

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDO DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA**

ANA JULIA BONZANINI BERNARDI

**COMPETÊNCIA CÍVICA EM UMA DEMOCRACIA DESIGUAL:
ANALISANDO O IMPACTO DOS INVESTIMENTOS EDUCACIONAIS
NA CULTURA POLÍTICA JUVENIL PORTO-ALEGRENSE ENTRE
2002 E 2015**

Porto Alegre

2017

ANA JULIA BONZANINI BERNARDI

**COMPETÊNCIA CÍVICA EM UMA DEMOCRACIA DESIGUAL:
ANALISANDO O IMPACTO DOS INVESTIMENTOS EDUCACIONAIS NA
CULTURA POLÍTICA JUVENIL PORTO-ALEGRENSE ENTRE 2002 E 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) como requisito parcial à obtenção do título Mestre em
Ciência Política.

Orientador: Prof. Dr. César Marcello Baquero Jacome

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

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 / Ana Julia Bonzanini Bernardi. -- 2017.
128 f.

Orientador: Marcello Baquero.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política,
Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Socialização Política. 2. Desigualdade Social.
3. Investimentos Educacionais. 4. Cultura Política.
5. Educação e Cidadania. I. Baquero, Marcello,
orient. II. Título.

ANA JULIA BONZANINI BERNARDI

**COMPETÊNCIA CÍVICA EM UMA DEMOCRACIA DESIGUAL:
ANALISANDO O IMPACTO DOS INVESTIMENTOS EDUCACIONAIS NA
CULTURA POLÍTICA JUVENIL PORTO-ALEGRENSE ENTRE 2002 E 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) como requisito parcial à obtenção do título Mestre em
Ciência Política.

Dissertação apresentada em 24 de fevereiro de 2017, sob o exame da seguinte banca:

Prof. Dr. César Marcello Baquero Jacome – PPGCP/UFRGS
(Orientador)

Profª. Dra. Silvana Krause – PPGCP/UFRGS

Profª. Dra. Rute Vivian Ângelo Baquero – Pesquisadora NUPESAL/UFRGS

Prof. Dr. Rodrigo Stumpf González – PPGCP/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Em um país onde poucos ingressam em cursos de pós-graduação, gostaria de agradecer a minha família, principalmente a minha mãe, Marilene Bonzanini. Minha mãe não teve os mesmos privilégios que eu tive. Vindo de uma família muito humilde do interior do RS, trabalhou desde criança e com muito empenho traçou uma carreira brilhante na magistratura – bem como minhas “segundas mães” Marciane e Marcela Bonzanini, exemplos de mulheres. Isto só foi possível pelo apoio dos meus avós, Ivo e Mercedes Bonzanini, que mesmo sem concluírem o ensino fundamental, sabiam da importância da educação para a formação de suas filhas. Agradeço também ao meu pai Leoni Bernardi, que dentro de suas muitas qualidades, me ensinou desde pequena a ter prazer pelas palavras – tanto na escrita, quanto na leitura – assim me possibilitando sempre alcançar voos mais altos. Reconheço meus privilégios. Sem esta estrutura familiar este caminho teria sido muito mais árduo, mas também reconheço meus próprios esforços, sendo grata pela minha evolução ao longo desta jornada e ainda mais pela pessoa e acadêmica que aspiro ser.

Ademais, agradeço aos meus grandes amigos que sempre me incentivaram a seguir meus objetivos como: Dr. Ailton Branco, Andressa Liegi Costa, Luiz Henrique Apollo, Alessandra Cardoso, Giovanni Orso, Amanda Rodrigues, Isadora Forbirk, Natália Tonollier, Marília Correa, Luís Rosenfield, etc. Agradeço especialmente ao Felipe Fagundes, meu namorado, e ao Fernando Guimarães Horlle, irmão que a vida me deu, por todo o auxílio e compreensão essencial nesta reta final. Ainda, gostaria de mencionar tantos outros amigos e familiares, sobretudo meus irmãos Vitória e João Augusto, que assim como os já citados, souberam compreender minha ausência nestes dois anos, e também me ajudaram a abstrair sempre que foi necessário, reafirmando o quanto são importantes na minha vida. Estando perto ou mesmo longe.

Da mesma forma, agradeço aos grandes professores e professoras que desde os primórdios da minha vida estudantil me contemplaram com inúmeros desafios e me estenderam o seu prazer pelo conhecimento – especialmente o meu Prof. Orientador Marcello Baquero, que me guiou na construção desta dissertação. Agradeço aos muitos colegas da pós-graduação, mas especialmente aos já politólogos Felipe Zorzi e Jennifer A. de Moraes: serei eternamente grata pelos ensinamentos, pelo ouvido amigo e por me fazerem acreditar que a construção conjunta do conhecimento torna a nossa profissão digna e faz com que todas as dificuldades da vida acadêmica valham a pena. Por fim, agradeço a todos acadêmicos que se empenham em estudar o Brasil, a cultura política brasileira e as políticas sociais e educacionais. Apesar das imensas dificuldades e frustrações desta área de pesquisa, ela é fundamental para que possamos construir um plano de nação de forma realmente igualitária.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo comparativo da socialização política nas escolas de ensino médio em Porto Alegre/RS, entre os anos de 2002 e 2015. Utilizando o conceito de competência cívica, buscou-se avaliar as dimensões afetivas e cognitivas que impulsionam os jovens à cidadania ativa. O objetivo principal foi verificar se o aumento de investimentos em políticas educacionais neste período gerou uma maior competência cívica nos jovens. A hipótese central é de que estas políticas não foram capazes de alterar os níveis de capital social, cultura e sofisticação política dos jovens, indicando a continuidade de uma cultura política híbrida e pouco participativa. Para isso, utilizam-se os dados de pesquisa *survey* realizada no âmbito do Núcleo de Pesquisa sobre América Latina (NUPESAL) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como dos investimentos realizados pelo Governo Federal nos anos de 2002 e de 2015. Os resultados obtidos comprovam a hipótese enunciada de que as políticas sociais e educacionais não foram suficientes para modificar o padrão de cultura política híbrida nos jovens. As escolas públicas não somente diminuíram seu índice de competência cívica em relação a 2002, como também ampliaram a distância dos seus indicadores em relação às escolas privadas em 2015. A conclusão da dissertação é de que as políticas implementadas entre 2002 e 2015 possibilitaram uma ampliação e universalização do acesso à educação sem expandir a qualidade de ensino, sobretudo quando em comparação à rede privada. Os índices encontrados demonstram que a desigualdade educacional no país, principalmente no âmbito da inclusão cidadã, ainda está longe de ser solucionada.

Palavras chaves: Socialização Política; Desigualdade Social; Investimentos Educacionais; Competência Cívica; Cidadania; Cultura Política.

ABSTRACT

This dissertation presents a comparative study of political socialization in secondary schools in Porto Alegre/RS, in the years of 2002 and 2015. Using the concept of civic competence, we sought to evaluate the affective and cognitive dimensions that impel young people to become active citizens. The main objective was to verify if the increase of investments in social policies in this period generated a greater civic competence among the youth. The central hypothesis is that these policies were not able to change the levels of social capital, culture and political sophistication of young people, indicating the continuity of a hybrid political culture. To do so, we used the survey data of the Research Centre on Latin America (NUPESAL) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in the years of 2002 and 2015, as well as the investments made by the Federal Government through this period. The results obtained prove the hypothesis that social and educational policies were not sufficient to change the pattern of hybrid political culture in the public school system. Public schools not only reduced their civic competence index in relation to 2002, but also stretched the distance of their indicators from private schools in 2015. The conclusion of this dissertation is that the policies implemented between 2002 and 2015 allowed an expansion and universalization of the access without increasing the quality of education, especially when compared to the private schools. The index found in this study, indicate that educational inequality in the country, especially in the context of citizen inclusion, is still far from being solved.

Keywords: Political Socialization; Social Inequality; Educational Investment; Civic Competence; Citizenship; Political Culture.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Interesse por política (%)	71
Gráfico 2 - Interesse por política por tipo de escola (%)	72
Gráfico 3 - Confiança Institucional (%)	73
Gráfico 4 - Confiança Interpessoal (%)	74
Gráfico 5 - Confiança Institucional por tipo de escola (%)	75
Gráfico 6 - Confiança Interpessoal por tipo de escola (%)	76
Gráfico 7 - Pertencimento e Participação nas decisões escolares (%)	77
Gráfico 8 - Significado da Democracia (%)	79
Gráfico 9 - Percepção de Responsividade do Sistema Político (%)	81
Gráfico 10 - Percepção de Corrupção (%)	82
Gráfico 11 - Eficácia Política 2015 (%)	84
Gráfico 12 - Importância da participação em organizações estudantis (%)	85
Gráfico 13 - Participação em Associações Comunitárias por tipo de escola (%)	86
Gráfico 14 - Participação em Partidos Políticos (%)	87
Gráfico 15 - Predisposição a participar (%)	87
Gráfico 16 - Predisposição para participar por tipo de escola (%)	88
Gráfico 17 - Percepção da Complexidade política (%)	89
Gráfico 18 - Percepção da complexidade política por tipo de escola (%)	90
Gráfico 19 - Escala de Auto posicionamento ideológico (%)	91
Gráfico 20 - Discute problemas da escola com colegas (%)	93
Gráfico 21 - Como se informa sobre política (%)	94
Gráfico 22 - % de informação pela internet por tipo de escola	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Escolas.....	19
Tabela 2 - Metodologia: Intervalo de seleção.....	19
Tabela 3 - Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB no setor educacional(%).....	63
Tabela 4 - Investimento Federal no RS (2008-2015) na área da educação	66
Tabela 5 - Investimento Federal no Município de Porto Alegre na área da Educação (2008-2015).....	67
Tabela 6 - Ranking de posicionamento das escolas de Porto Alegre no ENEM segundo média geral	67
Tabela 7 - Número de Matrículas no Ensino Médio por Rede de Ensino em Porto Alegre (2014).....	68
Tabela 8 - Significado da Democracia por escola e por ano (%)	80
Tabela 9 - Percepção de Responsividade do Governo por Escola e ano - concordância com a afirmação “Os políticos prometem e depois não cumprem”	82
Tabela 10 - Percepção de corrupção por tipo de escola (%) - concordância com a afirmação “todos os políticos são corruptos”	83
Tabela 11 - Auto posicionamento ideológico por tipo de escola (%).....	91
Tabela 12 - Competência cívica em 2002 e 2015	96
Tabela 13 - Índice de competência cívica por escola - 2002 e 2015	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos da cidadania Leal e Assertiva.....	26
Quadro 2 - Definições de Eficácia Política	36
Quadro 3 - Dimensões do Capital Social na juventude.....	42
Quadro 4 - Dimensões da Competência cívica	45
Quadro 5 - Modelo formativo de cidadania ativa	46
Quadro 6 - Operacionalização de Conceitos e correspondência entre questionários.....	47
Quadro 7 - Estratégias adotadas no Plano Educação para Todos (2000-2012)	60
Quadro 8 - Marcos legais, Programas e Políticas da Educação Pública de 2003 a 2015.....	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.2 Objetivos do Estudo.....	15
2. METODOLOGIA.....	16
2.1 Amostragem por Estágios Múltiplos	18
3. A EDUCAÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA DEMOCRACIA DESIGUAL	20
3.1 Democracia e Desigualdade no Brasil.....	20
3.2 A Cidadania Assertiva como Modelo de Inclusão Política	24
3.3 A Socialização Política na Juventude e o Papel da Escola como Agente	27
3.4 Políticas Educacionais e Formação Cidadã	32
4. CONCEITUAÇÃO: CULTURA POLÍTICA E COMPETÊNCIA CÍVICA	35
4.1 Eficácia Política e Percepção de Responsividade do Sistema Político	35
4.2 Capital Social Voltado para o Estudo da Juventude.....	40
4.3 Competência Cívica: Dimensões da Participação Política	43
4.4 Operacionalização dos Conceitos	47
5. CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	49
5.1 Cultura Política e Desigualdade na Democracia Brasileira: As Heranças Históricas e a Transmissão Intergeracional.....	49
5.2 Estudos de Socialização Política dos Jovens no Brasil e no Rio Grande do Sul.....	54
5.3 Os Investimentos Educacionais e as Políticas para Juventude Promovidas pelo Governo PT (2002-2015).....	59
5.4 O Sistema Educacional no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre.....	64
6. ANÁLISE DE DADOS: AVALIANDO AS MODIFICAÇÕES NO COMPORTAMENTO DOS JOVENS EM 2002 E 2015	69
6.1 Dimensão Afetiva: Atitudes	70
6.2 Dimensão Afetiva: Valores	77
6.3 Dimensão Afetiva: Comportamento Pretendido.....	85

6.4. Dimensão Cognitiva: Conhecimento.....	89
6.5 Dimensão Cognitiva: Habilidades comunicacionais	92
6.6 Indicador de Competência Cívica.....	95
7. CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS.....	113

1. INTRODUÇÃO

O sistema político brasileiro, desde seus primórdios como Brasil Colônia foi construído com base na desigualdade, com poder e direitos restritos a uma minoria que fazia da política uma extensão da sua família. As experiências democráticas no País se deram em curtos intervalos, interrompidos por meio do uso da força, demarcando características duradouras na sociedade brasileira, tais como o clientelismo e o autoritarismo e, sobretudo, a desigualdade social e econômica. A transformação do Brasil Império para República se deu de forma pactuada e excludente, e mesmo nos períodos democráticos os direitos da população carente eram restritos, mantendo estas características patriarcais e autoritárias, que se tornavam ainda mais fortes nos períodos ditatoriais¹. Após a redemocratização da política brasileira na década de 1980, uma enorme parcela dos estudiosos da ciência política considerava que o Brasil seria capaz de atingir uma democracia igualitária, por meio do funcionamento das instituições, equilíbrio de poderes e eleições periódicas – ou seja, as ditas “regras do jogo” (DOWNS, 1999). No entanto, as instituições políticas acabaram por reproduzir estas características da sociedade brasileira, ampliando as desigualdades sociais e marginalizando grande parte da população.

Neste sentido, a abordagem de cultura política contribui positivamente para a ciência política, ao debater diferentes dimensões da qualidade democrática para além da dinâmica do voto. Argumenta-se que, embora haja uma democracia legal e procedimental no que se refere ao funcionamento das instituições e realização de eleições periódicas, esta dinâmica não se estendeu ao nível de ampliação de uma cultura política de participação, promovendo uma incongruência entre a cultura e as instituições políticas, impedindo uma maior qualidade democrática e inclusão cidadã, resultando em uma democracia inercial² (BAQUERO e MORAIS, 2014) que mantém a desigualdade social. O resultado dessas assimetrias é a formação de uma cultura política híbrida, caracterizada pela mescla de apoio difuso aos princípios democráticos e um alto grau de desconfiança e apatia política nos cidadãos.

A construção da cultura política de uma população, bem como a sua reprodução no comportamento de forma intergeracional, ocorre através do processo de socialização política.

¹ Períodos marcantes da política brasileira no que tange a fragilidade do regime democrático podem ser citadas; as tentativa de restauração das velhas oligarquias em 1932, a “intentona comunista” em 1935, a ditadura do Estado Novo (1937-1945), o golpe que depôs Getúlio Vargas em 1945, a tentativa de impedimento da posse de Getúlio Vargas em 1950, as tentativas de impedimento da posse de Juscelino Kubitscheck em 1955 e o impedimento do vice Café Filho, a tentativa de impedimento da posse de João Goulart em 1961 e no golpe de Estado de 1964 (SCHMIDT, 2000, p. 130).

² O conceito de democracia inercial será aprofundado ao longo da dissertação.

Diversos atores são considerados ao tratarmos do processo de socialização política, como a família, os amigos, os grupos associativos e os meios de comunicação. No entanto, é ao longo da juventude³ e da inserção no ambiente escolar que ocorre um dos momentos mais intensos de desenvolvimento cognitivo e maior assimilação da esfera política pelos jovens. Neste sentido, a educação de qualidade se estabelece como um fator de formação da cidadania, uma vez que a articulação da escola com o mundo possibilita o seu reconhecimento e a sua construção (REIS e MÁXIMO, 2013, p. 10).

Situando o foco de análise desta pesquisa no ambiente brasileiro, dentro do contexto da desigualdade existente, entende-se o sistema educacional como um importante meio para o empoderamento dos jovens das classes mais desfavorecidas, possibilitando assim, a sua formação como cidadãos ativos. Os investimentos em educação pública no Brasil são muito recentes. As escolas públicas tem uma estrutura muito inferior às privadas (IOSIF, 2007; ZORZI, 2016), e o número de alunos das escolas públicas é infinitamente superior, o que torna a questão educacional muito importante.

Desde a eleição de Luís Inácio da Silva (2002), e ao longo dos 13 anos do Governo PT, identificou-se um incremento nas políticas sociais que, entre outras medidas, lançaram o Plano Brasil sem Miséria com o objetivo de erradicar a extrema pobreza no país. Este governo destinou uma verba crescente para as políticas educacionais, chegando a atingir 6% do PIB de 2012 a 2014, no governo Dilma, maior valor investido neste setor até então. Ademais, as políticas de transferência de renda do Programa Bolsa Família foram vinculadas a uma série de pré-requisitos, como a obrigatoriedade de frequência escolar e a necessidade de vacinação das crianças, focalizando especificamente nas famílias de baixa renda (POCHMANN, 2010; LAVINAS, 2007). Assim, a partir da educação buscou-se incorporar os segmentos excluídos da sociedade, valorizando a diversidade da população brasileira através de ações afirmativas para grupos étnico-raciais e a população indígena. Sob o Plano Educação para Todos foram implantadas diversas políticas, tanto de universalização quanto de qualificação das escolas públicas. Com base nesse contexto, esta dissertação busca compreender como a educação no ensino médio pode promover uma maior participação política dos jovens, por meio do processo de socialização política.

Uma vez que a educação e a socialização política são processos essenciais para a constituição de uma cultura política mais participativa, capaz de promover uma sociedade mais democrática e igualitária, a problemática desta dissertação é a de analisar se os

³ Entendida aqui entre 13 e 24 anos (UNESCO, 2016).

investimentos sociais e educacionais que se deram ao longo do governo PT (2003-2015) produziram um impacto positivo na construção de uma maior competência cívica, de uma cultura política mais participativa e de valores democráticos na juventude porto-alegrense.

1.2 Objetivos do Estudo

Objetivo geral: Verificar se o aumento de investimentos em políticas educacionais entre 2002 e 2015 gerou uma maior competência cívica na juventude porto-alegrense, reduzindo as desigualdades educacionais entre o sistema público e o privado.

Objetivos Específicos:

1. Analisar possíveis impactos das políticas educacionais como fatores de geração de competência cívica, capital social e político nos jovens de Porto Alegre entre os anos de 2002 e 2015;
2. Comparar as modificações de comportamento político e competência cívica da juventude entre escolas privadas e públicas no período de 2002 e de 2015 em Porto Alegre;
3. Comparar o grau de confiança interpessoal e institucional que os jovens porto-alegrenses apresentam em relação às esferas familiar e escolar em relação à esfera política;
4. A partir da aplicação do conceito de competência cívica (HOSKINS *et al.*, 2008) apresentar um indicador sistêmico que inclui tanto variáveis cognitivas, quanto atitudinais, possibilitando a comparação longitudinal (2002 e 2015) entre escolas privadas e públicas em Porto Alegre.

Para tanto, as hipóteses que orientam este trabalho são:

Hipótese 1: Os aumentos de investimento em políticas sociais e educacionais não foram suficientes para os níveis de capital social, cultura e sofisticação política dos jovens, indicando a continuidade de uma cultura política híbrida e pouco participativa.

Hipótese 2: A desigualdade da rede educacional no Brasil é retroalimentada pela desigualdade socioeconômica, de forma que os alunos de escola privada tem maior competência cívica, a despeito dos investimentos educacionais serem voltados ao ensino público.

Os dois períodos em que esta pesquisa foi coletada identificam dois momentos diferentes no país. O primeiro deles, correspondente ao ano de 2002, abrange o final do Governo FHC, ano de eleição de Lula (PT). E o segundo momento, ano de 2015, demarca o início do segundo mandato de Dilma. Nesse contexto, uma vez que ao longo do governo

Lula/Dilma (2003-2015) se constatou um maior direcionamento em políticas sociais, sobretudo voltadas à universalização da educação, esta dissertação inova ao analisar comparativamente os dois momentos, buscando identificar modificações no padrão de comportamento da juventude em relação à política e democracia nestas circunstâncias.

Como o estudo debruça-se sobre o papel dos jovens no processo de construção democrática no Brasil, ele poderá gerar subsídios teóricos e práticos a respeito do tipo de cultura política juvenil e da forma como os jovens decodificam a democracia. Tal objetivo busca compreender como esses elementos diferem dos princípios ou premissas do modelo liberal clássico da democracia. Igualmente busca-se explicar como a cultura política pode desempenhar papel importante na formulação de determinadas políticas públicas, por exemplo, em relação à condução de políticas educacionais voltadas para uma maior inclusão participativa cidadã da juventude.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos: (1) O primeiro deles apresenta os objetivos da pesquisa; (2) detalha a metodologia utilizada; (3) trabalha o contexto do estudo, trazendo o quadro teórico sobre democracia e desigualdade, cidadania, socialização política e políticas educacionais para a formação cidadã; (4) delimitam-se os conceitos relevantes na literatura, e especificamente os que serão operacionalizados na análise; (5) traz a contextualização da problemática do estudo, a cultura política brasileira e heranças intergeracionais, estudos de socialização política e os investimentos educacionais do Governo Federal entre 2002 e 2015 e finalmente o capítulo (6) traz a análise dos dados empíricos sobre o objeto analisado.

2. METODOLOGIA

Esta dissertação emprega como método o caminho realizado pelo pesquisador em relação ao seu objeto, incluindo procedimentos técnicos, mas não se limitando a eles, englobando questões relativas aos critérios gerais da pesquisa e à articulação destes com a teoria da cultura política (SCHMIDT, 2000, p. 202). Os métodos de estudo no processo de socialização política consistem em investigar de que forma ocorre a formação dos valores e atitudes dos jovens, através da análise de manifestações exteriores, neste caso coletadas através de uma pesquisa *survey*, para interpretar os achados à luz das teorias existentes na literatura de cultura política, considerando o contexto sociocultural (externo ao indivíduo) e o desenvolvimento psicológico cognitivo (esfera individual). De forma geral, embora variem as técnicas empregadas nas pesquisas da área, o método da socialização política é o estudo

(indireto) da formação das orientações e atitudes políticas através de análises de manifestações exteriores (Ibid, p. 203).

A pesquisa desenvolvida também faz uso do método comparativo longitudinal, buscando aferir modificações no comportamento da juventude entre o questionário formulado em 2002 e o de 2015. O método comparativo, operacionalizado através do viés quantitativo, busca captar modificações no padrão comportamental ao longo do tempo, possibilitando a validação ou não de certos preceitos dados pela literatura (GONZÁLEZ e BAQUERO, 2013), bem como discernir o impacto de diferentes conjunturas sobre grupos populacionais diversos sob o mesmo espaço territorial, assim, identificando a existência de déficits nas políticas públicas que impossibilitam o exercício pleno da cidadania (ZORZI, 2016, p. 16). Neste sentido, a comparação desta dissertação é desenvolvida em dois níveis: (1) comparação das opiniões dos jovens estudantes na pesquisa realizada em 2002 e na pesquisa realizada em 2015 na cidade de Porto Alegre, no intuito de investigar se houve uma mudança das orientações políticas, valores e competência cívica neste período; e (2) comparação das orientações dos jovens de 2002 e 2015 seccionados pela variável tipo de educação (pública ou privada), buscando avaliar se o incremento das políticas educacionais entre 2002 e 2015 teve diferentes efeitos na rede pública e privada.

Para tanto, buscando responder o problema formulado, foi realizada uma leitura da bibliografia disponível, aliada à utilização de dados de pesquisa *survey*, realizada com estudantes de ensino médio nos anos de 2002 e 2015 na cidade de Porto Alegre/RS no âmbito do Núcleo de Pesquisa sobre América Latina (NUPESAL) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sob o objetivo de analisar modificações no comportamento político dos jovens, sobretudo no que concerne os conceitos de eficácia política, capital social, participação política e competência cívica, foram selecionadas uma série de questões que se repetem nestas duas coletas, permitindo a comparação dos dois períodos, embasados pelos preceitos teóricos desenvolvidos no capítulo teórico.

O caráter probabilístico desta amostra permite “selecionar um conjunto de elementos de uma população de tal forma que as descrições destes elementos represente com precisão a população total da qual foram selecionadas” (BABBIE, 1999, p. 125), e a estratificação da amostra permite atingir o público alvo. Uma vez que o universo desta pesquisa abrange o segmento populacional juvenil, construiu-se uma amostra dentro deste universo dos jovens porto-alegrenses pertencentes à faixa etária de 13 a 24 anos de idade. Contudo, cabe destacar a diferença de idades encontrada no ensino médio da rede pública e privada, uma vez que, considerando a não repetência de séries, a maior parte dos alunos se formaria até os 18 anos.

Nas escolas privadas encontrou-se 7,1% da amostra de 2002 e 4,5% da amostra de 2015 com idade superior a 18 anos. Já nas escolas públicas estes números foram de 19% em 2002 e de 13,4% em 2015. Além disso, apenas nas escolas públicas encontraram-se alunos com idade superior a 20 anos (4,7% da amostra de 2002 e 9% da de 2015). Estes números estão detalhados no ANEXO B que trata do perfil dos alunos entrevistados em ambos os anos.

Para a coleta dos dados empíricos deste estudo foi realizada uma amostra aleatória e estratificada, por meio de estágios múltiplos, apresentada a seguir.

2.1 Amostragem por Estágios Múltiplos

Nessa seção se descreve as diferentes etapas seguidas neste trabalho para determinar o tamanho da amostra, em escolas públicas e privadas na cidade de Porto Alegre no ano de 2015. Embora não seja demonstrado aqui, o processo para a seleção da amostra de 2002 se deu da mesma maneira, por meio de seleção aleatória. Para compor a amostra de 2002 foram sorteadas, a partir da Listagem da Secretaria de Educação, utilizando-se um número randômico para dar início ao processo de sorteio das escolas. As turmas foram escolhidas aleatoriamente, dependendo da disponibilidade dos professores. A amostra de 2002 foi composta por 21 escolas, sendo 14 Estaduais e Municipais, 6 Particulares e 1 Federal, totalizando 500 respondentes. O questionário continha 51 questões no total, entre abertas e fechadas.

I Estágio

- 1 – Verificou-se junto à Secretaria de Educação do estado a amostra da listagem das Escolas Estaduais, Municipais, Federais e Privadas de Ensino Médio de Porto Alegre.
- 2 – Determinou-se que seriam realizadas 40 entrevistas por escola, para uma amostra de 600 indivíduos, seriam necessárias, portanto, 15 escolas.
- 3 – Para calcular quantas escolas seriam necessárias para cada uma das categorias da amostra (Estaduais e Municipais, Federais e Privadas) realizou-se o seguinte cálculo:

$$X_i = \frac{15 \cdot N}{N_t}$$

X_i = Número de escolas Estaduais (e Municipais), Federais ou Privadas a serem selecionadas
 N = Número de escolas Estaduais (e Municipais), Federais ou Privadas de Porto Alegre
 N_t = Número Total de escolas da cidade

Tabela 1: Quantidade de Escolas

Porto Alegre	N	N_t	Xi
Estaduais e Municipais	72	140	7
Federal	4	140	1
Privada	66	140	7
Total	142		15

4 – Realizou-se o cálculo para determinar o Intervalo da seleção.

$$I = \frac{N}{Xi}$$

I = Intervalo da seleção

N = Número total de escolas Estaduais (e Municipais), Federais ou Privadas

Xi = Número de escolas Estaduais (e Municipais), Federais ou Privadas a serem selecionadas

Tabela 2: Metodologia: Intervalo de seleção

Porto Alegre	N	Xi	I
Estaduais e Municipais	72	7	10
Federal	4	1	1
Privada	66	7	10
Total	142	15	

No Anexo A consta a listagem das escolas selecionadas em 2002 e em 2015. No anexo B o perfil dos alunos de cada um dos anos e no Anexo D consta o questionário aplicado em 2015.

II Estágio

Em cada uma das escolas selecionadas na amostra foi solicitado junto à secretaria da escola a listagem das turmas de Ensino Médio. As turmas presentes em cada escola foram numeradas (de 1 à “n”). Assim, realizou-se um sorteio com papéis numerados, a fim de manter a igualdade de oportunidade de seleção das turmas nas escolas.

Para alcançar o número de entrevistas desejado em cada escola, de 40 alunos (600/15 =40) selecionaram-se turmas até completar o número de 40 entrevistas por escola. Assim, por exemplo, em uma escola que tenha turmas de 30 alunos, realizaram-se as entrevistas em duas turmas (contabilizando cerca de 60 entrevistas na escola). Considerou-se assim o número de turmas necessárias para cada escola, conforme o número de alunos nas turmas.

Assim, delimitados a problemática, os objetivos e a metodologia desta dissertação, o próximo capítulo trata do quadro teórico e da contextualização temporal que norteiam a elaboração desta dissertação.

3. A EDUCAÇÃO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO CIDADÃ EM UMA DEMOCRACIA DESIGUAL

3.1 Democracia e Desigualdade no Brasil

Embora grande parte dos estudos sobre a democracia demarque seu nascimento a partir da experiência ateniense, a democracia como conhecemos hoje, tem um conceito muito mais amplo e universalista que a utilizada em seu berço (ROSANVALLON, 2007; O'DONNELL, 2010; TILLY, 2013 [...]). Segundo Charles Tilly (2013), o nascimento da democracia moderna pode ser situado apenas na Europa do século XX, sobretudo após a I Guerra Mundial, uma vez que esta tomou um caráter de amplitude – sendo o sufrágio universal estendido às mulheres e aos imigrantes, criando o ideal de cidadania e acesso a direitos políticos, civis e sociais. Desde então, a democracia vem sendo defendida como o grande “fim” a ser atingido (FUKUYAMA, 1992), não só como sistema político e modelo de Estado, mas como um sistema de promoção de equidade por si só, que traria garantia de direitos iguais para todas as sociedades que a ela aderissem.

A democracia como conteúdo, primeiramente, baseia-se no “[...] entendimento que os procedimentos da democracia são em realidade um meio, e não um fim [...] assim, o objetivo maior da democracia seria alcançar o bem comum e uma maior igualdade econômico-social” (BAQUERO e CASTRO, 1996, p. 13). Sendo assim, um regime democrático poderia ser caracterizado em níveis – mais democrático, menos democrático – desde que atenda às premissas básicas da democracia de “regime pela participação do povo” respeitando quesitos como liberdade e igualdade entre os homens. Segundo a democracia como forma, a democracia é limitada às suas regras, procedimentos e ritos, ou como colocado por Anthony Downs (1999) a democracia seria uma enumeração de certas características que evidenciaríamos as “regras do jogo” (BAQUERO e CASTRO, 1996).

Em grande parte da Europa a consolidação da democracia ocorreu conjuntamente com a instituição do Estado de bem estar social, promovendo não apenas direitos civis e políticos, mas também sociais. O mesmo processo só viria a ocorrer posteriormente na América Latina,

com suas características próprias, não garantindo um complexo Estado de bem estar social, havendo grandes limitações quanto aos direitos sociais da população. Assim, a terceira onda de democratização enunciada por Huntington (1994) demarcou a transição das nações latino-americanas ao processo democrático (O'DONNELL e SCHMITTER, 1988; LAMOUNIER e STEPAN, 1988; LINZ e STEPAN, 1996). No caso brasileiro, isso significou que o processo de democratização alcançou um estágio avançado, se analisado no sentido minimalista (SCHUMPETER, 1984), ou instrumental (DAHL, 1997; TILLY, 2013). Com base no pressuposto de que a democracia se estabelece a partir de um governo que estende direitos e garantias iguais a todos seus cidadãos, cabe analisar a relação de sua qualidade com a extensão dos direitos que distribui aos que não tem poder, ou os meios para consegui-los. Assim, mostra-se como um dos principais empecilhos para a consolidação democrática de maneira ampla e inclusiva, a questão da desigualdade econômica e social no Brasil (PRZEWORSKI, 2010), uma vez que os procedimentos democráticos formais não têm sido suficientes para erradicar velhas práticas políticas predatórias, e não solidificaram a equidade social e econômica no país (BAQUERO, 2015).

A análise crítica de Domenico Losurdo (2004) acerca da inexistência de uma democracia plena, e sim de uma semidemocracia, que o autor chama de bonapartismo, debate a questão de como a falta de igualdade social e civil pode vir a minar a dita, já conquistada, igualdade política, justificada no processo de sufrágio universal. O autor questiona até que ponto este sufrágio universal de fato ocorre, e se o mesmo não serviria como um instrumento de controle e manipulação das massas. Nesse sentido, a desigualdade social se torna uma catalisadora da instabilidade no processo político, uma vez que a democracia serve como instrumento de disputa entre as elites, e a população só se vê incluída através do procedimento formal da democracia, por meio do voto, sendo facilmente manipulada pelos interesses das elites fora do período eleitoral.

Para além da questão da desigualdade, a população brasileira via na instauração democrática uma solução não apenas política, mas de melhora de qualidade de vida, e uma vez que os governos não tem logrado sanar as mazelas sociais, criou-se uma grande desilusão com a política (BAQUERO, 2007 e 2008; MOISÉS, 2010[...]). Dentro deste quadro, que pensa a democracia em sentido amplo, o estudo da cultura política se mostra relevante, ao auxiliar na compreensão da democracia como construção social, tornando mais claros quais são os pressupostos, que, sob os olhos da população, constituem a prática política em um processo democrático, ou mesmo quais são os valores e as características que os indivíduos esperam de um regime democrático.

Os primeiros cientistas políticos a abordarem o tema de cultura política, e de fato definindo e disseminando seu significado, foram Gabriel Almond e Sidney Verba, no seu livro *The Civic Culture* (1963). Embora essa temática já tivesse sido abordada por Tocqueville no seu celebre livro “A Democracia na América”, e depois retomada por Parsons e Schils⁴ no estudo “Teoria das Sociedades” (1961), foi Almond e Verba que deram origem à expressão “cultura política” posicionando-a num debate do seu papel como um instrumento na construção da democracia, sendo essa conceptualização relevante nesta dissertação.

Segundo Almond e Verba (1963), a cultura política “[...] refere-se ao conjunto de atitudes, crenças e sentimentos que dão ordem e significado a um processo político, pondo em evidência as regras e pressupostos nos quais baseia-se o comportamento de seus atores” (p. 14 e 15). Embora sejam basilares para este estudo, os conceitos de Almond e Verba sobre cultura política dizem respeito à experiência de democracia norte-americana e inglesa, não sendo completamente transponíveis ao estudo da América Latina, pois a construção da cultura e períodos históricos marcantes nestes locais se deu de maneira diferente, formando costumes, tradições e comportamentos relativos à política que se mostram divergentes ao ideal da democracia liberal norte-americana e da respectiva cultura cívica a ela inerente (CASTRO, 2011).

No estudo das novas democracias, sobretudo das transições democráticas na América Latina, estudiosos cunharam diferentes adjetivos à palavra “democracia” para descrever as peculiaridades dos regimes da região. Conceitos como “democracia confusa” citada por Sartori (1990), “democracia restrita” conceituada por Lechner (1999), “democracias delegativas” por O’Donnell (1994), “democracia defeituosa” de Merkel (1999), “democracias iliberais” de Zakaria (1997) e “democracias híbridas” conceituada por Diamond (2001), entre outras, demarcaram características dos modelos implantados na América Latina. Embora tenham diferentes ênfases em suas construções e utilizações, estas conceituações convergem quanto às limitações do regime democrático – sobretudo na extensão da cidadania e direitos da população. O aspecto central identificado por estes autores aponta que os regimes políticos implantando a partir da terceira onda democrática nesta região se mostram limitados ao aspecto formal da democracia, observado no funcionamento das instituições, e logo, evidenciam uma incongruência entre estas instituições e a cultura política da população.

⁴ Talcott Parsons foi um dos maiores sociólogos americanos, professor em Harvard, que aliado a Edward Shills, sociólogo professor na Universidade de Chicago, desenvolveram o Estudo Teoria das Sociedades que influenciaria muito o trabalho de Almond e Verba.

Nesse sentido, o conceito de democracia inercial que vem sendo trabalhado na América Latina, especialmente no Brasil pelo cientista político Marcello Baquero (2014), ajuda a compreender a questão da instabilidade política do país nos últimos anos. O autor, ao estudar a democracia latino-americana, relacionou as variáveis de políticas sociais e desempenho econômico dos países com a reprodução de traços autoritários no comportamento político dos cidadãos – assim, encontrou uma relação assimétrica entre a economia e a política – ao passo que os avanços econômicos ocorrem na direção contrária da confiança nas instituições e da percepção da democracia, em termos gerais.

A democracia inercial se refere a uma situação na qual os vícios que erosionavam os princípios democráticos de um passado autoritário não são eliminados no novo contexto de democratização, com consequências negativas para o desenvolvimento econômico e a construção de uma cultura política participativa. Exemplos destes aspectos são: clientelismo, paternalismo, privatismo, corrupção, patrimonialismo (BAQUERO, 2015, p. 66).

Aplicando este conceito no caso brasileiro, observa-se que, embora haja uma democracia legal e procedimental no que se refere ao funcionamento das instituições e realização de eleições periódicas, esta dinâmica não se estendeu ao nível de ampliação de uma cultura política de participação, promovendo uma incongruência entre cultura política e instituições, impedindo uma maior qualidade democrática e inclusão cidadã, resultando assim, em uma democracia inercial (BAQUERO e MORAIS, 2014). Desta forma a desigualdade social, se põe hoje, como um dos principais desafios para o incremento da participação política no país. Além disso, o cenário brasileiro atual denota uma crescente insatisfação e desconfiança da população em geral com as instituições políticas, não apenas em virtude do fraco desempenho destas na resolução de problemas que afetam diretamente o dia a dia do cidadão comum, como também pela deflagração dos escândalos de corrupção, que minam cada vez mais a confiança na representação política – fazendo com que em momentos de baixa econômica, como o atual, aumentem a sensibilidade do frágil sistema político, pondo em xeque a legitimidade democrática.

Dentro deste quadro de democracia inercial e desigualdade, as políticas sociais se mostram importantes instrumentos para a emancipação da população desassistida no Brasil. Diversos estudos (DEMO, 2003; FAHEL *et al.*, 2013), apontam que uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento do país é a área da educação. A proporção crescente de jovens no cenário brasileiro posiciona a educação, não só como responsável pela formação de conhecimento formal, que possibilite uma emancipação individual dos jovens, mas também na necessidade de uma educação política que promova a formação de valores democráticos e

que priorize a formação de uma cidadania assertiva (BAQUERO e BAQUERO, 2014). Desta forma, os conceitos de emancipação individual e de cidadania assertiva dialogam diretamente com o ideal de empoderamento da população, descrito por Baquero como “um processo contínuo que fortalece a autoconfiança de grupos populacionais desfavorecidos, capacitando-os para a articulação e explicitação de seus interesses transformando-os em demandas articuladas” (2007, p. 143), sendo fundamental para o fortalecimento democrático.

No próximo capítulo será discutido o conceito de cidadania dentro da linha analítica da cultura política e sua importância para a consolidação democrática dentro de uma democracia desigual. Também serão delineados alguns conceitos-chaves para o desenvolvimento desta dissertação.

3.2 A Cidadania Assertiva como Modelo de Inclusão Política

A importância da cidadania para a construção democrática tem sido um dos principais eixos de análise dos estudos de cultura política. A existência de instituições responsáveis por mediar o processo político não tem se mostrado suficiente para garantir a existência de uma democracia plena, e a baixa participação política é um dos sinais da democracia inercial existente no Brasil. Contudo, qual o ideal de cidadania que se pretende alcançar para uma maior consolidação democrática? E quais são os meios para atingi-la?

Almond e Verba (1963), pioneiros do estudo da cultura política, buscam problematizar um modelo de cidadania que seria mais propício à democracia e definem três tipificações de orientações políticas, sendo elas: paroquial (ou tradicional), submissa (ou sujeita), e participativa. Baseados nas experiências inglesa e norte-americana como modelos políticos ideais, os autores criam o conceito de “cultura cívica”, constituída por uma mescla das orientações participativas e submissas (ou sujeitas) da população, ou seja, uma cultura política de moderação entre as elites governantes e a população – a posicionando como o modelo de cidadania ideal para a manutenção do sistema democrático. No entanto, este conceito não se mostra apto suficientemente para explicar a situação de grande parte das novas democracias da terceira onda, sobretudo, a brasileira. No cenário de desigualdade social, em que há uma grande distância entre a elite política e a maior parte da população, e que os direitos civis foram construídos de uma maneira verticalizada, a democracia precisa se constituir como uma arena de debates e contestação, sendo necessário ir além do processo político formal, representado pelas urnas, para que esta seja, de fato, consolidada.

Para além da dinâmica da desigualdade das novas democracias, Robert Dahl (1992), já apontava o afastamento da população da política, mesmo nas democracias de longa data, como a norte-americana, o que evidencia que os cientistas políticos “devem encarar a assustadora verdade de que as práticas e instituições da democracia moderna parecem estar falhando em produzir mesmo cidadãos ‘bons-o-suficiente’” (DAHL, 1992, p. 48). Robert Putnam (2000) chegou à mesma conclusão ao analisar a sociedade norte-americana, antes inclinada a organizações e clubes associativos que têm diminuído sua participação ao longo dos anos, de forma que mesmo os clubes de boliche estavam em perigo de “extinção”.

Neste sentido, o livro *The Silent Revolution*, de Ronald Inglehart (1977) iniciou uma nova dinâmica de estudos dentro da linha da cultura política. O autor pontua que em sociedades cujas necessidades materiais primárias fossem sanadas – tais quais: o acesso à moradia, à educação, à saúde e à segurança – se desenvolveriam valores pós-materialistas, resultando em um maior engajamento político e adesão aos valores democráticos. Posteriormente, em trabalho conjunto com Christian Welzel, Inglehart (2009), incrementou este quadro teórico, a partir do ideal de desenvolvimento humano dentro da cultura política, associando a formação de capacidades como forma de emancipação, tanto de liberdades individuais, como de liberdades políticas e direito à cidadania (INGLEHART e WELZEL, 2009).

Isto posto, buscando trabalhar a cultura política de maneira menos normativa do que Almond e Verba (1963), Dalton e Welzel (2014), com base nos estudos de Inglehart (1977 e 2009), se engajaram na construção de um pressuposto teórico o qual suporte os achados científicos e comprove que a população está desenvolvendo valores mais assertivos (*assertive*) e de maior autoexpressão (*self-expressive*) na contemporaneidade. Esta vertente difere do pressuposto de submissão e aceitação do sistema político formal, evidenciado no conceito de cultura cívica de Almond e Verba (1963). A insatisfação com o funcionamento das instituições, e sua ineficiência em criar políticas públicas que reduzam as desigualdades, se mostra determinante para explicar a transformação deste padrão comportamental. Diante da expansão do conceito de democracia, que passa a ser associada com bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento humano, se observa uma modificação da natureza da cidadania democrática, no qual os cidadãos deixam de ser submissos e leais e passam a ser cidadãos críticos (*critical citizens*). O processo é evidente não só nas democracias estabelecidas, como também nas novas democracias, perpetuando-se através da adoção de orientações assertivas e de auto-expressão (BAQUERO e MORAIS, 2015, p. 82 e 83).

Assim, entende-se ser de grande importância para a democracia o desenvolvimento de capacidades e recursos que garantam aos indivíduos autonomia e real compreensão dos seus direitos e deveres, de forma que estes consigam se organizar para participar efetivamente do processo político, para além dos procedimentos formais de voto. A adoção destes valores e a caracterização do cidadão crítico e participativo politicamente são benéficas para o processo de empoderamento, sobretudo dos jovens, uma vez que incentiva o desenvolvimento de capacidades humanas (SEN, 1999), sendo vital para a diminuição das desigualdades. No Quadro 1 (abaixo) segue a descrição dos aspectos da cidadania leal (*allegiant*) e da cidadania assertiva (*assertive*):

Quadro 1 - Aspectos da cidadania Leal e Assertiva

Domínio	Cidadania Leal (<i>Allegiant</i>)	Cidadania Assertiva (<i>Assertive</i>)
Prioridades de Valores	Prioridades dos resultados das políticas públicas; ênfase na ordem e na segurança; limitação na ênfase da expressão e participação; predominância de valores materialistas e de proteção	Prioridades nas demandas; ênfase na expressão e na participação; limite na segurança e na ordem; prevalência nos valores pós-materialistas /emancipatórios
Orientação à autoridade	Deferência à autoridade na família, no trabalho e na política	Distanciamento da autoridade na família, no trabalho e na política
Confiança Institucional	Confiança nas instituições	Pouca confiança nas instituições
Apoio à Democracia	Apoio aos princípios da democracia e às suas práticas (satisfação cidadã)	Apoio aos princípios da democracia, mas baixo apoio às suas práticas (insatisfação cidadã)
Noção de democracia	Combinação de noções voltadas para as demandas (participação) com noções voltadas para os resultados (democracia como uma ferramenta para atingir bens sociais)	Noções de democracia relacionadas às demandas se tornam dominantes
Ativismo político	Voto e outras formas convencionais de atividades que legitimam o regime	Elevada afinidade com ações não violentas e desafiadoras da elite política estabelecida
Consequências sistêmicas esperadas	Governança mais efetiva e responsável?	

Fonte: Dalton e Welzel (2014) (tradução nossa).

Esta dissertação, uma vez que busca analisar o impacto das políticas educacionais no comportamento e valores políticos da juventude, sobretudo em relação ao aumento de

participação política, se embasará nos estudos de Dalton e Welzel (2014) e Bryony Hoskins (*et al.* 2006 e 2008) utilizando a perspectiva de cidadania assertiva ou ativa, para compreender as modificações nos padrões de comportamento e valores políticos dos jovens. A construção da cultura política de uma população, bem como a sua reprodução no comportamento de forma intergeracional, ocorre através do processo de socialização política, que será estudado detalhadamente na próxima seção.

3.3 A Socialização Política na Juventude e o Papel da Escola como Agente

O conceito de socialização política é descrito como um processo de internalização das normas, tradições e valores políticos da sociedade, sendo contínuo e sujeito à modificações ao longo de toda a vida do indivíduo (ALMOND e VERBA, 1963; BAQUERO e BAQUERO, 2014). Complementarmente, para Schmidt (2000) a socialização política se constitui como “o processo de formação de atitudes políticas nos indivíduos ou, sob o enfoque geracional, o processo de interiorização da cultura política existente em um meio social por parte das novas gerações” (p. 56, 2000). Ainda, nas palavras de Easton e Dennis (1967, p. 7), ela compreende os processos de desenvolvimento através dos quais as pessoas adquirem orientações políticas e padrões de comportamento.

Diversos atores são considerados ao tratarmos do processo de socialização política como a família, os amigos, os grupos associativos, a escola, etc. – e não há convergência quanto à importância específica de cada um deles entre os diversos acadêmicos que trataram sobre este assunto ao longo dos anos. O campo de estudos sobre socialização política foi inaugurado na década de 50, com a obra *Political Socialization*, de Herbert Hyman (1959). Contudo, foi a pesquisa de Easton e Dennis (1967) que veio a impulsionar os estudos sobre socialização política na infância, sobretudo da influência familiar no comportamento e formação de valores políticos das crianças, tema que caracterizou a primeira fase dos estudos de socialização (SCHMIDT, 2000; CASTRO, 2009; ARAUJO, 2009). Nesta primeira fase, apontava-se que a família teria a influência decisiva nas orientações políticas, de forma que o processo de socialização seria determinante na primeira infância, a partir do espectro familiar (BECK e JENNINGS, 1975).

A segunda fase dos estudos de socialização foi marcada pela publicação do livro *The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools*, dos autores Jennings e Niemi (1974), demarcando o início dos estudos de socialização política com foco em jovens e adultos, de forma a ressaltar que a família não é necessariamente o agente mais

decisivo do processo de socialização. Em consonância com estes novos achados, estudos feitos por Paul Beck (1977), indicaram que o impacto da família pode ser minimizado quando esta não nutre as condições socioeconômicas e culturais mínimas para o desenvolvimento do cidadão, de forma de que a escola passaria a exercer a principal influência neste processo, se tornando um espaço de referência de conhecimento político. A partir de então, o centro das atenções dos estudos de socialização foi ampliado para além da infância, demonstrando que o processo de socialização não se dá em um espectro limitado de tempo, ou tampouco, de forma linear (BECK, 1977; JENNINGS e NIEMI, 1974; MISHLER e ROSE, 2007).

Desta forma, admitindo a socialização como um processo dinâmico, cabe entender e delimitar o papel e a influência dos agentes nele inseridos. Para Paul Beck (1977), o processo de internalização e desenvolvimento de valores e atitudes políticas passa por três diferentes aspectos, sendo estes; exposição, comunicação e receptividade. Neste sentido, Beck pontua que a exposição aos familiares como principais agentes de socialização começa a diminuir quando o jovem passa a frequentar a escola (em torno dos 5 anos de idade), de forma que a exposição destes agentes chega a ser quase a mesma já na infância e durante a maior parte da adolescência (1977, p. 117-119). O aspecto da comunicação se desenvolve na medida em que os interlocutores se expressam de maneira clara e direta sobre conteúdos políticos e orientações acerca de comportamentos e valores. Segundo Powell *et al.* (2014) a socialização direta ocorre através da família, escola, programas de governo e grupos de interesse. Contudo a comunicação por meio de socialização indireta também pode impactar a formação de valores políticos, através da observação de comportamentos de adultos e pessoas próximas, como professores, ou formadores de opinião (POWELL *et al.*, 2014, p. 46 e 47). Quanto ao aspecto de receptividade, este se relaciona tanto ao nível de envolvimento do agente com o indivíduo – laços emocionais, natureza da relação – quanto ao momento da vida no qual esta relação ocorre, de forma que o quão mais próximo este agente estiver do jovem, maior será a sua influência na formação dos valores.

Atualmente, muitos trabalhos no Brasil discutem a importância da fase da adolescência no processo de internalização e formação de valores, sentimentos e comportamentos em relação à política (SCHMIDT, 2000; NAZZARI, 2005; BAQUERO e BAQUERO, 2014; ZORZI, 2016). Nesta perspectiva, estes autores apontam que é ao longo da juventude, e a inserção no ambiente escolar, que ocorre um dos momentos mais intensos de desenvolvimento cognitivo e maior assimilação da esfera política pelos jovens⁵

⁵ Entendida aqui por alunos do ensino médio, entre 13 e 24 anos, dada composição da amostra.

(BAQUERO e MORAIS, 2015). Schmidt (2000) aponta que a escola pode ser considerada a única agência de socialização que se ocupa diretamente da transmissão intencional de atitudes políticas, uma vez que;

[...] a atividade de ensino é estritamente a transmissão planejada e sistemática de conhecimentos acerca da sociedade e do mundo. Na sala de aula são difundidas informações sobre as atividades e instituições políticas, analisados fatos políticos e debatidas as formas possíveis de inserção na vida sócio-política. Por isso, em todas as sociedades modernas o conhecimento político está fortemente associado à escolaridade (SCHMIDT, 2000, p. 69).

Além da transmissão direta, estruturada em disciplinas como filosofia, sociologia, história, entre outras, os alunos também absorvem conhecimento através do próprio mecanismo de ensino pedagógico, pelo enriquecimento advindo de disciplinas que não tratam diretamente do campo político – como matemática, biologia e literatura. De forma complementar, o próprio envolvimento no ambiente escolar também reproduz uma influência de maneira indireta, através da relação com professores, outros colegas e as atividades práticas de ensino.

O estudo das escolas como agentes de socialização política, bem como o estudo do campo educacional confere certos desafios metodológicos, dada a dificuldade de mensurar o impacto da instituição de ensino como um todo. Se por um lado é de comum acordo, entre culturalistas e institucionalistas, que a educação é determinante na formação de atitudes da população, sendo de fundamental importância para a democracia, paralelamente, diferentes abordagens vêm sendo utilizadas para medir os impactos da educação na formação de valores políticos, sobretudo em relação à cidadania. Paul Beck (1977, p. 128), baseado no sistema educacional norte-americano, definiu quatro possíveis eixos de estudo para socialização política nas escolas, sendo estes: 1) pesquisa nas rotinas escolares e currículo; 2) priorizando a atuação dos professores e suas contribuições; 3) priorizando as atividades extracurriculares; e 4) focado nas relações interpessoais entre os alunos. Contudo, grande parte dos estudos de socialização política nas escolas ficaram centrados no primeiro eixo, porém reduzidos ao estudo das disciplinas de educação cívica – trabalhando o segundo aspecto do modelo de Beck (1977), o da comunicação.

A matéria de educação cívica nos Estados Unidos teve diferentes ênfases desde a sua instituição em 1915, quando tornou-se parte do currículo do segundo grau dos Estados Unidos (LANGTON e JENNINGS, 1968). Ao longo da II Guerra Mundial o foco foi basicamente em relação às obrigações dos cidadãos e o equilíbrio entre os três poderes no espectro democrático. A partir da década de 1960, frente à Guerra Fria, os investimentos em educação aumentaram largamente, de forma que os professores foram capacitados e o curso passou a

abranger questões referentes a comportamento político e política comparada. A partir da década de 1980 o conteúdo programático voltou-se para o âmbito do estudo das instituições políticas, retornando a uma abordagem mais conservadora (NIEMI e HEPBURN, 1995, p. 5 e 6). Os trabalhos inaugurais que se ocuparam em avaliar os impactos das aulas de educação cívica foram os de Edgar Litt (1963), e posteriormente de Kenneth Langton e Kent Jennings (1968).

Os estudos de Edgar Litt (1963) foram focalizados no ensino médio de três escolas estadunidenses, encontrando resultados positivos, porém superficiais, para os alunos que cursaram as aulas de educação cívica, sobretudo no quesito de apoio às instituições democráticas, entretanto não houve mudança quanto aos padrões de participação política – as escolas mais ricas tiveram resultados mais significativos do que as pobres. Em contraponto, a pesquisa de Langton e Jennings (1968), cujo escopo foi de maior abrangência, não encontrou resultados positivos quanto às aulas. O questionamento foi se o processo de socialização já estaria terminado uma vez que os alunos atingissem o ensino médio, logo a ênfase do processo se daria nos primórdios da infância. No entanto, em ambos os casos, quando analisados em termos socioeconômicos e raciais, observa-se que os cursos tinham um efeito positivo sob a juventude negra, diferentemente da juventude branca.

No mesmo sentido, em pesquisa conduzida por James S. Coleman e outros, em meados dos anos 1960 nos Estados Unidos, para descrever a distribuição diferencial de oportunidades educacionais na rede pública do país, foi encontrada uma vasta diferença no desempenho escolar entre alunos brancos e negros, e principalmente por padrões socioeconômicos diferenciados dentro das mesmas escolas (COLEMAN *et al.*, 2008). Percebeu-se que não foram os diferentes padrões de investimento nestas instituições, mas sim a origem socioeconômica e étnico-racial dos alunos os principais responsáveis pelos diferentes resultados quanto ao rendimento escolar. Assim, identificou-se novamente a questão da desigualdade social como determinante para o desenvolvimento de valores democráticos, uma vez que tanto o desenvolvimento cognitivo no ambiente educacional, bem como a educação cívica dos jovens mais pobres, difere-se das dos mais ricos, inclusive frente aos mesmos estímulos.

Estudos mais recentes, conduzidos no Canadá por Westheimer e Kahne (2004), identificaram três modelos nos cursos de educação cívica nas escolas públicas: a do cidadão responsável, a do cidadão participativo e a do cidadão orientado para a justiça⁶ (tradução

⁶ Originalmente: *personally responsible citizen; participatory citizen and; justice oriented citizen.*

nossa). O cidadão responsável é a visão do cidadão republicano, que paga seus impostos e cumpre com as suas obrigações e deveres. O segundo, a do cidadão participativo é voltada para a formação de um cidadão que se envolva com as questões da comunidade, projetos de voluntariado e que desenvolva uma consciência da importância do coletivo, estando relacionado ao ideal de capital social de Putnam (2000). O terceiro tipo, pouco trabalhado na maioria das escolas, trata do cidadão orientado para a justiça, e busca a formação de jovens críticos, que procurem indagar questões problemáticas que se dão na distribuição dos recursos e, compreendendo seus direitos, busquem modificar estes padrões, não através de assistencialismos pontuais, mas de ações concretas (IOSIF, 2007). Estudos apontam que as escolas canadenses têm se focado apenas nos dois primeiros, o que seria insuficiente para uma real formação cidadã. Em relatório realizado na província de Otawa, no Canadá em 2007, Llewellyn *et al.* (2007), ao estudar a carga horária de estudos cívicos em escolas públicas e privadas da região, concluiu-se que os aprendizados se deram no sentido de internalização das questões formais da democracia e das chamadas “regras do jogo” (DOWNS, 1999), e que embora os jovens se envolvam em projetos de voluntariado, estes desconhecem os problemas políticos do país e do mundo (IOSIF, 2007, p. 100-103).

Ao transpor este campo de estudos de socialização e educação para a realidade brasileira, encontramos dificuldades ainda maiores. Primeiramente, dado o grande nível de desigualdade social encontrado no país, os problemas encontrados tanto no Canadá, quanto nos Estados Unidos, evidenciados nestes estudos, tomam uma proporção muito maior. Ademais, a não existência de uma disciplina que trate especificamente das questões de educação cívica – por mais que esta seja tratada transversalmente em disciplinas de humanas – por si só já demonstra um menor contato dos jovens com a questão democrática. Além disso, a própria educação formal, no sentido cognitivo e pedagógico no Brasil, apresenta grandes disparidades quanto ao ensino público e privado ou mesmo dentro do espectro público, dependendo da região ou do governo em posse, visto que a política educacional foi tratada ao largo do tempo como política de Governo, e não de Estado.

Assim, observa-se que para a consolidação da democracia brasileira e diminuição das desigualdades sociais, se faz extremamente necessária uma revisão das políticas sociais e educacionais, principalmente em termos do Estado, como também da escola como instituição de empoderamento e promoção cidadã. A desigualdade de renda impacta diretamente no acesso e a permanência dos jovens na escola, e, embora a expansão e a universalização do sistema educacional observado nos últimos anos auxiliem no combate às desigualdades, por si só não é suficiente para modificar o padrão de pobreza das famílias de baixa renda.

A aproximação dos estudos de cultura e socialização política (SCHMIDT, 2000; NAZARI, 2005; ZORZI, 2016; BAQUERO e BAQUERO, 2014[...]) com o âmbito de políticas públicas educacionais e sociais para a redução de desigualdades no Brasil (DEMO, 1990, 2001, 2003; IOSIF, 2007; PAIVA, 2012; REIS e MÁXIMO, 2013; LUCENA, 2015[...]) conforme desenvolvido nesta dissertação, busca dimensionar o impacto e promover a reflexão, acerca das políticas públicas aplicadas ao longo do Governo PT, entre 2002 e 2015, especificamente em jovens do ensino médio na cidade de Porto Alegre, com vistas a avaliar se houve avanços quanto a uma cultura política mais assertiva. Para tanto, na próxima seção será analisada a trajetória das políticas educacionais brasileiras com ênfase na promoção da cidadania e igualdade.

3.4 Políticas Educacionais e Formação Cidadã

Como colocado por Paiva “a educação é prática que se realiza em um contexto social que é histórico e que possui dimensões culturais, econômicas e políticas” (2012, p. 82), logo o sistema educacional se desenha como um reflexo da concepção da sociedade, através da materialidade da ação do Estado (FREITAG, 2005). A desigualdade social já marcava a sociedade brasileira no período colonial e manteve-se no Brasil Império, República, Ditatorial e também Democrático.

O Brasil em meio à colonização, através do uso de mão de obra escrava e a catequização jesuítica, formou desde os primórdios um sistema dual de educação que se limitava a uma minoria abastada. Com a proclamação da República houve tentativas de reformulação deste sistema, porém estas não lograram sucesso. As reformas no sistema educacional iniciaram uma lenta modificação a partir da industrialização que vinha tomando força no país no pós I Guerra Mundial, juntamente com o processo de urbanização (IOSIF, 2007).

Na década de 1930 a troca do modelo econômico político brasileiro, de agroexportador para urbano-industrial, bem como a demanda popular por uma ampliação do sistema educacional, pressionou o Estado para que se responsabilizasse na oferta de educação popular. A partir da Era Vargas houve uma maior centralização da educação e promoção de direitos trabalhistas, visando também a capacitação profissional. Nos regimes que seguem, o Estado passa a se responsabilizar lentamente pelo sistema educacional, porém não apresenta um plano de diretrizes práticas que afirmassem o papel da educação na formação cidadã dos estudantes. Ao realizarem estudos sobre as políticas educacionais no Brasil, Conceição dos

Reis e Nádia Máximo (2013, p. 8 e 9) apontam que se mostra marcante a ausência da preocupação com a cidadania, sobretudo tendo em vista o tipo de governo, historicamente demarcado como antidemocrático. Dentro deste cenário, cuja trajetória é marcada não apenas pela desigualdade social, mas também pelo não reconhecimento de bens públicos e de práticas patrimoniais, a educação com fins à emancipação e formação cidadã de fato segue se mostrando como um grande desafio.

Embora o direito à educação tenha sido reconhecido como um dos direitos humanos fundamentais assegurados na Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948 pela ONU, e desde então repactuado em diversos tratados e conferências internacionais, os primeiros passos à inclusão cidadã via educação no Brasil se iniciaram a partir do processo de redemocratização em 1985. O grande marco da universalização da educação e do reconhecimento da sua importância para o conceito de cidadania é exposto na Constituição de 1988 no artigo 6º que estabelece; “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). A partir da CF/88 os direitos sociais passaram a ser tratados oficialmente como matéria das políticas públicas e, portanto, objetos de ação do Estado.

Segundo a conceituação de Souza (2006), políticas públicas podem ser resumidas como o campo de conhecimento que vem a colocar o governo em ação, analisá-la, e, se necessário, propor mudanças no curso desta ação para que esta se torne mais efetiva. Dentro deste contexto, as políticas educacionais são construídas como políticas públicas de caráter social destinadas à educação, sofrendo modificações constantes (REIS e MÁXIMO, 2013).

Desta forma, a partir da constituição de 1988, as políticas educacionais passaram a ser tratadas como prioritárias dentro das políticas públicas federais. Em 1996, o governo Fernando Henrique promulgou a LDB, e criou o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento de Ensino Fundamental (FUNDEF). Em 2001, o Plano Nacional de Educação foi implantado, além de uma série de políticas de avaliação, dos diferentes níveis educacionais (SAEB, INEP), iniciadas no governo FHC e ampliadas no Governo Lula, sendo articuladas com outras políticas sociais. As metas educacionais do Milênio e uma série de tratados internacionais pressionam o país para a melhoria educacional, mesmo como forma de garantir investimento estrangeiro, e assim o país assina a Declaração de Dakar (2000) e as metas do Milênio da ONU (2000), se comprometendo a oferecer uma educação de qualidade extensiva à toda a população até o ano de 2015.

Revelando as expectativas geradas pela Conferência Mundial da Educação para Todos, foi aprovado em maio de 1993 um Compromisso Nacional de Educação para Todos e o Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Em 1996 dois importantes dispositivos legais foram aprovados buscando fortalecer o campo da educação como políticas de Estado. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), consolidando novas orientações em relação aos níveis, etapas e modalidades de ensino escolar. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Fundef (Lei nº 9.424/96), que, ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação, abriu caminho para importantes mudanças que ocorreriam no País a partir de 2000 (BRASIL, 2014).

A Lei número 9394/96 que estabelece a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforçou os aspectos da promoção da cidadania na educação ao definir que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 2º).

A partir deste contexto, reforçou-se a obrigatoriedade da educação básica e gratuita, como também a participação em programas suplementares que auxiliaram os jovens a efetivar este acesso, como material didático, transporte e alimentação. Passou a ser prerrogativa do governo não apenas universalizar o acesso à educação, como também oferecer um ensino de qualidade que permitisse uma maior inclusão cidadã. Pedro Demo (1990, 2001 e 2003), ao discutir o conceito de educação de qualidade, estabelece duas dimensões de análise: a primeira diz respeito à educação formal que trata do processo de aprendizagem diretamente, tratando de conceitos como: desempenho escolar, aprovação e domínio dos conteúdos. A segunda dimensão situa-se na educação política, que trata da formação da cidadania, empoderamento e autonomia dos jovens em relação ao seu papel na sociedade. Em consonância, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) definem educação de qualidade como:

Aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (p. 117 e 118).

Logo, entra-se no debate da função social das escolas como ambiente de socialização política e formação da cidadania. Segundo Vieira (2006), a escola possui responsabilidades que transcendem a educação formal, que presa pela inclusão dos educandos no processo

produtivo e para a vida em uma sociedade que demanda conhecimentos técnicos básicos. Dentre estas, além da difusão de conhecimentos, a escola também tem a responsabilidade de formar indivíduos autônomos para exercer a sua cidadania, de maneira crítica e participativa, embasada em princípios éticos (apud REIS e MÁXIMO, 2013, p. 10).

Assim, a educação de qualidade se estabelece como um fator de formação da cidadania, uma vez que a articulação da escola com o mundo possibilita o seu reconhecimento e a sua construção. Situando o foco de análise desta pesquisa no ambiente brasileiro, dentro do contexto da desigualdade existente, entende-se o sistema educacional como um importante meio para o empoderamento dos jovens das classes mais desfavorecidas, possibilitando assim, a sua formação como cidadãos ativos.

Nos capítulos subsequentes, serão melhor delineadas e caracterizadas as políticas educacionais e sociais adotadas no período de análise que abrange de 2002 a 2015, buscando avaliar seus impactos no comportamento político dos jovens no ensino médio de Porto Alegre. Porém, antes serão melhor delimitados conceitos essenciais para o desenvolvimento desta análise e construção dos indicadores.

4. CONCEITUAÇÃO: CULTURA POLÍTICA E COMPETÊNCIA CÍVICA

Neste capítulo realiza-se um debate teórico conceitual sobre a literatura já existente na ciência política, acerca do tema de cultura política, juventude e educação, objetivando delimitar os conceitos que serão utilizados como base para seleção das variáveis obtidas nas pesquisas *survey*. Desta forma, estes conceitos serão instrumentalizados a fim de avaliar se houveram incrementos na cultura política juvenil em Porto Alegre entre 2002 e 2015, dado o maior investimento na área social pelo governo PT, em posse neste período.

4.1 Eficácia Política e Percepção de Responsividade do Sistema Político

O conceito de eficácia política concerne à relação entre o cidadão e o sistema político. Neste sentido, a eficácia ou a competência cidadã subjetiva (ALMOND e VERBA, 1963) se refere ao quanto o indivíduo acredita que pode influenciar no sistema político, o quanto ele acredita que suas ações farão diferença na política, sendo relacionado ao conceito de confiança no sistema e de sua própria representatividade (PONTE, 2006, p. 286). Sobretudo, a importância deste conceito situa-se na relação estabelecida entre o mundo social, ou seja,

entre as esferas não institucionalizadas de associativismo, e àquelas estritamente políticas, institucionalizadas ou diretamente ligadas ao Estado (SCHMIDT, 2000, p. 42 e 43).

Desde a década de 1950, na ciência política, e em meados da década de 1970 na psicologia, muitos acadêmicos vêm debatendo o conceito de eficácia política (CAMPBELL, GURIN e MILLER, 1954; ALMOND e VERBA, 1963; EASTON e DENNIS, 1967; BEAUMONT, 2010; VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 1995 e 2012[...] e embora estes discordem, em alguns aspectos quanto ao seu significado ou forma de mensuração, a maior parte dos autores corrobora que uma eficácia política forte é positiva para a democracia, estando positivamente correlacionada à participação política. No trabalho recente de Sofia Sohl (2014), ao fazer uma releitura dos conceitos de eficácia política de diversos estudiosos, a autora enumera quatro grandes grupos acadêmicos e suas abordagens acerca do conceito de eficácia política, apontando as principais forças explicativas e limitações de cada abordagem. Desta forma, buscando sumarizar o estudo de Sofia Sohl, apresenta-se o quadro abaixo:

Quadro 2 - Definições de Eficácia Política

Conceituação	Forças	Limitações	Principais Autores
Conceito abrangente de eficácia política	Foco principal na influência política .	Muito ampla e inclusiva – misturando diversos componentes de forma confusa.	Campbell, Gurin e Miller (1954), Abramson (1972,1977), Verba, Schlozman e Brady (1995,2012), etc.
Eficácia política Bidimensional (externa e interna) – abordagem predominante	Reconhece os dois componentes principais da conceituação unidimensional. Progresso no desenvolvimento das medições, levando a algumas discussões conceituais incipientes.	Muito dispersos e subteorizados. Subcomponentes misturados nos dois componentes principais. Foco forte em encontrar uma medição confiável à custa da validade de sua construção.	Lane (1959), Easton e Dennis (1967), Miller, Miller e Schneider (1980), Verba, Schlozman e Brady (1995,2012), Abramson (1983), Craig, Niemi, e Silver (1990), Niemi, Craig, e Mattei (1991), Yeich e Levine (1994), Morrell (2003), etc.
Auto-eficácia política – visão predominante na psicologia	Fornecer uma base firme para lidar com questões teóricas sobre a origem da eficácia política e quais são os mecanismos que estão em jogo, o comportamento político. Inclui a especificidade do domínio, pavimentando a construção de uma metodologia mais desobstruída e menos ambígua.	Estreito em seu foco no indivíduo e isolado do contexto político. Frequentemente desconectado das questões de influência e motivação.	Albert Bandura (1977, 1997), White (1959), McClelland (1975), Ryan e Deci (2000), Rotter's (1966), etc.
Eficácia política como conceito multidisciplinar	Desmantela algumas das fronteiras interdisciplinares por 1) reconhecer a importância da influência e motivação, e 2) coloca o self em um foco mais nítido.	Nenhuma discussão aprofundada do contexto político. A intersubjetividade não foi obtida apesar dos progressos alcançados no fechamento das lacunas	Gecas (1989), Yeich e Levine (1994), Cohen, Vigoda, e Samorly (2001), Niemi, Craig e Mattei (1991), Levy (2011), Beaumont

		conceituais, tanto entre os campos de pesquisa, quanto dentro deles. Deixa intacta uma variedade de entendimentos, evitando assim comparações frutíferas.	(2006 e 2010), Caprara <i>et al.</i> (2009)
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no trabalho de Sohl (2014, p. 43).

A autora argumenta que, dentre estas linhas, a que melhor desenvolve as potencialidades de pesquisa e mensuração dos efeitos da eficácia política na juventude se encontra na abordagem multidisciplinar deste conceito, uma vez que esta alia perspectivas cognitivas e motivacionais com foco no indivíduo e sua eficiência interna. Diferente da abordagem bidimensional que considera a eficácia como interna ou externa (EASTON e DENNIS, 1967; NIEMI, CRAIG e MATTEI, 1991; KAHNE e WESTHEIMER, 2006), Sohl (2014) propõe tratar a eficácia externa como algo isolado do conceito de eficácia política, chamando-o de *perceived system responsiveness* que traduzimos para **percepção de responsividade do sistema**, sendo tratado como as percepções de responsividade governamental e institucional às demandas e necessidades dos cidadãos pelo Governo.

Esta diferenciação se faz necessária, uma vez que as dimensões de eficácia interna e externa relacionam-se a conceitos diferentes dentro da ciência política e na psicologia (como o interesse político, a auto-eficácia geral, a autoestima e a participação política). Um exemplo trazido por Sohl (2014, p. 35) é o estudo de uma versão modificada da chamada Hipótese de Gamson⁷, realizada pelo autor Craig (1980), que trata sobre os efeitos da interação entre eficácia política interna e externa na percepção dos canais alternativos de participação política. Neste estudo, demonstra-se que uma elevada eficácia interna (competência e capacidade) para participar politicamente, juntamente com a percepção de falta de responsividade do sistema político (eficácia externa), promove ações fora dos canais convencionais de participação. Muitos estudos também indicam conexões mais fortes de percepção de responsividade do sistema a várias formas de alienação política, cinismo e outras "atitudes críticas" do que à eficácia política interna (CRAIG e MAGGIOTTO, 1982; CRAIG e MAGGIOTTO, 1981 apud SOHL, 2014, p. 35 e 36).

Para tanto, buscando aprofundar os laços conceituais, ligando o campo da psicologia ao da ciência política propõe-se o conceito de eficácia política, separadamente da percepção de responsividade do sistema, sendo tal qual;

⁷"[...] Uma combinação de alto senso de eficácia política e baixa confiança política é a combinação ótima para a mobilização – a crença de que a influência é possível e necessária" (GAMSON, 1968, p. 48).

A percepção que um indivíduo tem de suas habilidades para executar ações políticas destinadas a produzir mudanças políticas na sociedade. [...] O conceito de eficácia política refere-se à percepção que o indivíduo tem das habilidades que em relação a empreendimentos que são políticos no sentido de que **a expectativa de resultado é a de efetuar uma mudança na sociedade de um ponto de vista político** (SOHL, 2014, p. 42 e 43) (grifos meus).

Os aspectos positivos desta abordagem é que ela reúne os benefícios das anteriores, porém melhor delimitando os aspectos de mensuração da eficácia política ao concentrar-se apenas na percepção do indivíduo de suas habilidades para executar ações. Uma vez que a psicologia e a ciência política têm entendimentos diferentes sobre motivações e aspectos imateriais da participação política, de forma que os conceitos de eficácia externa e interna se confundem. Assim, esta abordagem proposta se foca na dimensão da eficácia política interna, permitindo que a eficácia política externa seja considerada um conceito em si mesmo (percepção da responsividade do sistema). Da mesma forma, se reconhece a particularidade do contexto político, delimitando que as ações e motivações devem ser políticas.

No que tange as origens da eficácia política na população e sua relação com a participação política, diversos estudos apontam que indivíduos com uma situação econômica privilegiada, bem como um nível educacional mais alto, tendem a ser mais engajados politicamente, uma vez que se sentem não apenas mais eficazes e dispostos, mas também mais capazes e bem informados para atuar no meio político. Desta forma, o oposto também é verdadeiro: aqueles que possuem menos recursos, menores vantagens políticas e educacionais, tendem a se sentir menos capazes (ALMOND e VERBA, 1963; VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 1995; BEAUMONT, 2010).

Segundo Elizabeth Beaumont (2010), os recursos cívicos que nos ajudam a sentir-nos politicamente eficazes incluem recursos cognitivos, informativos, motivacionais, sociais e culturais, especialmente conhecimentos, habilidades, orientações, redes sociais e experiências políticas relevantes. Estes são muitas vezes adquiridos através de educação de alta qualidade, empregos de alto status e inclusão em grupos comunitários e redes sociais que incitam maior envolvimento político (ROSENSTONE e HANSEN, 1993; VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 1995). Nessa perspectiva, o alto *status* coincide com a eficácia política, pois serve de veículo para a aquisição de recursos cívicos que estimulam a confiança política. Essa tendência mostra-se ainda mais forte entre os mais jovens (BANKS e ROKER, 1994; BEAUMONT, 2010). Desta maneira, evidencia-se como o sistema educacional e socioeconômico sustenta uma base estrutural de desigualdade política rígida que é

reproduzida também pelo processo geracional. Por outro lado, a eficácia política se mostra mais maleável pela sua natureza, sobretudo dentro do processo de socialização política.

Nesse sentido, Beaumont (2010) enumera quatro importantes variáveis que, segundo estudos na ciência política e psicologia, estão altamente relacionadas com os diferentes níveis de eficácia política na população. Sendo estes:

(1) participação política; (2) status socioeconômico, incluindo os níveis de educação, raça e gênero; (3) recursos cívicos, incluindo conhecimento político, habilidades, motivações, redes sociais e experiências; e (4) socialização política, incluindo a aprendizagem e experiências dos jovens nas famílias e nas escolas (BEAUMONT, 2010, p. 530).

Logo, incrementos no sistema educacional e esforços específicos nas escolas, visados a aumentar a eficácia política dos jovens podem ter efeitos positivos no longo prazo, sobretudo na sua participação política para além dos efeitos socioeconômicos (BEAUMONT, 2010; SOHL, 2014). Supletivamente, estudos demonstram que programas destinados a aumentar a participação política e eficácia dos jovens geram efeitos duradouros na competência cívica e engajamento na política (LLEWELLYN *et al.*, 2007; KEEN e HALL, 2008; FLANAGAN, 2013). Portanto, conforme trabalhado na seção sobre socialização política, embora a influência dos pais e pares seja importante, é ao longo da juventude e da inserção no ambiente escolar que se mostram sensíveis em relação à formação de identidades e características políticas, uma vez que os adolescentes estão expostos a diferentes agentes. Isso torna um enfoque empírico nesses anos apropriado para o estudo do desenvolvimento da eficácia política. Assim, é provável que os jovens assimilem conhecimentos e desenvolvam a eficácia política, e que provavelmente a mantenham ao longo da vida. (SOHL, 2014, p. 49 e 50).

Buscando aprofundar o estudo da socialização política nos jovens, Sofia Sohl (2014) identifica três principais benefícios que podem ser obtidos no estímulo da eficácia política para uma maior inclusão cidadã, sendo estes;

1) a eficácia política tem um valor intrínseco como qualidade de cidadania, 2) a eficácia política fortalece a participação democrática, tornando os cidadãos politicamente ativos, e 3) **a eficácia política traz o potencial para remediar alguma desigualdade política atual, desde que possa ser estimulada entre os menos favorecidos em idade precoce. Em outras palavras, a eficácia política pode ser considerada tanto como uma qualidade positiva de cidadania positiva como um meio para a realização de outros aspectos positivos de uma democracia em funcionamento** (SOHL, 2014, p. 13-15) (grifos meus).

Conforme enumerado acima, as qualidades psicológicas dos indivíduos favoráveis à participação serão aprofundadas através de experiências de participação, de forma que, embora não se possa atribuir à eficácia política como “causa direta” da participação política,

reconhece-se que o próprio senso de eficácia é afetado pelas oportunidades de participação, de forma a se retroalimentar (SCHMIDT, 2000, p. 44). Assim, na próxima seção será abordado o histórico conceitual de capital social e confiança, aprofundando os eixos que serão desenvolvidos em análise posterior.

4.2 Capital Social Voltado para o Estudo da Juventude

Dentro deste mesmo quadro teórico de cultura política, que busca trabalhar variáveis de participação política e cidadania, é importante debruçar-se sobre o conceito de capital social como promotor de engajamento cívico e participação política, e principalmente de que forma esta literatura vem endereçando os estudos em relação à juventude. O conceito de capital social foi trabalhado de diferentes maneiras e por diversos acadêmicos dentro da sociologia, da ciência política e também da psicologia (BORDIEAU, 1986; COLEMAN, 1988 e 1990; PUTNAM, 1996 e 2000; LEONARD, 2005), contudo, em geral, está imbuído de conotações positivas, sobretudo ao tratar da importância do associativismo e da confiança na promoção de um sentimento de pertencimento e bem-estar.

A noção de capital social como atribuição da qualidade das relações entre as pessoas foi desenvolvida por Coleman (1988 e 1990) que o considerou como uma característica que emana das interações entre diferentes atores. Assim, para Coleman, a melhor maneira de entender o capital social é através da observação de sua função, ou seja, como um recurso que os indivíduos podem utilizar em suas relações com os outros (COLEMAN, 1990, p. 35), porém não é intrínseco a eles, devendo ser diferenciado do conceito de capital humano que é inerente às características e qualidades de cada indivíduo. Contudo, o autor pontua que a existência de capital social pode ser produzida entre indivíduos e transformada em capital humano, a ser utilizado em novas associações.

Já Robert Putnam (1996), também do campo da ciência política, ao estudar a evolução da democracia na Itália encontrou diferenças entre o Norte e o Sul do país. Buscando identificar quais variáveis teriam afetado essa questão, através de um levantamento histórico, observou que o Norte, apesar de ter origem mais pobre, tinha forte tradição associativa. Neste sentido, os indivíduos eram mais propensos a obedecer às regras sociais do grupo, desenvolvendo laços de confiança e reciprocidade, que permitiam a formação de associações voluntárias, promovendo maior engajamento cívico que no Sul e resultando em uma democracia mais eficiente. Desta forma, para Putnam, o capital social constitui-se em elementos de organização social como as redes, normas e confiança social que facilitam a

coordenação e a cooperação dos indivíduos em benefício recíproco (PUTNAM, 1996, p. 67), tratando-se, pois, da confiança dirigida a outras pessoas, sendo um pressuposto para a ação coletiva organizada, favorecendo a cooperação espontânea entre cidadãos (SCHMIDT, 2000, p. 44-47). A diferenciação neste caso é que Putnam trata do termo de maneira “coletiva” e com valoração claramente positiva. Assim, coloca o capital social como um elo entre as pessoas e algo que se mantém dentro da comunidade, não podendo ser individualizado e transformado em capital humano, conforme proposto por Coleman (1988).

Desta maneira, Daniel Rubenson (2000) aponta algumas críticas em relação ao modelo de Putnam (1996) que o autor considera limitante e confuso quanto ao seu poder explicativo. Primeiramente, o modelo estaria limitado ao conceito de democracia e boa governança do autor, uma vez que não necessariamente o capital social será distribuído de forma homogênea entre a sociedade e não há garantias de que será benéfico como um todo. Nesse sentido, a autora Schaefer-Mcdaniel (2004) traz o exemplo do capital social desenvolvido dentro da máfia italiana, que embora tenha coesão, como grupo social, e confiança interna, não pode ser considerada um caso de boa governança.

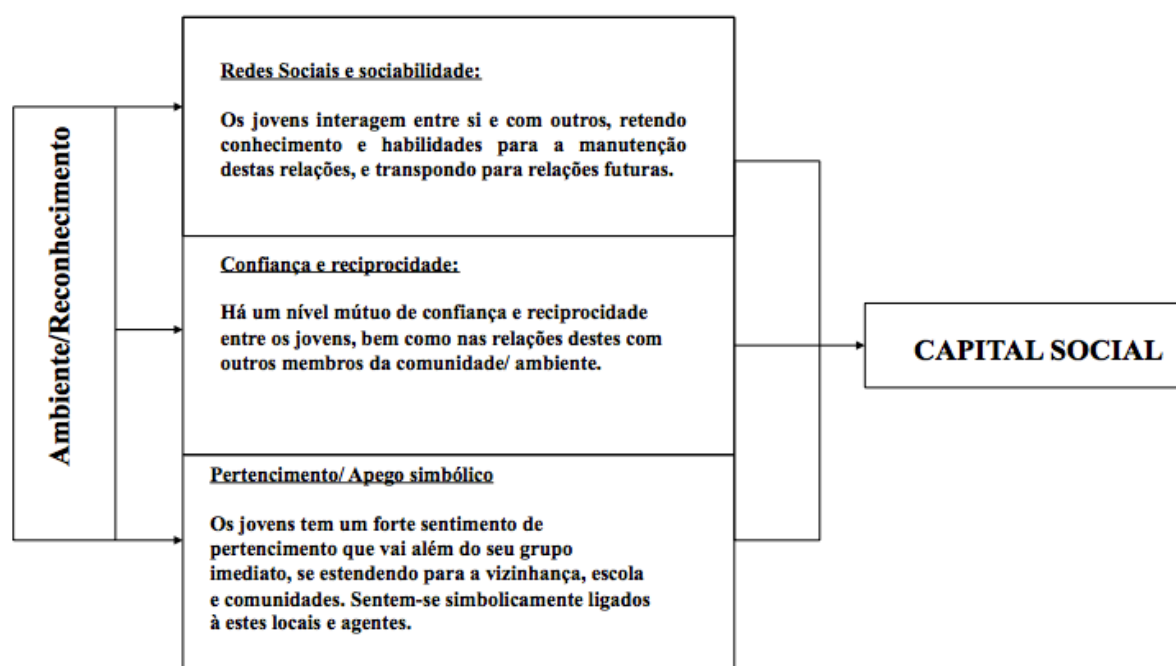
O segundo ponto apontado por Rubenson (2000), e o qual concordo em considerar mais problemático em relação à abordagem de Putnam (1996), é que o seu foco nas associações como produtoras de bem-estar social retira o foco do papel do indivíduo, delegando a existência de capital social a um construto histórico, ignorando a relação bidimensional e não linear entre indivíduo, comunidade e instituições. Conforme colocado por Felipe Zorzi (2016), “Putnam argumenta que o capital social facilita a ação coletiva, mas, ao mesmo tempo, parece que a ação coletiva é uma forma de capital social que leva à eficiência democrática e ao desenvolvimento social” (p. 34). Para Rubenson (2000), é importante retornar aos conceitos propostos por Coleman (1990), tanto de capital humano, quanto de capital social, compreendendo que estes podem ser gerados de forma ativa, e não apenas delegadas ao processo histórico.

Neste sentido, busca-se desenvolver uma abordagem multidisciplinar para tratar a questão do capital social nesta dissertação, aliando à ciência política ao campo da sociologia e psicologia para compreender o jovem não apenas como um ser passivo e receptor no campo da socialização política e geração de capital social, mas também ativo. Coleman, em seu trabalho nos anos 1990, abordou a questão da importância do estudo de capital social nas escolas, compreendendo que se faz necessário o estudo relacional dos jovens com seus pais e familiares, bem como com seus professores, amigos e entidades políticas, sobretudo numa

relação bidimensional, tanto na dimensão do capital humano, quanto na dimensão do capital social.

A autora Nicole Schaefer-McDaniel (2004) aponta que se faz necessária uma adequação dos métodos de pesquisa e conceituação da questão do capital social na juventude, uma vez que os estudos têm sido focalizados em sua maioria em adultos. Além disso, a autora aponta a necessidade de entrevistar e abordar o ponto de vista dos jovens, conforme já realizado por Virginia Morrow (1999a, 1999b, 2001 e 2002) e Xavier de Souza Briggs (1998) e não através dos discursos de seus professores ou pais (STOLLE e HOOGHE, 2002; SCHAEFER-MCDANIEL, 2004; LEONARD, 2005), como feito anteriormente (MARJORIBANKS, 1998; PARCEL e MENAGHAN, 1993; GODDARD, 2003 apud SCHAEFER-MCDANIEL, 2004). Para tanto, com base no conceito dos autores clássicos, propõe a abordagem estruturada no quadro abaixo:

Quadro 3 - Dimensões do Capital Social na juventude



Fonte: Schaefer-McDaniel (2004) (tradução nossa).

Segundo a autora, o principal ganho conceitual obtido por esta abordagem é que ela coloca os jovens como seres ativos, vê a participação em associações e confiança como resultados e não como elementos de construção do capital social. E adicionalmente;

[...] em contraste com as principais teorias do capital social que definem a construção como um bem coletivo ou individual, esta teoria do capital social a caracteriza como sendo um ativo individual e um ativo comunitário. Nesse

sentido, o capital social não só proporciona aos indivíduos metas benéficas como o sucesso acadêmico ou o aumento do bem-estar, mas também fornece à comunidade do indivíduo resultados positivos, como maior segurança e maior participação em organizações formais e sociais (SCHAEFER-MCDANIEL, 2004, p. 11) (tradução nossa).

Pesquisas anteriores entre adultos demonstraram que o capital social tem efeitos benéficos tanto no setor privado como no público: tem promovido resultados produtivos, incluindo o sucesso nas escolas e a sociedade em termos de prosperidade econômica e redução da atividade criminosa. Assim, um crescimento de capital social, bem como do capital político e cultural podem dar-se através de políticas de fomento do Estado, neste caso, as políticas educacionais são necessárias para que haja uma verdadeira emancipação da juventude para de fato realmente incluí-la no processo democrático, aumentando suas capacidades (SEN, 2009), para além do âmbito da inclusão pelo consumo (NERI, 2000; DEMO, 2003). Nessa perspectiva, a construção de um maior capital social, bem como cultural e político, potencializa uma maior ação democrática e defesa de princípios de igualdade, garantindo que os investimentos sociais se tornem permanentes e crescentes.

Assim, soma-se ao conceito de eficácia política o conceito de capital social como fatores chaves para compreender a cultura política juvenil. Na próxima seção discute-se o conceito de competência cívica, buscando compreender como este conjunto de características pode ser mensurado nas atitudes e valores dos jovens quanto à política.

4.3 Competência Cívica: Dimensões da Participação Política

Os conceitos até aqui trabalhados, tanto de eficácia política, quanto de capital social, podem ser medidos em termos de recursos ou competências que são desenvolvidos através do processo de socialização política. Nesse sentido, trabalhando com o público jovem, as políticas educacionais e a educação de qualidade podem ser consideradas como catalisadoras, tanto de eficácia política, quanto de capital social. Uma vez que estas, ao promover o reconhecimento das capacidades individuais e habilidades cognitivas dos jovens trazem um maior empoderamento, encorajando a participação política e promoção de valores democráticos.

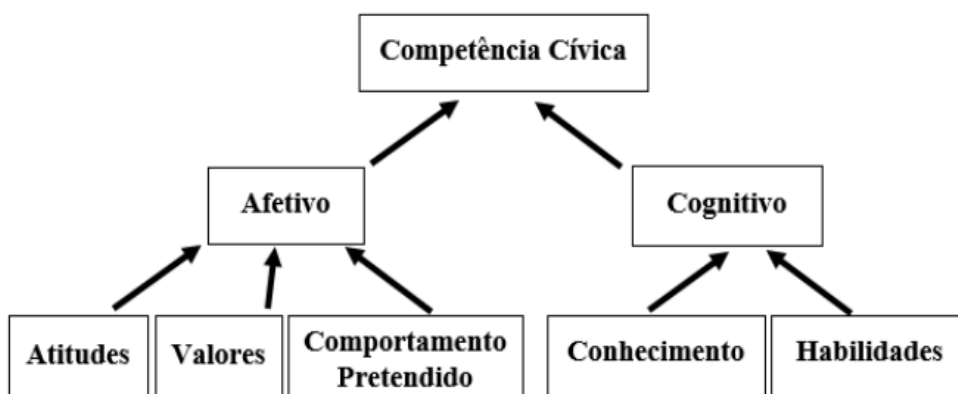
Enquanto a psicologia e a pedagogia, ao tratarem dos processos de socialização política na juventude, focam em aspectos do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a cultura política busca tratar sobre os comportamentos, atitudes e interesses destes (ZORZI, 2016). Visando analisar o processo de internalização de valores e compreensão cognitiva da

juventude como um todo, optou-se pela abordagem de estudo construída através do conceito de competência cívica, uma vez que esta permite uma abordagem multidisciplinar, pontuada nos conceitos anteriormente explicitados.

O modelo desenvolvido por Bryony Hoskins (2006) e Bryony Honkins *et al.* (2008), sob demanda da Comissão Europeia, buscou identificar e desenvolver indicadores que apontassem as características e comportamentos que caracterizariam os “cidadãos ativos”, ou nos moldes de Dalton e Welzel (2014), um cidadão assertivo, e de que forma este processo é assimilado no contexto dos diferentes países membros da União Europeia. A cidadania ativa foi definida pelos autores como "participação na sociedade civil, ou nas comunidades e/ou na vida política, caracterizada pelo respeito mútuo e pela não-violência, de acordo com os direitos humanos e a democracia" (HOSKINS *et al.*, 2008, p. 13).

Com a intenção de criar uma mensuração apropriada para compreender as diferentes dimensões que influenciam a participação política e social, os autores buscam reformular o conceito de competência cívica. Desta maneira conceituam competências como uma combinação de diferentes fenômenos, que incluem as dimensões cognitivas (conhecimento e habilidades) e dimensões afetivas (atitudes, valores e comportamento pretendido). Assim o conceito de competência cívica, é descrito como a capacidade necessária para permitir que os jovens se tornem cidadãos ativos (ou assertivos), apresentando a relação ideal entre aprendizagem, competência cívica e cidadania ativa – no qual o processo de aprendizagem e educação desenvolve certas competências que impulsionam a cidadania ativa, podendo ser codificadas como performances (HOSKINS *et al.*, 2008, p. 13) – por vezes sendo impulsionadas por diferentes experiências em ambientes de socialização.

Desse modo, os autores chegam a um quadro de dimensões da competência cívica que oferece um modelo simplificado para avaliação de performance. Apresentam-se, portanto, duas dimensões: afetiva e cognitiva – estas denotam o que Verba, Schlozman e Brady (2012) chamam respectivamente de habilidades cívicas e motivações, ou seja, recursos cívicos que podem ser movimentados para uma maior participação política. O modelo desenvolvido por Hoskins *et al.* (2008), descrito no Quadro 4 abaixo mostra as subdimensões que integram a competência cívica:

Quadro 4 - Dimensões da Competência cívica

Fonte: Hoskins *et al.* (2008, p. 18) (tradução nossa).

Conforme demonstrado no Quadro 5, na dimensão afetiva encontram-se atitudes, valores e comportamentos pretendidos, referentes respectivamente: (1) às orientações do indivíduo em relação à política: interesse, confiança e capital social; (2) às características e percepções do indivíduo acerca da política, entendimento de democracia, tolerância, percepção de responsividade do sistema e eficácia política; e (3) a predisposição para participar politicamente. A dimensão cognitiva divide-se em duas subdimensões, conhecimento e habilidades, referentes respectivamente: (1) à internalização e compreensão das informações necessárias para a cidadania, sofisticação política e entendimento do sistema político; e (2) ao acesso e à absorção e criticidade das informações acerca da política (HOSKINS *et al.*, 2008; ZORZI, 2016, p. 44).

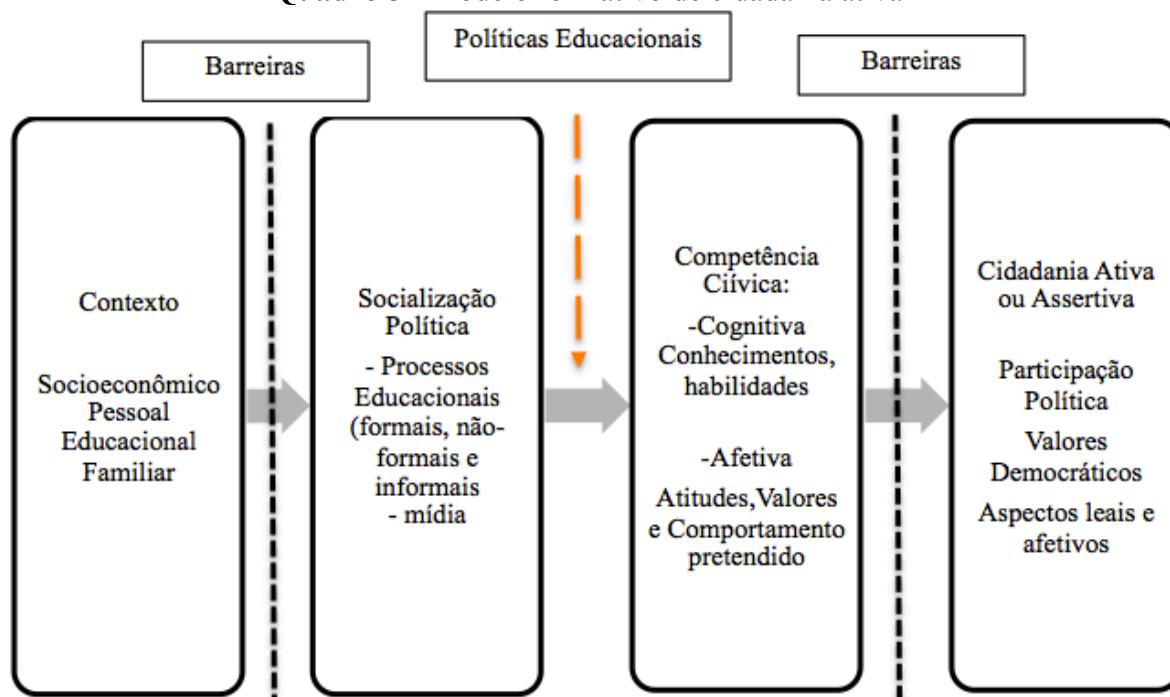
No entanto, conforme exposto anteriormente, a relação entre a aprendizagem e a competência cívica na socialização política possui diversos desafios e não garante a cidadania ativa de forma linear. O processo de aprendizagem que molda a competência cívica depende de uma série de variáveis entre as quais estão as oportunidades educacionais, características pessoais e o ambiente sócio-familiar. Portanto, a competência cívica é entendida como resultado do processo de aprendizagem, enquanto a cidadania ativa é entendida como resultado da competência cívica (BLANCAFORT, 2012, p. 15 e 16). No entanto, a competência cívica se configura neste modelo como uma condição necessária, porém não suficiente para a garantia da cidadania ativa. Neste sentido, existem certas barreiras que podem vir a impedir o exercício da cidadania ativa, mesmo para aqueles que têm os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários relacionados à competência cívica.

Por exemplo, a desigualdade de recursos econômicos, sociais, e educacionais pode ser considerada uma barreira para a formação da competência cívica. Nos últimos anos, vários autores têm analisado a relação entre o nível de desigualdade e diferentes variáveis

relacionadas à competência cívica (MILNER, 2002; HOSKINS, 2006; HOSKINS *et al.*, 2008; VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 2012; BLANCAFORT, 2012). Um elemento central na obra de Bourdieu é de que o capital social, assim como o capital econômico e o capital humano, não se reproduz de maneira igualitária entre as diferentes classes sociais. Verba, Schlozman e Brady (2012), também chamam atenção para a desigualdade de recursos nos seus trabalhos recentes. Putnam (2000), em seu clássico "*Bowling Alone*", reforça os laços entre redução das desigualdades e aumento de capital social e como estes se reforçam mutuamente (BLANCAFORT, 2012). Neste sentido, as políticas públicas, sobretudo as educacionais buscam justamente funcionar como esse catalisador no processo de aprendizado dos jovens, procurando reduzir a desigualdade geracional, de forma a incentivar não só a formação de conhecimentos formais, mas também de competências cívicas que promovam maior inclusão cidadã.

Associando as dimensões da competência cívica ao processo de socialização política na juventude, construímos abaixo um fluxograma explicativo de como se daria o processo de formação da cidadania ativa (adaptado a partir do modelo original de Hoskins *et al.* (2008):

Quadro 5 - Modelo formativo de cidadania ativa



Fonte: Elaboração própria a partir do modelo original de Hoskins *et al.* (2008, p. 14) e Blancafort (2012).

Assim, conforme demonstrado no modelo acima, deflagramos que parte do processo de socialização política se dá através dos processos educacionais, sejam eles formais –

escolares – ou não formais, como a partir do ambiente familiar, podendo já nesse processo inicial haver barreiras, destacando a questão socioeconômica dos jovens que pode ser um impeditivo para um processo de socialização que leve à criação de competência cívica, e inexoravelmente, da construção da cidadania assertiva. Logo, a escola seria responsável pela formação de recursos cívicos afetivos – valores, atitudes e comportamento pretendido – que interagem com os recursos cívicos cognitivos – conhecimentos e habilidades –, adquiridos no processo de aprendizagem, criando meios para que o jovem possa exercer uma cidadania ativa de forma competente. Dentro deste quadro, as políticas educacionais seriam um catalisador do processo de criação das competências cívicas, uma vez que teriam o papel de incentivar a formação plena do estudante. Apesar deste processo, mesmo com a influência das políticas educacionais, não se exclui a possibilidade de novas barreiras, como tempo e dinheiro nos termos de Verba, Schlozman e Brady (1995), ou limitações legais como autoritarismo e proibição legal ao voto e à manifestação, além de outros, que impeçam a transformação de competência em participação efetiva em longo prazo.

4.4 Operacionalização dos Conceitos

A partir da revisão de literatura acerca de socialização política, cultura política e capital social na juventude, instrumentalizaram-se as dimensões de análise que integram o conceito de competência cívica, a partir das variáveis presentes nos questionários de 2002 e de 2015. A partir do quadro abaixo, foi construído um índice de competência cívica, que engloba os demais conceitos trabalhados na dissertação e possibilita a comparação quantitativa entre os períodos (macro análise) e também o isolamento entre os grupos de escolas privadas ou particulares (microanálise), possibilitando uma visualização mais clara dos diferentes processos de socialização – tanto entre os grupos, como temporalmente.

Quadro 6 - Operacionalização de Conceitos e correspondência entre questionários

Afetiva: Atitudes	2002	2015
	V.44c Confiança no Presidente	V.42.4 Confiança no Presidente
	V.44h Confiança em Partidos Políticos	V.42.2 Confiança em Partidos Políticos
	V.44l Confiança em seus professores	V.41.8 Confiança em seus professores
	V.44m Confiança em colegas	V.41.5 Confiança em colegas de aula
	V.44n Confiança em pessoas em geral	V.41.1 Confiança em pessoas em geral
	V.19 Interesse por política	V.3 Interesse por política
	V.13 Você acha que os alunos deveriam participar mais das decisões tomadas em sua escola?	V.15 Você acha que os alunos deveriam participar mais das decisões tomadas em sua escola?

Afetiva: Valores	V.38 Opinião sobre a afirmação: "Todos os políticos são corruptos"	V.25.1 Opinião sobre a afirmação: "Todos os políticos são corruptos"
	V.40 Concorda com a afirmação: "Os políticos prometem as coisas e depois não cumprem"	V.25.2 Concorda com a afirmação: "Os políticos prometem, depois não cumprem"
	V.21a Na sua opinião, qual o significado de democracia	V.35 Quando você pensa em democracia, quais dos itens vêm a sua mente
Afetiva: Comportamento Pretendido	V.18 Você considera importante os estudantes participarem de organizações estudantis?	V.19.a Você considera importante os estudantes participarem de organizações estudantis?
	V.36 Se fosse convidado, participaria de alguma atividade	V.37.a Participaria de atividades políticas, se fosse convidado?
	V.32f. Participa de Partidos Políticos	V.36.1 Participa de Partidos políticos
	V.32i Participa de Associações comunitárias	V.36.4 Participa de Associações Comunitárias
Cognitiva: Conhecimento	V.39 Concorda com a afirmação: "Os assuntos relacionados à política são muito complicados e que não despertam o interesse das pessoas"	V.25.7 Concorda com a afirmação: "Assuntos políticos são muito complicados pra mim, por isso não me interessam"
	V.28 Escala de auto posicionamento político	V.32 Escala de auto posicionamento político
Cognitiva: Capacidades comunicacionais e organizacionais	V.20 Como se informa sobre política	V.45 Como se informa sobre política
	V.12 Você costuma discutir os problemas de sua escola com colegas?	V.13 Você costuma discutir os problemas de sua escola com colegas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez que o intuito central do trabalho está em comparar e descrever os dados coletados nos diferentes anos, analisando também os subgrupos de escolas privadas e particulares, esta análise está centrada em técnicas de estatística descritiva. Segundo Battisti e Battisti (2008, p. 13), a estatística descritiva é o conjunto de métodos para descrever e sistematizar os dados de uma amostra ou uma população, por meio de tabelas, gráficos e medidas descritivas. Logo, a descrição estatística representa o conjunto de métodos utilizados para projetar os resultados de uma amostra para uma população. Para a análise dos dados nesta dissertação utilizou-se o software SPSS – *Statistical Package for Social Science*. Este aplicativo possibilitou a elaboração de um banco de dados e a realização de distribuições de frequências e cruzamentos entre as variáveis, que resultaram em tabelas e gráficos que permitiram melhor visualização das informações encontradas. Além disso, também se utilizou medidas de tendência central, como média e mediana, para a construção do indicador.

Desta maneira, nesta dissertação analisamos as dimensões da competência cívica, comparando quantitativamente o banco de dados sobre a juventude de Porto Alegre em 2002 e 2015, observando se houve um aumento da competência cívica neste período, uma vez que

ao longo do Governo PT houve maior investimento no setor educacional. Para tanto, na próxima seção examina-se a contextualização da problemática deste estudo tratando da cultura política brasileira e das políticas educacionais, sobretudo no marco temporal enunciado (2002/2015).

5. CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização histórica da cultura política brasileira, rio-grandense e os investimentos federais no âmbito de investimentos em políticas educacionais, entre os anos de 2002 e 2015.

5.1 Cultura Política e Desigualdade na Democracia Brasileira: As Heranças Históricas e a Transmissão Intergeracional

Neste capítulo se destacam os dois principais pontos que acredita-se serem seminais para a compreensão da cultura política híbrida, característica no país. Primeiramente, temos as heranças históricas, responsáveis por cunhar traços autoritários desde a colonização portuguesa, perpetuados ao longo de toda história democrática e não democrática. E em segundo lugar, as interrupções do Estado democrático e a instabilidade estrutural da política brasileira, criando assim ausência de “uma memória democrática”. Logo, percebe-se uma extensa incongruência entre o apoio à democracia e a falta de confiança nas instituições, corroborando para a manutenção da chamada democracia inercial (BAQUERO, 2015).

Conforme colocado por Millôr Fernandes, no que concerne à política brasileira, pode se dizer que “O Brasil ainda tem um enorme passado pela frente. Ou um enorme futuro por detrás” (1999, p. 30). O autor, nesta célebre frase, faz referência à grande influência da formação histórica e política do país que se mantém viva não apenas na cultura política da população, regendo as relações sociais e as percepções da sociedade em relação às instituições, mas também permeando o funcionamento das próprias instituições políticas do Estado, afetando a estabilidade democrática do cenário atual. Assim, se faz necessário o estudo e a reflexão sobre a trajetória histórica e política do Brasil para melhor compreender a cultura política e o papel da cidadania na juventude na atualidade.

Como já citado nos capítulos anteriores, tratando de cidadania e consolidação democrática, reitera-se que a formação do Estado Brasileiro como instituição precedeu a

formação da sociedade civil, de forma que a primeira experiência com a democracia no país já se deu de forma horizontal e com caráter fortemente elitista. A “cidadania concedida” está na gênese da construção da cidadania brasileira. Os portugueses, ao passo que lograram a construção de um país com uma enorme unidade territorial, não possibilitaram a criação de uma pátria brasileira ou de um sentimento de pertencimento cidadão. A população brasileira à época da independência era constituída por uma população analfabeta e escravocrata, operando em uma economia de monocultura e latifundiária (CARVALHO, 2002, p. 18).

A questão da cidadania e da democracia despertou-se principalmente no setor operariado da sociedade, que até então via o Estado como um ator necessário ao qual se recorria quando preciso, mas que no geral se mantinha externo ao cidadão comum, e foi a pressão da classe operária que culminou na instauração da República. Esta transição do Império para a República objetivava implantar um sistema de governo mais inclusivo e um plano de nação, todavia não trouxe os resultados esperados, pois o povo continuou fora da atividade política.

A Constituição de 1891 foi considerada um retrocesso em todos os âmbitos de direitos da população, sobretudo para os extratos mais pobres (CARVALHO, 2004). Manteve-se o veto para o voto da população analfabeta, porém não havia obrigatoriedade por parte do Estado na promoção da alfabetização e introdução ao ensino primário – mesmo que cerca de 50% da população naquele momento ainda não fosse alfabetizada. De fato, desde o início da formação do Estado brasileiro, a ausência de uma população educada e a desigualdade de meios para tanto, tem sido um dos principais obstáculos em relação à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2002, p. 12).

Ademais, neste período o principal meio de informação era o jornal escrito, ou seja, não havia qualquer encorajamento à inclusão da população não alfabetizada no processo político, ou ao menos acesso à informação, de forma que estes não eram de fato, cidadãos. Segundo dados de Carvalho (2004), da totalidade da população no Rio de Janeiro da época, somente 20% teriam direito ao voto, e pouquíssimos de fato exerciam este poder. As eleições, desde então, foram marcadas por fraudes, o que desencorajava àqueles poucos que poderiam participar e exercer seus direitos políticos.

O povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva, o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse a manipulação [...] A política era tribofe. Quem apenas assistia era bilontra (CARVALHO, 2004, p. 160).

O cinismo e a apatia se mostravam parte da relação da população com o Estado, sobretudo da maioria analfabeta e periférica. A população pobre e negra não se mostrou a favor da instauração da República, mobilizando-se através dos capoeiras em diversas manifestações sociais, tendo fortes embates com os militares que também participavam ativamente no poder. Este período de efervescência política levantou a estratégia do governo de diminuir a influência da capital carioca, fortalecendo as oligarquias dos outros estados e perpetuando a ideia de “governar o país por cima do tumulto das multidões agitadas da capital” (CARVALHO, 2004, p. 33), o que se fez possível através da adoção do federalismo.

Com a adoção do modelo de federalismo, “importado” dos Estados Unidos, houve uma maior descentralização do poder em busca da aproximação do governante com a população, via eleição de executivos estaduais e municipais. Porém, deste processo, se fortaleceram as elites locais, fomentando a “república dos coronéis” e enraizando traços autoritários ainda latentes nos dias atuais, tais como a cordialidade, o coronelismo e clientelismos, paternalismo, etc.

Extensa é a bibliografia que buscou retratar a construção da cidadania, da cultura e do Estado brasileiro (LEAL, 1978; FAORO, 1979; HOLANDA, 1992; CARVALHO, 2002 e 2004, [...]). O autor Sérgio Buarque de Holanda (1992) destaca a herança ibérica da nossa colonização e, sobretudo, os traços personalistas que caracterizam todos os níveis de relações sociais políticas, sendo decisivos para a estruturação do poder, de forma a não haver uma distinção entre o Estado e a família, na qual a primeira se torna uma extensão da segunda. Ademais, cunhou o termo “cordialidade” para descrever a reação das elites na busca do apaziguamento dos conflitos sociais, funcionando como “fatores mediadores” de nossas relações de classe. A “cordialidade” tem o fim de aparentar um encurtamento das distâncias sociais, para que situações de conflito possam ser conciliadas, sem de fato gerar um conflito (SALES, 1994). O homem cordial, descrito por Buarque de Holanda, também influencia a característica de personalismo existente na cultura política brasileira.

Para Raymundo Faoro (1979) o principal traço da cultura política brasileira é o patrimonialismo, e este se faz característico desde a vinda da Coroa Portuguesa. A concessão de dotes para famílias selecionadas, que beneficiadas pela coroa se dissociaram do restante da população, caracterizando, desde então, a apropriação do público pelo privado. Schmidt (2000) aponta que esta prática manteve-se ao longo dos anos, apenas mudando o receptáculo destes benefícios, conforme a elite em posse do aparelho estatal, destacando que “[...] o hábito de usar o aparelho estatal para fins privados apenas mudou de forma com a ascensão da burguesia brasileira à condição de classe dominante economicamente” (2000, p. 137). Vitor

Nunes Leal (1978), através do clássico “*Coronelismo, enxada, e voto*” passa a tratar do coronelismo como um desdobramento do patrimonialismo que se estruturava, sobretudo nas regiões agrárias do país em que os senhores de terra tornavam-se mandatários do poder local, agindo na compra e falsificação de votos, personalização do poder e desorganização dos serviços públicos. Esta prática desconsiderava as necessidades da população, e com frequência fazia uso de violência para a manutenção no poder. Assim, o coronelismo faz referência à um "compromisso, uma troca de favores, entre o poder público progressivamente fortalecido, e a influência social decadente dos chefes sociais, principalmente os senhores de terras" (LEAL, 1978, p. 20).

Destas relações de poder e apropriação do público, surge o clientelismo. O clientelismo perpassa toda a história política do país, constituindo-se fundamentalmente em uma relação de troca de favores entre agentes políticos, agentes econômicos e cidadãos. Estas trocas se dão na concessão de benefícios públicos – como empregos, isenções fiscais, propinas e licitações – em troca de apoio político, sobretudo por meio de voto (CARVALHO, 2002). O clientelismo, ao fim do coronelismo, tornou-se um instrumento de poder ainda mais forte, pois sem a figura do coronel como intermediador, a relação de barganha passa a ser entre o político e os setores da população. Instrumento ainda hoje utilizado como um recurso de poder político pelos partidos brasileiros, buscando não apenas os benefícios políticos deste poder, mas também o seu reconhecimento pela população (BAQUERO e BAQUERO, 2014).

Da mesma forma, conforme já apontado por Schmidt (2000, p. 137), do ponto de vista da cultura e socialização política – e principalmente no que tange a relação de transmissão intergeracional de valores para a juventude – a implicação mais contundente da prática do patrimonialismo, bem como seus derivados (coronelismo, clientelismo, etc.), é a legitimação a ela conferida pela população, de forma que a troca de favores é interiorizada dentro de uma concepção de moralidade pela população desde a sua juventude. Mesmo frente aos escândalos de corrupção, observados na prática pública, e o descrédito das instituições políticas, pequenos desvios morais como concessão de cargos a parentes (nepotismo), voto e apoio a candidatos políticos conhecidos ou “famosos” (personalismo) a despeito da orientação dos partidos são práticas que se mantêm nos dias atuais, preservando-se como elementos preponderantes da política do Brasil (BAQUERO e BAQUERO, 2014, p. 67 e 68).

Todas estas características históricas da população contribuíram para a dificuldade da manutenção democrática e pela cultura política híbrida que vem a se instaurar no país pós-redemocratização. A falta da construção de uma “memória democrática” pela população pode ser explicada pelas inúmeras interrupções deste regime no nível institucional ao longo da

história brasileira, que é restrita a breves intervalos democráticos permeados por uma série de rupturas e tentativas de tomada do poder.

Estas rupturas democráticas se deram em grande parte por meio do uso da força. Desde a Proclamação da República, que se deu por meio de um ato de força dos militares, repetido na Revolução de 30. Bem como na tentativa de restauração das velhas oligarquias em 1932, “na intentona comunista” em 1935, na ditadura do Estado Novo (1937-1945), no golpe que depôs Getúlio Vargas em 1945, na tentativa de impedimento da posse de Getúlio Vargas em 1950, nas tentativas de impedimento da posse de Juscelino Kubitschek em 1955 e no impedimento do vice Café Filho, na tentativa de impedimento da posse de João Goulart em 1961 e no golpe de Estado de 1964 (SCHMIDT, 2000, p. 130). Além disso, há de se demarcar os próprios “golpes dentro do golpe” (WEFFORT, 1992; CHIRIO, 2002) que decorreram nas sucessões presidenciais ao longo da ditadura militar e que se deram até a longa restauração democrática em 1985, que não por acaso, não ocorreu por eleição direta.

Assim, a ausência de uma normalidade democrática ao longo da formação histórica do Brasil impediu a construção de cidadãos que valorizassem o processo democrático como condução política do país, perpetuando a ideia da “prevalência do uso da força sobre o consenso e a negociação” (SCHMIDT, 2000, p. 135) dificultando, portanto, a transmissão de uma “memória democrática” por parte dos adultos para os jovens. Nesse sentido, o golpe militar de 1964 e a transição para democracia em 1985 foram especialmente problemáticos, uma vez que a restauração da democracia se deu de forma pactuada entre às elites e restrita à eleição indireta, em despeito das demandas da população que foi às ruas pelas “Diretas Já” (MOISÉS, 2010).

O entusiasmo com a democracia como forma de solucionar todas as mazelas sociais acabou por gerar grande insatisfação da população. A partir da Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, foi reconquistado o direito ao voto e de liberdade política e de participação. Porém, a desigualdade social e econômica seguiu, e segue até hoje, latente, constringendo os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, aumentando cada vez mais a distância destas dos cidadãos. Assim, torna-se claro que a instituição da democracia como modelo de governo e a liberdade para participação da população na política não levaram automaticamente à solução de problemas sociais (CARVALHO, 2002, p. 7-9).

Deste modo, a combinação destas características históricas (clientelismo, patrimonialismo, personalismo), marcadas por uma cultura política autoritária, somadas a um processo de democratização pactuado, no pós-governo militar, deram origem ao que se denomina de cultura política híbrida, uma vez que mescla comportamentos e valores

autoritários a uma percepção positiva da democracia. Segundo Schmidt (2000), as principais características da cultura política híbrida são:

(i) Há um apoio difuso ao regime político democrático – os cidadãos têm demonstrado uma preferência majoritária pela democracia frente à ditadura ou outro regime político, bem como a rejeição à hipótese do retorno dos militares ao poder; (ii) o voto é valorizado como mecanismo de escolha dos dirigentes políticos; ocorre em função de uma infinidade de fatores; (iii) a confiança nos agentes e nas instituições políticas existentes é muito pequena, bem menor do que aquela em instituições sociais, como a família e a Igreja; (iv) prevalece entre os cidadãos uma visão negativa do Estado, ao mesmo tempo em que parece crescer a valorização da sociedade civil; (v) o sentimento de eficácia política, ou seja, a confiança na capacidade subjetiva de influenciar as decisões políticas, é bastante reduzida entre os cidadãos; (vi) o cidadão comum não se guia por orientações ideológicas, prevalecendo o pragmatismo e o personalismo por ocasião das escolhas eleitorais; (vii) há uma valorização genérica da participação política por parte dos cidadãos, mas mesmo entre os que lhe atribuem valor a efetiva participação em atividades e instituições políticas é pequena; (viii) há uma percepção crítica dos cidadãos em relação ao autoritarismo social, mas prevalece ainda a resignação e a impotência diante das relações hierárquicas do cotidiano (SCHMIDT, 2000, p. 167 e 168).

Somados a estas características, a desigualdade social e econômica manteve-se ao longo de toda a história do país como um impeditivo para a formação de uma cultura política participativa e de uma democracia estável. Desta forma, o regime político no Brasil é democrático, entretanto, não tem logrado a construção de uma cultura política assertiva. Isso se dá em parte pela manutenção dos traços autoritários e da ausência de uma “memória democrática”, mas também devido à exclusão de uma grande parcela da população que segue à mercê de políticas assistencialistas que não promovem a real inclusão social. Ambas as condições seguem transmitidas no processo geracional, tanto nas condições socioeconômicas, quanto nas características psicossociais autoritárias, personalistas e clientelistas. Desta forma, assume grande relevância o estudo dos jovens, e a influência das políticas sociais, sobretudo educacionais, na geração de valores políticos e democráticos.

5.2 Estudos de Socialização Política dos Jovens no Brasil e no Rio Grande do Sul

A construção da cidadania juvenil é um tema estratégico da atualidade, não apenas face à expressão numérica de jovens no país (constituem 17,24% da população brasileira, conforme senso do IBGE de 2010), mas também devido às dificuldades impostas à socialização destes jovens pelo próprio quadro estrutural da cultura política brasileira, conforme tratado no capítulo anterior. Nessa perspectiva, os estudos recentes acerca de socialização política no Brasil vêm tentando entender qual a compreensão dos jovens, que se

desenvolveram dentro de um contexto democrático relativamente estável, acerca da política e do seu papel como cidadãos, no atual contexto de democracia inercial.

Esta dissertação em específico utiliza-se de duas pesquisas *surveys* realizadas em escolas de ensino médio de Porto Alegre (2002 e 2015), conduzidas sob a coordenação de Marcello Baquero, que geraram uma série de artigos, dissertações e teses sobre o processo de socialização política da juventude porto-alegrense (SILVEIRA, 2005; BAQUERO e BAQUERO, 2014; ZORZI, 2016). No mesmo sentido, trabalhos que se utilizaram de dados coletados na América Latina, em nível nacional, ou de outras regiões específicas (BAQUERO, 2004; BAQUERO e PRÁ, 2007; BAQUERO e BAQUERO, 2007; BAQUERO e CUNHA, 2008; BAQUERO e MORAIS, 2015) demonstram que, embora os jovens em sua maioria vejam a democracia como algo positivo e preferível a outros tipos de governo, não participam de atividades políticas e têm pouco conhecimento acerca do sistema político local. Segundo dados de pesquisa realizada em Porto Alegre, Baquero e Baquero (2014) apontam que 55% dos jovens em 2001; 58% em 2004 e 67% em 2010 não costumavam participar de nenhuma atividade política. Da mesma forma, aponta-se que os índices de confiança em relação ao governo são muito baixos, quando em comparação às instituições familiares e cotidianas dos jovens. Na pesquisa realizada em Porto Alegre em 2002 pelo NUPESAL, 70,3% dos jovens afirmaram que todos os políticos são corruptos, e 65,4% afirmaram que a maioria dos políticos não cumpre com as suas promessas.

Por este ângulo, Kátia Nazzari (1995 e 2005), ao estudar a socialização dos jovens paranaenses, encontrou indícios de que os jovens têm conhecimento vago sobre a atualidade política e, sobretudo, carecem de confiança tanto nas instituições – cerca de 55% dos jovens não confiam nos representantes dos legislativos municipais, tendência que aumenta no nível estadual e federal (NAZZARI, 2005, p. 147) – quanto nas relações interpessoais de confiança, que também são baixas. Por outro lado, apesar de os jovens acreditarem que a cooperação pode gerar frutos positivos (cerca de 75%), os índices de engajamento são muito baixos. As principais atividades comunitárias citadas são aquelas voltadas para auto satisfação, como a participação de festas e passeios, com um índice muito baixo de participação em entidades estudantis, sindicais ou comunitárias, indicando um comportamento mais individualista.

Na pesquisa “Democracia, mídia e capital social: um estudo comparativo da socialização de jovens do Sul do Brasil” realizada pelo NUPESAL em 2015/2016 nas cidades de Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC) e Curitiba (PR), também foram encontrados padrões similares de comportamento político nos jovens. Em trabalho recente Oliveira *et al.* (2016) analisam justamente os dados parciais desta pesquisa buscando investigar quais são os

determinantes das modalidades de participação *online* e *off-line* (convencionais e não convencionais) dos jovens das capitais da região Sul do Brasil. Para realizar a análise dividiram-na em quatro blocos, sendo 3 modos de participação *off-line*, tais quais: 1) protestos⁸; 2) eleitoral⁹; e 3) religiosa e comunitária¹⁰ e uma modalidade de participação online, na qual foram agrupados boicotes, *twittaços* e abaixo-assinados. Os resultados encontrados suportam as afirmações anteriores de que os jovens não são muito participativos na esfera *off-line*, e tampouco na esfera online.

Em todas as esferas analisadas a participação é baixa, tendo como maior frequência a não participação. A modalidade Eleitoral possui menor índice de participação, indicando que cerca de 92% dos jovens não se engajam em nenhuma das atividades enumeradas. Na esfera Religiosa e Comunitária, a maior parte dos jovens também afirma não fazer parte, e quando fazem parte, são apenas de uma das citadas. A modalidade de Protesto foi a esfera em que se observou maior participação, tendo 50,6% participando entre 1 e 3 das atividades elencadas. Para a modalidade Online, mantém-se o padrão de não participação: 58,2% dos jovens entrevistados afirmam não participarem de nenhuma das atividades elencadas (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 204-206).

Utilizando os dados desta mesma pesquisa, Baquero, Baquero e Morais (2016a) encontraram uma associação entre confiança na internet e interesse por política, mesmo que em termos longitudinais a grande maioria dos jovens continue demonstrando pouco interesse no período de 2002 a 2016 a média de desconfiança na política (pouco 59%, ou nenhum interesse 19%) teve oscilações pouco significativas (BAQUERO, BAQUERO e MORAIS, 2016a, p. 86). Analisando as manifestações de 2013, os autores constataram que em média mais de 75% dos jovens não participaram, e os que participaram apontaram como motivos razões conjunturais, que estavam em pauta na época – corrupção, moradia, transporte e educação (Ibid, p. 89). Ao analisar as questões abertas deste mesmo banco de dados, em outro artigo evidencia-se ainda mais a visão negativa da política, dos políticos e dos partidos nas cidades de Porto Alegre e Curitiba;

A política é percebida negativamente por 60% dos jovens em Porto Alegre e 66% em Curitiba. No caso dos políticos, essa percentagem aumenta para 89 e 88%, respectivamente. Os jovens associam à política e aos políticos expressões como “corrupção”, “ladroagem” e “oportunismo”. Um pouco abaixo, estão localizados os

⁸ A modalidade protestos inclui: abaixo-assinados; manifestações, protestos ou passeatas; ocupações de terrenos ou prédios públicos; movimentos sociais e atividades no bairro; mesclam modalidades convencionais e não convencionais.

⁹ Na modalidade atividades eleitorais incluem-se: participação em partidos políticos, reuniões políticas e comícios políticos.

¹⁰ Na modalidade religiosa e comunitária foram inclusos participações em atividades religiosas e associações comunitárias.

partidos políticos (78 e 73%). Dentre as expressões associadas pelos jovens a essa categoria estão “alienação”, “corrupção”, “falsidade” e “inutilidade”. No caso da percepção sobre a cidadania, observa-se uma alteração no padrão de respostas, deslocando-se a maior parte das opiniões para a dimensão de neutralidade (57 e 55%), sendo tal dimensão associada, pelos jovens, às seguintes expressões: “conhecimento”, “amizade” e “amor” (BAQUERO, BAQUERO e MORAIS, 2016b, p. 1004).

Buscando ampliar o escopo de análise em nível nacional, João Pedro Schmidt (2000) abordou a questão da socialização política da juventude, coletando pesquisas em oito diferentes cidades brasileiras, comparando a orientação política dos jovens a de adultos. Este estudo apontou a prevalência de uma cultura política híbrida não apenas nos adultos, mas também nos jovens, ou seja, houve uma manutenção através do comportamento geracional. Segundo o autor, “A socialização política continua transmitindo à geração juvenil atitudes que levam mais ao descontentamento resignado que ao engajamento ativo” (SCHMIDT, 2000, p. 237). Ao debruçar-se especificamente sobre os jovens, o autor aponta que os principais comportamentos são de desilusão ou indiferença, sendo que mais de 40% apresenta pouco ou nenhum interesse por política. No que tange o conceito de sofisticação política, o conhecimento dos jovens é baixíssimo, sendo que mais da metade dos respondentes (61%) erraram todas as respostas referentes ao nome e partido dos líderes dos executivos municipal, estadual e federal (apenas 3% dos entrevistados souberam indicar corretamente) o que vai de encontro com o baixo interesse em política.

No entanto, cerca de 85% de jovens responderam que tem interesse em participar de atividades e organizações políticas, sobretudo, em instituições de valores pós-materialistas – direitos humanos, feminismo e de combate ao racismo, de modo que a participação de formas convencionais (como partidos e sindicatos) vem perdendo espaço. Demonstra-se também uma maior pré-disposição a participar positivamente no ambiente institucional, ao passo que 63% dos jovens afirmam que votariam mesmo se o voto não fosse obrigatório. Parte importante do seu trabalho foi relacionar o que pensavam os pais dos jovens entrevistados a eles, encontrando baixa relação entre as orientações de pais e filhos, demonstrando que a escola pode ser um forte influenciador no processo de socialização política. Também é importante destacar que 57% dos jovens afirmam que a escola favorece mais o interesse por política do que a família, e 75% acreditam que a escola é um ambiente propício para o debate político.

A variável geográfica também se mostrou determinante, enquanto houve maior adesão à democracia no Sul do que no Nordeste. No entanto o autor faz a ressalva de que é importante evitar generalizações neste sentido, visto que as diferenças regionais são muito fortes;

A análise dos resultados mostra que a localização geográfica implica em diferenciação, mas nem sempre as atitudes mais favoráveis à democracia são mais proeminentes no Sul do país e menos proeminentes no Nordeste. A implicação principal está em que a variável ecológica é importante para evitar generalizações para o conjunto dos jovens brasileiros; as nuances regionais são muito fortes (SCHMIDT, 2000, p. 347 e 348).

Além da questão geográfica, outra variável que se mostrou importante para analisar os diferentes resultados de socialização política tratou-se da questão socioeconômica. Segundo Schmidt (2000), comprovou-se a tese de Verba, Schlozman e Brady (1995), entre outros, que quanto mais elevado o nível socioeconômico, mais condizentes com a democracia serão as atitudes dos jovens, especialmente pelo índice de eficácia e sofisticação política¹¹. Parte disso também deve ser atribuída às condições sociais e políticas de cada escola. Como se sabe, no Brasil as escolas privadas e os Institutos Federais, sobretudo os colégios militares, costumam ter um nível educacional muito superior às demais escolas públicas, de forma que as classes mais baixas, sem condições de pagar pelo ensino privado, geralmente tem um ensino de qualidade inferior.

Desta forma, também é importante destacar o trabalho desenvolvido por Felipe Zorzi (2016), no qual a partir da pesquisa do NUPESAL de “Democracia, mídia e capital social: um estudo comparativo da socialização de jovens do Sul do Brasil”, coletada em 2015, traça-se um paralelo entre a competência cívica dos alunos de escolas públicas e privadas da cidade de Porto Alegre. Para tanto, o autor criou um índice de competência cívica que agregava as esferas de valores políticos, comportamento pretendido, atitudes, conhecimentos e habilidades a fim de comparar as habilidades cívicas nos alunos de ensino médio de escolas privadas e públicas. Os resultados demonstraram uma forte diferença entre os processos de socialização política.

Os jovens das escolas privadas superam os jovens do ensino público em quase todas variáveis, tendo desenvolvimento de competências cívicas em média 13% superior aos do ensino público (ZORZI, 2016, p. 82 e 83), sendo este um indício do impacto da qualidade da educação e das políticas da escola na socialização política da juventude, e consequente formação cidadã. Para além do indicador de competência cívica, as variáveis analisadas separadamente também demonstram a grande diferenciação no processo de socialização – como os de eficácia interna, capital social e habilidades cívicas, chegando a variar entre 7% e 24% (ZORZI, 2016, p. 81).

¹¹ De acordo com Schmidt (2000, p. 347) “Há uma escala decrescente de sofisticação política dos jovens das classes economicamente mais abastadas para os das menos abastadas (Classe A = 0,4731, Classe B = 0,4334, Classe C = 0,3911, Classe D = 0,3739, Classe E = 0,3604). Não se aplica, contudo, essa diferenciação para todos os aspectos examinados. Há opiniões e condutas em que a situação socioeconômica não é determinante”.

Contudo, uma vez que este trabalho busca analisar o impacto das políticas educacionais na socialização política da juventude, sob o viés do combate à desigualdade e da formação cidadã, o próximo item deste capítulo analisa as políticas desenvolvidas ao longo do período de 2002 a 2015/2016 para posteriormente analisar se estas surtiram efeitos na competência cívica e comportamento cidadão dos jovens porto-alegrenses.

5.3 Os Investimentos Educacionais e as Políticas para Juventude Promovidas pelo Governo PT (2002 – 2015)

Conforme já discutido no capítulo sobre o trajeto das políticas educacionais no Brasil, as maiores iniciativas no sentido de ampliar o acesso à educação se iniciaram a partir do segundo mandato do governo FHC. Isso ocorreu principalmente a partir do Plano Educação para Todos, visando cumprir com os seis objetivos firmados na Cúpula Mundial de educação de Dakar (2000), sendo estas:

- 1) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; 2) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; 3) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; 4) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; 5) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 6) melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação e assegurar excelência, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000).

Com este objetivo, o Governo PT, iniciado em 2003, projetou como principal meta o fim da miséria, ampliando o atendimento a segmentos da população marginalizados da sociedade, aliada a uma estratégia de universalização da educação. Desta maneira, no âmbito do Programa Fome Zero, o Programa Bolsa Família (PBF) adotou como uma das suas condicionalidades para o recebimento do auxílio, a frequência escolar de crianças das famílias beneficiadas. Com o intuito de focalizar na educação das camadas mais pobres criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ligada ao Ministério da Educação.

A partir da educação buscou-se incorporar os segmentos excluídos da sociedade, valorizando a diversidade da população brasileira através de ações afirmativas para grupos étnico-raciais e a população indígena. Sob o Plano Educação para Todos, implantado a partir

do ano de 2000, articularam-se seis principais áreas, que por meio de diferentes políticas, programas e ações buscaram afetar positivamente o desenvolvimento educacional brasileiro. Apesar da centralidade do Governo Federal no que tange às diretrizes da política educacional no País, as estratégias de suporte ao desenvolvimento e ampliação do sistema educativo envolveram também a participação dos Estados, municípios e da sociedade civil. As seis áreas chaves para a estruturação do plano estão delimitadas no diagrama abaixo:

Quadro 7 - Estratégias adotadas no Plano Educação para Todos (2000-2012)



Fonte: Brasil (2014a).

