÁRIO

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Educação e Democracia: a cultura política entre os estudantes universitários”.

Desenvolvida por Luiz Fernando Johann Andrade, discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação do Professor Dr. Joviles Vítório Trevisol.

Essa pesquisa busca analisar as relações entre educação e democracia a partir de um estudo sobre a cultura democrática dos jovens universitários.

Desde já agradecemos a sua participação!

Luiz Fernando Johann Andrade

Prof. Dr. Joviles Vítório Trevisol

Mestrando PPGE/UFFS

Orientador

* Indica uma pergunta obrigatória

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o pesquisador responsável:

E-mail: l Luiz.Andrade@estudante.uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Telefone: (49) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

1. Aceita participar da pesquisa? *

Marque todas que se aplicam.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

BLOCO I - PERFIL DOS ESTUDANTES

2. Idade:

Marcar apenas uma oval.

- 18-20 anos
- 21-23 anos
- 24-26 anos
- 27-30 anos
- mais de 30 anos

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

3. Identidade de gênero:

Marcar apenas uma oval.

- Homem cisgênero
- Mulher cisgênero
- Homem transgênero
- Mulher transgênero
- Não-binário

4. Autodeclaração de cor/raça:

Marcar apenas uma oval.

- amarelo
- branco
- indígena
- negro
- pardo

5. Estado civil:

Marcar apenas uma oval.

- casado (a)
- solteiro (a)
- separado (a)
- divorciado (a)
- união estável

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

6. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Todo em escola pública
- Todo em escola privada (particular)
- A maior parte em escola pública
- A maior parte em escola privada (particular)
- Parte no Brasil e parte no exterior

7. Em relação ao trabalho, qual a alternativa melhor descreve a sua situação no momento?

Marcar apenas uma oval.

- Não possuo vínculo de trabalho
- Trabalho eventualmente
- Trabalho em regime parcial de até 10 horas semanais
- Trabalho em regime parcial de até 20 horas semanais
- Trabalho em regime parcial de até 30 horas semanais
- Trabalho em regime integral

8. Qual é, no momento, a sua remuneração individual bruta/mensal, incluindo os recursos provenientes dos auxílios e bolsas?

Marcar apenas uma oval.

- Sem remuneração mensal no momento
- Até R\$ 500,00
- Entre R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00
- Entre R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00
- Entre R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00
- Entre R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00
- Entre R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00
- Acima de R\$ 3.000,00

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

9. Matrícula em Curso de graduação *

Marcar apenas uma oval.

- Administração (diurno e noturno)
- Agronomia
- Ciências da Computação (diurno e noturno)
- Ciências Sociais
- Enfermagem
- Engenharia Ambiental e Sanitária
- Filosofia
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Medicina
- Pedagogia (diurno e noturno)

BLOCO II – PERCEPÇÕES SOBRE A DEMOCRACIA E SEUS PROCESSOS INSTITUCIONAIS

10. Em relação à política institucional/partidária, você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito interessado (a)
- Mais ou menos interessado (a)
- Pouco interessado (a)
- Nada interessado (a)

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

11. No que se refere ao regime/sistema democrático, você se define como um: *

Marcar apenas uma oval.

- defensor
- crítico
- cético/descrente
- Não sei informar

12. Em relação à democracia, selecione abaixo a sentença que lhe parece mais adequada *

Marcar apenas uma oval.

- A democracia é sempre o melhor regime de governo
- A democracia é o melhor regime, dependendo do contexto.
- A democracia não é o melhor regime político
- Não sei opinar

13. Escreva **cinco palavras** que, no seu entendimento, melhor definem a democracia: *

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

14. Em relação à importância dos partidos políticos para a democracia, você acha que eles são: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito importantes
- Importantes
- Parcialmente importantes
- Nada importantes
- Não sei informar

15. No que se refere a obrigatoriedade do voto no Brasil, você: *

Marcar apenas uma oval.

- Concorda totalmente
- Concorda
- Concorda parcialmente
- Discorda
- Não sei informar

16. No momento de decidir em quem votar, você considera, em primeiro lugar: *

Marcar apenas uma oval.

- O perfil e os atributos pessoais do candidato
- As propostas que o candidato defende
- O partido a que o candidato pertence
- Outra

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

17. Você é favorável ao voto a partir dos 16 anos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei

18. Em uma escala de 0 a 10, indique o grau de importância que as instituições listadas cumprem para o bom funcionamento de uma democracia:

Marcar apenas uma oval por linha.

	0	1	2	3	4	5	6	7
Poder Judiciário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder Legislativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder Executivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ministério Público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tribunais de Contas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partidos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

19. Avalie o grau de relevância de cada um dos itens abaixo para o funcionamento da democracia: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1º	2º	3º
Direito ao voto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competição entre partidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liberdade de expressão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liberdade de imprensa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. De acordo com a sua opinião, você se considera uma pessoa de: *

Marcar apenas uma oval.

- Extrema direita
- Direita
- Centro
- Esquerda
- Extrema esquerda
- Outro

BLOCO III – CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO ACERCA DA DEMOCRACIA

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

21. Em relação aos temas que dizem respeito à política partidária cotidiana, você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- Bem informado (a)
- Mais ou menos informado (a)
- Pouco informado (a)
- Mal-informado (a)

22. Em relação aos itens abaixo, avalie a contribuição de cada um deles para o conhecimento/informação que você dispõe sobre a democracia e o cotidiano da política *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Contribui muito	Contribui	Contribui pouco	Não contribui
Escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornais e Revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partidos Políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituições Religiosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BLOCO IV – CONFIANÇA POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

23. Em relação aos itens abaixo, declare o nível de confiança que você tem em cada *
uma das instituições responsáveis pela organização e funcionamento da
democracia:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Confio Plenamente	Confio	Confio parcialmente	Não confio
Poder Judiciário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder Legislativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder Executivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partidos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimentos sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imprensa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Em relação ao uso das urnas eletrônicas no Brasil, você: *

Marcar apenas uma oval.

- Confia totalmente
 Confia
 Confia parcialmente
 Confia pouco
 Não confia

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

25. Em relação aos políticos, qual é, na sua visão, o nível de importância deles para o funcionamento e a consolidação do regime democrático? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito importantes
- Importantes
- Parcialmente importantes
- Nada importantes

26. Em relação aos jovens, qual é o nível de importância que você atribui à participação dos jovens na política? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito importante
- Importante
- Parcialmente importante
- Nada importante

27. Em relação à participação política, você acredita que os jovens estão participando adequadamente da vida política do país? *

Marcar apenas uma oval.

- Acredito integralmente
- Acredito
- Acredito parcialmente
- Não acredito

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

28. Em relação à sua participação política, atualmente você participa de uma ou mais das instituições listadas abaixo? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Partidos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sindicatos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimentos sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DCE/Diretórios Acadêmicos dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações comunitárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizações Não Governamentais (ONGs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manifestações e protestos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocupações de terreno e/ou prédios públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BLOCO V – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

29. Na sua opinião, as escolas e as universidades têm contribuído para a formação da cultura democrática/cidadã nas crianças e nos jovens? *

Marcar apenas uma oval.

- Contribuído muito
- Contribuído
- Contribuído parcialmente
- Não tem contribuído

01/10/2024, 09:57

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: a cultura política entre os estudantes universitários

30. Na sua visão, a UFFS tem contribuído para a sua formação política enquanto cidadão? *

Marcar apenas uma oval.

- Contribui muito
- Contribui
- Contribui pouco
- Não contribui

31. Na sua opinião, de que modo as universidades podem contribuir com a formação da cultura democrática e da participação entre os jovens? *

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários