

Escola, Comunicação e Democracia: Por uma Agenda Renovada¹

Patrícia Guimarães GIL²
ESPM, São Paulo, SP

RESUMO

O ensaio propõe a discussão sobre a relação entre comunicação, educação e democracia, chamando a atenção para o contexto da crise do regime no Brasil e para a necessidade de renovação dos valores democráticos entre crianças e jovens. O texto apresenta uma revisão de literatura recente sobre essa triangulação temática, o que permite o mapeamento das principais discussões em três blocos fundamentais. Diante da necessidade de se repensar práticas e estudos que promovam uma agenda eficiente de promoção democrática nas escolas, o artigo então apresentou uma experiência baseada em encontros argumentativos com estudantes de ensino médio – uma prática potencial para a valorização substantiva da democracia. Por fim, de maneira a incitar futuros debates sobre a problemática, são propostas questões para futuras pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: crise democrática; educação escolar; argumentação.

Introdução

A crise democrática e a necessidade de formas fortalecidas de resistência batem à porta da escola básica. Este não é um debate novo para os profissionais da educação ou para os acadêmicos, nem no Brasil nem alhures. Mas o retrocesso em consensos que acreditávamos cristalizados, como tolerância e pluralismo, indicam que as respostas ofertadas até então pela escola podem não ser mais suficientes. Ou podem ter falhado.

Para endereçar os desafios de cumprir o papel da educação para fomentar a emancipação e a capacidade de autogoverno entre as novas gerações, o presente ensaio busca situar as discussões elementares que vinculam educação e promoção da democracia. Uma revisão da literatura mais marcante nessa área permite apontar os blocos temáticos principais que nos ocuparam ao longo dos últimos anos. É o que se apresenta na próxima seção do texto. Na segunda parte, defendemos o foco no fomento a dispositivos de argumentação nas escolas, a partir de uma experiência com alunos de ensino médio em São Paulo, vinculando a ação comunicativa ao fortalecimento dos

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XXI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutora em Ciências da Comunicação pela USP e docente da ESPM-SP, e-mail: patricia.guimaraes@espm.br.

vínculos de cooperação entre os adolescentes. Por fim, novas discussões e caminhos para a pesquisa em comunicação e educação são apontadas – não com o objetivo de concluir esta reflexão, mas para conclamar novas contribuições.

Antes de partir para uma revisão possível da literatura, tentemos situar o contexto do presente texto. Em 2019, o Projeto de Opinião Pública da América Latina (LAPOP, na sigla em inglês) relatou que a preferência dos brasileiros pela democracia como regime político caiu de 74% em 2010 para 60% (FGV, 2019). Entre os que não fazem parte desse grupo, houve 35% de respondentes que defenderam um golpe militar como alternativa para o combate à corrupção – um argumento que continuou a ecoar no País desde o recrudescimento da Operação Lava-Jato (a partir de 2014), seguido pelo *impeachment* de Dilma Rousseff e da eleição de Jair Bolsonaro (NICOLAU, 2020; AVRITZER, 2016).

É limitado crer que essa justificativa reside exclusivamente entre os que se identificam com a direita do espectro político. À esquerda e ao centro, respectivamente 31% e 30% também defenderam a retomada dos militares. Entre os dados mais instigantes da pesquisa, intitulada Barômetro das Américas, esteve da disposição dos brasileiros para ter uma arma de fogo: seu percentual dobrou de 21% para 43% entre 2012 e 2019 (FGV, 2019). O resultado é revelador de uma cultura política que corrói os valores de tolerância e de confiança seja nos demais cidadãos ou nas instituições – elementos que são pré-condições do contrato social democrático. Apenas 13% dos brasileiros confiam nas agremiações partidárias, que são fundamentais para o processo de representação política.

Entre 2019 e 2020, segundo outra pesquisa (DATAFOLHA, 2020), o percentual dos brasileiros que defendem a democracia teria saltado para 75% - uma alta de 13 pontos percentuais de um ano para outro. Mas 46% dos brasileiros adultos continuam acreditando na possibilidade de o país novamente viver uma ditadura. Há 12% de respondentes que concordam que a tortura pode ser um método para extrair informações; 17% defendem a proibição de greve; e 18% concordam que o governo censure a mídia

Diferentes metodologias de sondagem de opinião pública revelam números mais ou menos alarmantes sobre o que se convencionou definir como crise democrática. De acordo com Przeworski:

Os sinais de que podemos estar vivendo uma crise incluem: 1) o rápido desgaste dos sistemas partidários tradicionais; 2) o avanço de partidos e atitudes xenofóbicas, racistas e nacionalistas; e 3) o declínio no apoio à democracia em pesquisas de opinião pública. (PRZEWORSKI, 2020, p.111)

Para esse autor da ciência política, “o estado de espírito geral é populista”. (PRZEWORSKI, 2020, p.115) no sentido de que a ordem social é tratada como um resultado espontâneo do “povo”, tanto quanto do “mercado” para os adeptos do neoliberalismo. E diante de certa naturalidade para a ordenação da comunidade política, as instituições e os procedimentos democráticos que organizam os processos decisórios podem ser facilmente dispensados. Segundo Przeworski (2010), a crise que vivemos não é apenas política, mas resulta de um descontentamento consistente com a economia e com a sociedade. De forma geral, essa frustração mina também a tolerância com os diferentes que são tratados como ameaça (como os estrangeiros diante de cenários de escassez de emprego) e a disposição em seguir normas que vinculam a todos (CASTELLS, 2018).

Levitsky e Ziblatt (2018) apontam que as democracias podem não sofrer golpes institucionais declarados e, ainda assim, os regimes podem estar em queda em função de comportamentos autoritários dentro e fora do governo. Eles são observados quando há uma negação às regras democráticas (ameaça de violar ou agir fora dos limites da Constituição); quando a legitimidade dos opositores é recusada; quando há encorajamento à violência ou ímpeto de restringir liberdades civis (o que inclui limitar o trabalho da imprensa) (LEVITSKY, ZIBLATT, 2018, p. 33 e 34).

Em contextos marcados por uma ou mais dessas características, a discussão sobre vida política de uma comunidade torna-se improvável. Para Innerarity (2017, p. 182), a aversão à política formal e às instituições representativas levam à redução dos espaços de discussão coletiva. Em vez disso, especialmente as redes tecnológicas acabam por mediar reações generalizadas de indignação contra os governos, sem a abertura de debates que visem ao entendimento. É aqui que as escolas precisam ser situadas frente ao debate da crise democrática, que não pode estar circunscrito à ciência política pois precisa envolver educadores e os comunicadores para além dos espaços midiáticos.

A existência de uma cultura democrática propensa ao acordo não depende unicamente do sistema político. As instituições educativas desempenham um papel fundamental na implantação dos hábitos que permitem o bom funcionamento do jogo democrático. A sociedade contemporânea favorece um tipo de fragmentação social que é a antessala da polarização política: vivemos em sociedades muito homogeneizadas e tendemos a fortalecer nossos preconceitos na escola e com a influência dos meios de comunicação e das amizades, furtando-nos assim ao benefício do contraste e da diversidade (Bishop, 2008). A educação é muito importante, entre outros fatores, porque nela se pode oferecer uma imagem caricaturada ou justa dos adversários e dos “outros” em geral, bem como mostrar a importância dos acordos na história das sociedades. (INNERARITY, 2017, p. 123).

Se a escola é um dos espaços que pode contribuir para a cultura democrática – ou, ao contrário, pode fornecer um terreno fértil à intolerância – cabe então nos debruçarmos sobre como a educação no espaço escolar tem dialogado com temas que concernem à democracia.

Entre utopias e soluções de prateleira

Benevides (1996) destaca que a educação para a democracia é uma tema que confronta a perspectiva economicista/productivista da sociedade e da formação dos sujeitos. A visão de que os cidadãos teriam respeito assegurado apenas mediante comprovação de quanto produzem (e a despeito de sua origem e possíveis desvantagens de largada na escala social) estaria sendo substituída por uma visão ampliada de cidadania em meados da década de 1990. Ainda assim, uma formação educacional para que os brasileiros exercessem plenamente sua condição cidadã em um regime democrático não havia sido sistematizada. Para Martha Nussbaum (2017), o modelo de educação baseado estritamente na ideia de desenvolvimento econômico ainda é predominante. Ele se resume à literacia mais básica e a conhecimentos técnicos minimamente exigidos para a atividade produtiva (como habilidades para o uso de computador e conhecimentos essenciais da língua ou da matemática). E esta receita, afirma ela, aplica-se muito mal à necessidade de fortalecimento democrático (NUSSBAUM, 2017, p. 24).

Diante dessa lacuna, Benevides propôs três elementos para o desenvolvimento de uma educação para a democracia (EPD): (1) formação intelectual e acesso à informação (promovendo o contato com a cultura mais ampla para o desenvolvimento de uma leitura crítica e fundamentada do mundo); (2) educação moral, com foco na promoção de valores democráticos, republicanos e éticos, tanto por meio das emoções quanto da discussão racional; (3) educação do comportamento para enraizar hábitos de tolerância e respeito ao espírito coletivo (BENEVIDES, 1996, p. 226-227).

A autora enfatiza que esses elementos para a sistematização de uma proposta de EPD não podem ser confundidos com o que convencionalmente chamamos de “educação democrática”, com instrução cívica (típica de disciplinas sobre o funcionamento do Estado e seus regramentos) ou com universalização do acesso à escola. As naturezas dessas problemáticas são diferentes e a literatura sobre as convergências entre democracia, comunicação e educação escolar reflete tais distinções.

Para melhor sintetizar as áreas de estudos e discussões que prevalecem no campo da educação vinculado à democracia, elencamos os seguintes blocos:

(1) Autoritarismo escolar: à medida que a democracia se popularizou como um modelo universal de funcionamento político (na América Latina, por exemplo, a partir dos anos 1970 e 1980; na Europa, a partir do colapso do bloco comunismo em 1989; e na África, da década de 1990 em diante), passaram a surgir debates sobre a necessária alteração de um modelo baseado na defesa de princípios ainda defendidos pelos governos ditatoriais. Para Harper (1997), o modelo consistia basicamente na subordinação dos jovens a hierarquias de poder dentro e fora do espaço escolar. Com o professor no papel central do processo de ensino-aprendizagem, o foco residia na transmissão de conhecimentos objetivos e “verdadeiros”. A herança colonialista desse modelo encontrou em Paulo Freire (2013, 2019) a principal voz dissonante, ainda no regime militar brasileiro. Esses debates se desdobraram em pelo menos duas linhas marcantes: uma delas se concentrou em métodos e técnicas de ensino (na defesa de abordagens dialógicas, com um viés mais recente e pragmático para as metodologias ativas), enquanto a segunda linha concentrou-se no campo da comunicação e da educação popular (com um viés político e muitas vezes considerado utópico frente aos desafios massivos de inclusão escolar).

(2) Gestão democrática: um bloco influente na literatura é o que instituiu uma visão organizacional sobre a escola e seus modelos de gestão. A instituição de espaços de participação formal (LIMA, 2001), como os Conselhos Escolares, as Associações de Pais e Mestres e demais procedimentos para a tomada de decisões tornaram-se soluções de prateleira, massificadas como políticas públicas nem sempre com prévias contextualizações nem acompanhamento de seus resultados em termos de ganhos na promoção de liberdade, igualdade e solidariedade na comunidade (princípios republicanos que subjazem o princípio da democracia). Também nessa linha, as críticas sobre o discurso aparentemente progressista da gestão escolar recaem sobre o sistema mais amplo ao qual está conectado: o do neoliberalismo na educação, que afirma preparar a juventude para ser empreendedora de si mesmo (o que significa desconectá-la de atitudes e discursos contestatórios, a favor de direitos universais e de uma justiça distributiva) (FREITAS, 2018). Em sua natureza política, a gestão escolar trata especificamente de poder – e uma forma de dividi-lo ou evitar seu abuso é objeto importante de debates na interface entre educação e comunicação (SOUSA, 2009).

(3) Experimentação de direitos humanos e sociais: é neste bloco teórico que podemos localizar textos e práticas vinculadas à educomunicação (CITELLI, 2017; SOARES, 2000), para muito além do aprendizado sobre ou para os meios de comunicação. Aqui também se inserem os projetos que ganham espaço na escola para a expressão de minorias, para a emancipação comunicativa dos estudantes e para a tomada de decisões em espaços como os grêmios escolares (em que os estudantes exercitam o potencial de construção de consensos e responsabilização sobre suas ações frente ao coletivo discente). O direcionamento que a escola assume frente a essa proposta assemelha-se à associação que Estêvão (2013) constrói entre democracia para direitos humanos e educação democrática:

se uma educação justa se mede primeiramente pela sorte reservada aos mais fracos, aos “vencidos” do sistema, como nos diz Dubet (2004), então, uma educação para os direitos humanos deve ser assumidamente crítica e parcial, contribuindo para que a escola eduque de modo a que todos ganhem, não apenas a sua vida, mas sobretudo a vida dos outros. (ESTÊVÃO, 2013, p. 34)

A força do argumento

“O diálogo é a alma da democracia”, escreveu Shah (2016). Diferentemente de teóricos como Joseph Schumpeter, Norberto Bobbio e o próprio Adam Przeworski (já citado aqui), Shah (2016) está ao lado de autores como Carr (2008), Rosanvallon (1998) e Santos (2003) que querem mais da democracia além do mínimo (eleições para escolher uma elite a nos representar). A ideia de exigir mais qualidade substantiva da democracia passa por situar a comunicação no centro da livre e justa política. E com isso, outros dois caminhos se subdividem: o habermasiano (2011), que defende um processo racional e procedimental de deliberação democrática, e o de Iris Young (1997), denominado democracia comunicativa. O primeiro é criticado (inclusive por Young) por exigir uma forma de expressão restrita a um etnocentrismo ocidental como modelo ideal de verbalização – conforme argumentos rigorosamente fundamentados e justificados até convencer, por consenso, a coletividade reunida para a discussão sobre o interesse coletivo. A proposta de Young, por sua vez, é a de quebrar as formas normatizadas e hegemônicas de expressão, sem desprezar a essencialidade do debate. Nele, no entanto, outras linguagens e narrativas, assim como emoções como empatia e solidariedade

exercem papel fundamental para vincular os integrantes de uma comunidade política em nome do interesse de todos e da minimização das injustiças.

Shah (2016) segue as pegadas de Young (1997). Ele propõe que a expressão de preferências e de opiniões políticas influencia não apenas quem recebe a mensagem (segundo o paradigma dos efeitos da comunicação e também da democracia deliberativa). Antes mesmo que a mensagem seja expressa, sua tese é a de que o processo de “trabalhar” mentalmente o que será dito é transformador tanto para o próprio emissor, que passa a buscar ajustar-se expressivamente em busca de consideração, entendimento, apoio e não apenas convencimento.

Em experiência de pesquisa com cerca de cem estudantes de ensino médio em São Paulo, desenvolvemos a proposta de realização de rodas de debate (o que chamamos de encontros argumentativos) em que cada turma poderia escolher o tema para a conversação. Algumas normas (segundo as condições que Habermas estabelece para que o processo deliberativo possa ocorrer) eram definidas a priori: cada um deveria esperar a sua vez de falar; xingamentos não poderiam ocorrer – o respeito deveria ser priorizado; os alunos deveriam tentar sempre fundamentar suas opiniões; os argumentos dos colegas deveriam ser considerados na ponderação de todos.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual de ensino integral ao longo de aproximadamente cinco meses. Foram realizados 14 debates presenciais³ a partir da metodologia da mediação transformativa (BUSH; FOLGER, 2005) que não deve ser confundida com facilitação de acordos, como ocorre no meio judicial. Nesse processo, diante de conflitos de opinião, o mediador atua para favorecer a expressão e ajudar cada parte a apresentar seu ponto de vista, de maneira que os próprios agentes vão descobrindo-se capazes de formular uma solução. E se o momento decisivo não ocorrer, valerá em primeiro o lugar ter experimentado o processo de autodescoberta das próprias potencialidades expressivas, bem como de reconhecimento das demandas do outro.

À medida que os estudantes puderam escolher os temas de seu interesse (que apresentavam divergências na turma) e se puseram a discutir, suas falas foram articulando-se no que cunhamos como “correntes argumentativas”: na ausência de repertório mais preciso, um aluno se apoiava na fala do outro para, ao final de um *rally* discursivo, formar-se um argumento coletivo. No meio do caminho, conflitos ocorreram:

³ A pesquisa de campo foi realizada antes da pandemia de Covid-19.

ameaças de brigas; desrespeito verbal; constrangimentos e imposição de silêncio. Mas também houve choro, demonstração de apoio e compreensão.

Todos os debates foram gravados em vídeo, o que permitiu a análise das falas (transcritas integralmente e sem correção gramatical) e das expressões corporais (anotadas também em caderno de campo e citadas na contextualização de discussões relevantes). As unidades de análise foram as tomadas de fala de cada adolescente (totalizando 2.894 falas – algumas limitando-se a monossílabos e outras com longos argumentos). Consideramos que, nas argumentações em grupo, o que mais importa é o processo de engajamento com os demais integrantes em busca da construção de um sentido novo, que os conecta, de alguma forma.

Nosso interesse nesse estudo era o de entender exatamente de que forma essa experiência de argumentar coletivamente, em um espaço livre e sem a interferência das autoridades locais (diretores ou supervisores de ensino), poderia reforçar (1) a autopercepção subjetiva de eficácia política (ou seja, de capacidade e confiança para se posicionar); (2) o reconhecimento e a empatia pelo outro; e (3) e a formação de um “senso de nós” e, portanto, de uma comunidade discursiva ou política.

Tais objetivos se vinculam diretamente com a visão de uma educação para a democracia, conforme proposto por Nussbaum (2017) – embora sua proposta seja mais abrangente. Os três objetivos estão vinculados com a perspectiva de emancipação discursiva, tolerância ao outro e discernimento sobre a participação em uma estrutura coletiva que se organiza pela comunicação e não pela violência. A proposta de Nussbaum (2017, p. 25-26) é mais exigente na formação de um senso de solidariedade; de proposição de soluções mais abrangentes (ponderando entre diferentes alternativas) para problemas gerais da nação; de avaliação sobre o desempenho das lideranças políticas (o que ocorreu em nossos debates, mas informalmente e de maneira circunscrita à comunidade política da escola); de projeção dos problemas locais ou nacionais como parte de uma ordem global que depende de deliberações transnacionais. Nossos três objetivos localmente observáveis em um curto espaço de tempo, no entanto, representam um primeiro passo para uma ampla abordagem educacional pró-democracia.

Após a transcrição de todo o material, o método utilizado para a análise das expressões foi o da pragma-dialética, desenvolvido pelo *Amsterdam Research Group for Argumentation* (EEMEREN; GRROTENDORST, 1989). Ele consiste, em primeiro lugar, na indicação de pontos de acordo ou discordância sobre cada argumento

apresentado (permitindo reconstruir a corrente discursiva); na divisão dos momentos gerais do encontro do grupo (fase de apresentação do problema, de proposição de alternativas e outras); na especificação das ações executadas por cada fala (adição de informações, substituição do argumento, reforço da opinião do outro etc). De forma geral, o método permite demonstrar o movimento argumentativo (mais do que a conclusão do debate) e as características do processo.

Dentro do escopo desse artigo, interessa-nos ressaltar os elementos que concernem à educação para a democracia. A experiência com os estudantes de ensino médio identificou que, embora eles confiem pouco em sua própria capacidade argumentativa sobre temas relacionados à política, eles demonstraram confiança no modelo estabelecido de discussão (via mediação transformativa) para expor suas dificuldades particulares (próprias de sujeitos adolescentes que estão em fase de confirmação de sua subjetividade e de sua posição no mundo). Em relação ao segundo objetivo, que se refere ao reconhecimento da opinião do outro como digna de consideração, o argumento em grupo demonstrou a potencialidade de despertar uma autorregulação dos estudantes em uma situação de conflito. Quando os desencontros de opiniões se excederam e resvalaram no desrespeito ou mesmo em ameaças de violência física, o próprio grupo tratou de colocar a conversação novamente nos trilhos propostos para o exercício coletivo. Assim, a mediação transformativa novamente se mostrou efetiva para conduzir um entendimento coletivo baseado na reciprocidade (sem intervenções autoritárias e sem tomar a decisão em nome dos alunos, como geralmente ocorre na mediação de conflitos e nos casos de violência escolar). Por fim, ao conversarem, os estudantes adensaram identidades coletivas, construindo um sentido de “nós” – seja em torno de injustiças experimentadas de forma comum (inclusive sob excessos da autoridade escolar) ou de projeções de vida. A formação de laços coletivos é fundamental para a constituição de uma comunidade política e para o aprendizado sobre como viver nela.

Discussões em aberto

Um dos cernes da educação para a democracia, conforme Benevides (1996), está na possibilidade de cada sujeito político em formação se compreender não apenas como cidadão comum (ou seja, governado), mas como possível governante. “Essa educação,

acrescento, tem uma metodologia própria, cuja estrutura é dada pelas regras da *argumentação*, com sua lógica própria, bem diversa da lógica da demonstração científica” (BENEVIDES, 1996, p. 96, grifo no original). O argumento, nesse sentido, não se apresenta apenas como veículo da valorização democrática. Ele também faz parte da substância da formação do sujeito político para a democracia. À medida que o estudante compreende que sua expressão será levada em consideração por seus interlocutores, ele se antecipa para se tornar melhor compreendido ou se mobiliza para expressar uma injustiça que esteve silenciada até então (Shah, 2016). Porque o argumento não contém apenas formulações racionais, ele inspira e projeta emoções que podem se tornar a faísca necessária para a expressão de direitos negados, aprimorando o grau de conhecimento disponível sobre os interesses comuns da comunidade, mas também possibilitando uma ação política do grupo.

Para Carr (2008), a visão substantiva ou sobre as consequências da democracia precisa ser estabelecida no meio educacional. É preciso não apenas falar sobre democracia, mas “fazer” democracia (CARR, 2008, p. 148), ou seja, agir conforme uma cultura democrática no espaço escolar e estimular a formação de valores de igualdade, tolerância, liberdade (a começar pela expressiva) e solidariedade. A proposta de uma literacia política fraca, na visão do autor, é aquela que se limita a uma explicação fria e formal sobre o regime, incluindo os direitos e os deveres do cidadão. O que estamos propondo aqui é uma literacia política robusta, para usar a expressão de Carr, em que aspectos substantivos (como a justiça social) de um regime político estejam no centro de um debate crítico, mas que a própria condução desse debate seja feita por meios democráticos.

Diante disso, várias questões se colocam à mesa. De que maneira a autoridade escolar (e a cadeia decisória na escola pública, a começar pelo Ministério da Educação) influencia uma agenda democrática na educação? Pesquisas sobre essa estrutura sistêmica e a forma como ela reverbera na ponta da sala de aula são desconhecidas ou pouco divulgadas. Outro tema que não foi devidamente discutido nem entre os estudiosos da comunicação nem entre os da educação é sobre a(s) ênfase(s) de uma agenda da própria educomunicação voltada para a democracia. Grandes avanços já foram alcançados nesse campo, com políticas públicas sistematizadas – seja para a leitura crítica dos meios ou para a produção emancipada de conteúdos. Mas quanto de promoção de valores

democráticos essas práticas envolvem? Estamos conseguindo avaliá-las ou apenas, quando muito, executá-las?

O próprio entendimento do que é um regime democrático entre as novas gerações ainda pode ser questionado em futuras pesquisas. Afinal, é preciso saber de que ponto estamos partindo se o objetivo é promover os valores da democracia entre crianças e jovens. O papel da família – e suas experiências do que a democracia oferece de forma substantiva – sobre a formação política *versus* o papel da escola nesse mesmo processo é uma comparação também a ser decifrada.

Tantos questionamentos abrem possibilidades de pesquisas comparadas com outros países que também enfrentam desafios para fortalecer sua democracia. Estudos longitudinais sobre educação e apoio à democracia também são desconhecidos, mas muito necessários.

A todas essas questões, acrescenta-se uma que o primeiro presidente norte-americano George Washington (um dos pais fundadores da democracia estadunidense) fez em um de seus discursos anuais: “o que (...) poderia ser mais importante do que transmitir valores cívicos aos ‘futuros guardiões das liberdades do país?’” (MOUNK, 2019, p. 290-291). A pergunta foi feita em 1796 e ainda é válida – inclusive para o atual contexto político brasileiro. O filósofo John Dewey (1998) defendeu que a promoção da conectividade social por meio da educação é possivelmente a única alternativa para a renovação democrática entre as novas gerações. Neste texto, avaliamos que as práticas argumentativas podem ser um caminho viável e necessário.

Referências bibliográficas

- AVRITZER, L. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BENEVIDES, M. V. de M. Educação para a democracia. In: **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.
- BUSH, R. A. B; FOLGER, J. P. **The Promise of Mediation**. The Transformative Approach to Conflict. San Francisco: John Wiley & Sons, 2005
- CARR, P. Educators and education for democracy: Moving beyond “thin” democracy. In: **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, vol. 1, n. 2, p. 147-165, jun. 2008.
- CASTELLS, M. **Ruptura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: nos entremeios da cidadania. In: Margarida Kunsch; Roseli Fígaro. (Org.). **Comunicação e educação**. Caminhos integrados para um mundo em transformação. 1ed. São Paulo: Intercom, 2017, v. 1, p. 91-105.

DATAFOLHA, 2020. Apoio à democracia atinge 75%. **Datafolha**, 29 de junho de 2020. Disponível em <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2020/06/1988776-apoio-a-democracia-atinge-75.shtml>. Acesso em 10 abril 2021.

EEMEREN, F. H. van; HOUTLOSSER, P. Speech Act Conditions as Tools for Reconstructing Argumentative Discourse. In: **Argumentation**, vol. 3, p. 367-383, 1989.

ESTÊVÃO, C. A. V. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. In: **Educação**, Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013.

FGV. Saiba mais sobre o Barômetro das Américas. 24/6/2010. Disponível em <http://www.cepesp.io/saiba-mais-sobre-o-barometro-das-americas/>. Acesso em 30 maio 2021.

FREIRE, P; **Pedagogia do oprimido**. 67ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. Educação como prática da Liberdade. 50.ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. In: **Ver. HISTEDBR On-line**, Campinas, vol. 18, n. 4 [78], p. 906-926, out./dez/ 2018.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**. Entre facticidade e validade. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

HARBER, C. International developments and the Rise of Education for Democracy. In: **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, vol. 27, n. 2, p. 179-191, 1997.

INNERARITY, D. **A política em tempos de indignação**. A frustração popular e os riscos para a democracia. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro; Zahar, 2018.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOUNK, Y. **O povo contra a democracia**. Por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NICOLAU, J. **O Brasil dobrou à direita**. Uma radiografia da eleição de Bolsonaro em 2018. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

NUSSBAUM, M. **Not for Profit**. Why democracy needs the humanities. Princeton (NJ): Princeton University Press, 2017.

PRZEWORSKI, A. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROSANVALLON, P. **A nova questão social**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

SANTOS, B. S. Introdução geral. In: SANTOS, B. S. (Org.) **Democratizar a democracia**. Os caminhos da democracia participativa. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 12-23.

SHAH, D. V. Conversation is the soul of democracy: Expression effects, communication mediation, and digital media. In: **Communication and the Public**, vol. I, n. 1, p. 12-18, 2016.

SOARES, I. O. Educomunicação, um campo de mediações. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. VII, n.19, p. 12-24, 2000.

SOUSA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

YOUNG, I. **Intersecting voices**. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1997.