No que diz respeito às políticas realizadas ao longo do governo PT, tanto em relação aos marcos legais, planos educacionais, e políticas específicas, para fins de simplificação foram alocados na tabela abaixo, elaborando uma linha temporal das principais ações realizadas a partir de 2003.

Quadro 8 - Marcos legais, Programas e Políticas da Educação Pública de 2003 a 2015

Ano	Marcos Legais
2003	Lei nº 10.639/2003 – Torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares.
2004	Em julho de 2004, foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
	Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 – Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

	Criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) por meio da Lei nº 10.880/2004, com o objetivo de contribuir para a superação do analfabetismo e promover a progressiva continuidade dos estudos de jovens e adultos em níveis mais elevados.
2005	Primeiras iniciativas do Movimento Todos pela Educação: Criação da Prova Brasil (foco na educação básica) e institucionalizado o PROUNI – Programa Universidade para Todos.
2006	Emenda Constitucional nº 53/2006 – Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
	Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 cria o "Salário Educação" – que transfere parte do imposto das empresas privadas às escolas públicas. A contribuição social equivale a 2,5% de pagamentos recolhidos pelas “empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social”, com algumas exceções especificadas em lei (Decreto nº 28/12/2006, Arts. 1º e 2º).
	Lei nº 11.274/06 – Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.
2007	Lei nº 11.494/07 – Regulamenta o FUNDEB.
	Início da implantação do FUNDEB em todas as unidades da federação.
	Institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – enfatiza o regime de colaboração entre os entes federados, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, tendo em vista os objetivos de melhoria dos indicadores educacionais.
	Criação do Programa Pró Infância: destinado aos cuidados e educação na primeira infância (até 4 anos). O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.
	Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.038/10, busca ampliar a jornada escolar e a ampliação da educação na perspectiva de turno integral.
2008	Implementado o Programa Mais educação, com o objetivo de ampliação da oferta de atividades educativas nas escolas públicas, sendo constituído por atividades optativas, oferecidas ao estudante no contraturno, buscando fortalecer a escola em termos de melhoria da cultura e comunidade.
	Instituída a Provinha Brasil, buscando avaliar os alunos de séries iniciais do ensino fundamental.
	Implantando o PAR (Plano de Ações Articuladas) associado ao PDE: com o objetivo de colocar à disposição de estados, municípios e Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da Educação Básica Pública.
	Lei nº 11.738/08 – Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2009	Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) – Belém, Brasil.
	SISU fortalece o ENEM.
	Instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.
	Emenda Constitucional nº 59/2009 – Amplia a faixa de escolaridade obrigatória e gratuita para 4 aos 17 anos de idade, prevendo sua implementação progressiva até 2016, assegurada sua oferta para todos que inclusive não tiveram acesso na idade própria.
	Instituição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo que os estudantes ficam na escola, buscando garantir a sua formação integral.
2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) – Brasília, 28 de março a 1º de abril de 2010.
	Instituído pela Portaria Normativa nº14, de 21 de maio de 2010, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.
	Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE-2011/2020) – Projeto de Lei (PL nº 8035/10), encaminhado pelo Executivo ao Congresso Nacional.
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e

	democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.
2012	PNE-2011/2020 – aprovação na Câmara dos Deputados.
2013	Lei nº 12.796/13 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.
	PNE-2011/2020 – Projeto de Lei (PLC nº 103/2012), aprovado pelo plenário do Senado (17/12/2013).
2014	Criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pela Portaria nº 86/2013, com metas para a implementação da política de educação do campo, de acordo com o decreto nº 7.352/2010, apoiou ações para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, especificamente para estudantes do campo e quilombolas.
	II Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) – Brasília, de 19 a 23/11/2014.
	Institucionalização do Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.
	Institucionalização do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 através da Lei nº13.005 de 25 de Junho de 2014.

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2014a), Werle (2014) e Veloso (2010).

Além das políticas mencionadas acima, a União também desempenha papel chave no financiamento, compra e distribuição dos livros didáticos, assim como na manutenção da infraestrutura das escolas e no fornecimento de transporte e merenda escolar. Este auxílio se dá através de programas suplementares, tais como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além destes programas suplementares, também podem ser citados o Pnaic, ProEJA, Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), Prolind, Mulher em Ciência, Mulheres Mil, Proinfo, Mais Educação, Parfor, UAB e Pibid, etc.

Tratando especificamente da amostra analisada nesta pesquisa, que aborda o ensino médio, destacam-se dois principais programas: o ProEMI, instituído em 2009, que busca garantir a formação integral dos alunos a partir da inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, assim articulando diferentes conhecimentos e fortalecendo atividades relacionadas à iniciação científica (BRASIL, 2014a, p. 99), e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que iniciou em 2014, a partir da articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação Estaduais, com o objetivo de promover melhorias na qualidade da educação.

Também cabe ressaltar o Programa de Ética e Cidadania, lançado pelo MEC em parceria com a Secretária de Direitos Humanos, instituído em 2004. O programa tinha o intuito de “estimular a reflexão sobre valores éticos e morais na escola, como respeito e solidariedade” (BRASIL, 2003). A proposta central era da criação de fóruns escolares de

discussão com a participação de professores, funcionários, pais, alunos e representantes da comunidade local. Esse projeto se assemelha com as disciplinas de estudos cívicos existentes nos Estados Unidos, mas de forma mais horizontal. O programa era especificamente voltado para a formação do corpo docente, através de módulos independentes, mas inter-relacionados de Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos, Inclusão e Exclusão Social, e Protagonismo Juvenil (OLIVEIRA, 2010). Ao que tudo indica, o programa foi descontinuado no ano de 2012, sem previsão de novos editais.

Ademais, cabe destacar o investimento crescente no setor educacional ao longo do período, conforme demonstrado na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB no setor educacional (%)

Ano	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª à 4ª Série ou Anos Iniciais	De 5ª à 8ª Série ou Anos Finais		
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	1,0
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,8
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,2

Fonte: Brasil, INEP/MEC, 2014c.

Analisando os esforços realizados entre 2003 e 2015, em especial o percentual do PIB investido, que cresceu quase 1,5%, mostra-se relevante o esforço de investimento do Governo. Segundo Relatório parcial entregue em 2015 (BRASIL, 2014a), que analisa os resultados das políticas do Plano Educação para Todos, a partir de 2000 os resultados mostraram-se positivos no quesito de expansão e universalização dos níveis educacionais

desde a primeira infância até a alfabetização de adultos. Dentre os resultados obtidos, destaca-se principalmente a redução das taxas de abandono, tanto da educação fundamental, quanto da média, registrando uma diminuição de 74,2% e 43,1%, respectivamente, entre os anos de 2000 e 2010. No entanto, como já demarcado no relatório de 2014, a qualidade educacional continua muito baixa, a despeito dos esforços governamentais. Os resultados do PISA de 2015 demonstraram uma queda na qualidade do ensino público brasileiro, indicando a necessidade de reforço.

Ainda sobre a relação PIB/educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2011, prevê que com o aumento progressivo do investimento do PIB em educação até o patamar de 7% ao ano, as metas de universalização e qualificação da escola pública serão atingidas no ano de 2020 (BRASIL, 2011). Em contraponto, estudiosos da área (CAMPANHA, 2011; RIBEIRO, FARENZENA e GRABOWSKI, 2012) apontam que 7% do PIB não seria suficiente para resolver as disparidades da educação básica no Brasil, devido à base de desigualdade inicial existente e à não correção dos valores levando em conta a inflação. Em documento divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011)¹², estimou-se que seria necessário o investimento de pelo menos 10% do percentual do PIB para que as metas do PNE possam ser atingidas. Nesta nota técnica argumenta-se que os valores utilizados para o cálculo não levam em conta a realidade de algumas regiões menos favorecidas, e nem mesmo o aumento da inflação ao longo do tempo, conforme já apontado por Baquero (2015). Nesse sentido, os investimentos em educação no país não reproduzem a totalidade do seu valor, pois não são corrigidos pela inflação do período, apresentando-se como valores nominais e não reais.

A seguir trata-se especificamente do sistema educacional do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre.

5.4 O Sistema Educacional no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre

Apesar de a União ter papel central nas diretrizes educacionais do país, a responsabilidade pela oferta de educação escolar pública é compartilhada pelos três níveis governamentais, incluindo os Estados, e, a partir da CF/88, também aos Municípios. Embora a diretriz base de funcionamento do sistema educacional seja estruturada através do regime de

¹² Nota técnica: Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade. O texto foi elaborado por Daniel Cara e Luiz Araújo (CAMPANHA, 2011).

colaboração, entre estes entes são definidas esferas prioritárias de ação dentro das quais o Estado fica encarregado da oferta do ensino fundamental e médio, e os municípios da educação infantil e do ensino fundamental. Assim, cabe à União a organização e o financiamento da rede pública federal de ensino, sobretudo das Universidades, bem como da prestação de assistência financeira e técnica aos estados e municípios, buscando garantir um padrão mínimo de qualidade e igualdade de oportunidades de ensino.

No entanto, essa autonomia dada aos diferentes entes constitui algumas das especificidades dos sistemas educacionais presentes em cada Estado e Município (FARENZENA e MENDES, 2010). No caso do Rio Grande do Sul, com a instituição da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), em 1976, em conjunto com o Conselho dos Secretários Municipais de Educação (CONSEME/UNDIMERS), as escolas municipais devido à demanda da população (SARI, 2007 e 2009; FARENZENA, 2003 e 2006), mesmo sem autonomia e trabalhando com orçamento limitado, já vinham se expandindo e sem o status de “ente da federação”, apenas atribuído na CF/88. Uma vez que não gozavam do mesmo investimento recebido pelas instituições Estaduais (CHIAPPA, 2010; FARENZENA e MENDES, 2010), estas escolas centraram-se principalmente nas regiões mais pobres e marginalizadas dos municípios gaúchos.

A partir da CF/88, com o regime de colaboração entre os entes, e, posteriormente, a instituição do FUNDEF e do FUNDEB, que vieram a garantir uma maior autonomia aos municípios no recebimento e na gestão dos recursos financeiros, o Rio Grande do Sul aderiu às diretrizes gerais existentes no restante do país de municipalização do ensino infantil e do ensino fundamental, e de estadualização do ensino médio (SARI, 2007; RIBEIRO, FARENZENA e GRABOWSKI, 2012; SILVEIRA, 2013). No entanto, a cidade de Porto Alegre se diferencia de outras cidades por ter escolas da rede municipal que oferecem também ensino médio (TARRAGÔ, 2008; SILVEIRA, 2013), inclusive estando representadas nas amostras que serão analisadas na parte empírica deste projeto. Embora este trabalho trate especificamente da juventude, concentrando-se no ensino médio nas escolas, mesmo dentro das escolas da rede pública encontra-se uma disparidade de qualidade educacional entre a rede municipal e estadual, no entanto, para fins de análise, serão tratadas conjuntamente como “escolas públicas”.

Além da rede municipal e estadual, também se integram à rede de ensino de Porto Alegre as escolas privadas e o Colégio Militar que se trata de um instituto federal. Os institutos federais diferem-se das demais escolas públicas, pois têm um processo de seleção para a sua entrada de forma que garante que os alunos que lá estudam já possuam um índice

de conhecimento superior à média. Esta mesma seleção se dá para a entrada de alunos no Colégio Tiradentes de Porto Alegre, que apesar de ser um colégio público estatal, diferencia-se das demais escolas públicas. Assim, este trabalho diferenciará três diferentes grupos escolares, sendo: 1) escolas privadas; 2) escolas públicas (estaduais e municipais); e 3) instituições militares (Colégio Tiradentes e Colégio Militar)¹³.

Como demonstrado no capítulo anterior, houve um aumento do investimento federal na educação ao longo dos últimos anos, porém, dado que a União é responsável pelo repasse de parte de sua arrecadação para que os Estados e Municípios possam gerir a rede educacional, cabe analisar o valor repassado ao estado do Rio Grande do Sul e ao município de Porto Alegre ao longo deste período. Acessando o portal da transparência, encontram-se dados apenas a partir do ano de 2008, evidenciados na Tabela 4 abaixo.

Tabela 4 - Investimento Federal no RS (2008 - 2015) na área da educação

Ano	Montante
2008	R\$25.008.086,97
2009	R\$50.322.836,69
2010	R\$78.530.739,01
2011	R\$77.496.315,19
2012	R\$141.611.292,70
2013	R\$172.573.324,93
2014	R\$185.274.884,49
2015	R\$138.000.301,71

Fonte: Brasil, Ministério da Transparência, Fiscalização e CGU, Portal da Transparência (2008-2015).

Apesar de demonstrar algumas flutuações entre os anos, o investimento federal no Estado gaúcho no ano de 2015 quintuplicou em relação ao de 2008. Conforme descrito no portal de transparência, estes valores representados em ambas as tabelas (4 acima e 5 abaixo) não constituem a totalidade do gasto do Governo Federal na área da educação e “[...] referem-se apenas à consolidação por função orçamentária dos valores transferidos pelo Governo Federal aos estados e municípios, conforme classificação da despesa no Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi)” (BRASIL, 2017, s/p), logo tratam-se dos valores atribuídos à políticas específicas, não incluindo, por exemplo, o FUNDEB e o FUNDEF, mencionados anteriormente.

As transferências para o município de Porto Alegre (Tabela 5 abaixo) não aumentaram tanto quanto em relação às do Estado, mas também foram superiores em relação ao ano base

¹³ Na amostra de 2002 estavam presentes os Colégios Tiradentes e Militar, enquanto que na amostra de 2015 apenas o Colégio Militar.

de 2008. Cabe ainda ressaltar que, além dos recursos investidos pela União, a prefeitura e o Governo do Estado devem aplicar um mínimo de 25% de sua receita na operacionalização da política de educação, conforme determinado pelo Artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996: “A união aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, Distrito Federal e Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas [...]” (BRASIL, 1996, s/p).

Tabela 5 - Investimento Federal no Município de Porto Alegre na área da Educação (2008-2015)

Ano	Montante
2008	R\$19.873.540,07
2009	R\$34.983.048,41
2010	R\$46.042.516,83
2011	R\$29.035.752,31
2012	R\$47.070.079,04
2013	R\$30.838.323,16
2014	R\$42.802.517,82
2015	R\$28.068.126,16

Fonte: Brasil, Ministério da Transparência, Fiscalização e CGU, Portal da Transparência (2008-2015).

Contudo, os resultados obtidos pelas escolas públicas nos exames nacionais de ensino em Porto Alegre continuam se mostrando negativas – a despeito do aumento de investimentos no setor educacional. Por exemplo, ao observar os resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) do ano de 2015 na Tabela 6 abaixo, verifica-se que as escolas estaduais apenas aparecem na 30ª posição em Porto Alegre, salvo o caso do colégio Tiradentes que desponta em 1º lugar e é pertencente à rede estadual. Lembrando, porém, que este conta com uma pré-seleção dos alunos que lá estudam, diferenciando-se das demais escolas estaduais. O 3º lugar é ocupado pelo Colégio Militar, um instituto federal que além de ter o processo de pré-seleção dos alunos conta com financiamento direto da União.

Tabela 6 - Ranking de posicionamento das escolas de Porto Alegre no ENEM segundo média geral

Ranking de Porto Alegre	Ranking Geral	Escola	Tipo de Escola
1	147	CEEM Tiradentes	Estadual
2	227	Colégio Joao Paulo I (Higienópolis)	Privada
3	247	Colégio Militar De Porto Alegre	Federal
4	253	Colégio Marista Nossa Senhora Do Rosário	Privada
5	275	Colégio Leonardo Da Vinci-Alfa	Privada
6	312	Centro de Ensino Médio Farroupilha	Privada

7	356	Colégio Joao Paulo I (Ipanema)	Privada
8	386	Colégio Israelita Brasileiro	Privada
9	423	Colégio Anchieta	Privada
10	637	Colégio Província de São Pedro	Privada
11	678	Centro de Ensino Médio Pastor Dohms-Unidade De Ensino Higienópolis	Privada
12	739	Colégio Leonardo Da Vinci-Beta	Privada
13	826	Colégio Bom Jesus Sevigne	Privada
14	851	Colégio Metodista Americano	Privada
15	967	Colégio Santa Inês	Privada
16	1019	Colégio Monteiro Lobato	Privada
17	1070	Instituto de Educação Joao XXIII	Privada
18	1121	Colégio Unificado Lindoia	Privada
19	1206	Colégio La Salle São Joao	Privada
20	1223	Colégio La Salle Santo Antônio	Privada
21	1331	Colégio Nossa Senhora Do Bom Conselho	Privada
22	1332	Colégio Sinodal Do Salvador	Privada
23	1353	Colégio Concordia	Privada
24	1358	Colégio Marista Ipanema	Privada
25	1488	Colégio Marista São Pedro	Privada
26	1525	Colégio Universitário	Privada
27	1566	Colégio La Salle Dores	Privada
28	1594	Instituto Vicente Pallotti	Privada
29	1599	Colégio Maria Imaculada	Privada
30	1700	EEEB Gomes Carneiro	Estadual

Fonte: Brasil, MEC/INEP, 2016.

*Foram marcados em negrito as escolas que estão representadas na amostra de 2015 da pesquisa empírica.

As demais escolas listadas são todas pertencentes à rede privada de ensino, que segundo o censo de 2014 (BRASIL, 2014b) representa apenas 26,08% das matrículas realizadas em Porto Alegre, conforme demonstrado na Tabela 7 abaixo. Nesta mesma tabela, destaca-se que as escolas estaduais representam quase 70% das matrículas do ensino médio na cidade de Porto Alegre, de forma que se mostra preocupante a desigualdade da qualidade do ensino da rede pública estadual e municipal em relação às escolas privadas.

Tabela 7 - Número de Matrículas no Ensino Médio por Rede de Ensino em Porto Alegre (2014)

Tipo de Escola	Número total de matrículas	(%)
Escolas Federais	937	1,95%
Escolas Estaduais	33.396	69,51%
Escolas Municipais	1.183	2,46%
Escolas Privadas	12.529	26,08%

Total	48.045	100,00%
-------	--------	---------

Fonte: Brasil, MEC/INEP 2014b.

A despeito dos valores transferidos, por tratar-se de uma pesquisa macro e ampla, não se pode delimitar como estes foram aplicados em cada escola. Contudo, notabiliza-se que houve aumentos nominais relevantes ao longo dos últimos anos na área da educação nas três esferas federativas. No próximo capítulo serão analisados os dados obtidos a partir da pesquisa de Democracia, mídias e capital social em Porto Alegre, realizada pelo NUPESAL nos anos de 2002 e 2015.

6. ANÁLISE DE DADOS: AVALIANDO AS MODIFICAÇÕES NO COMPORTAMENTO DOS JOVENS EM 2002 E 2015

Este capítulo compara as amostras coletadas nas escolas de ensino médio da cidade de Porto Alegre nos anos 2002 e 2015. Para tanto, foram selecionadas questões repetidas – ou similares (equivalência funcional) – nestes dois questionários de forma a averiguar modificações nos padrões de resposta. Seguindo a organização destas variáveis, já descritas na metodologia, as próximas seções serão divididas de acordo com as dimensões e subdimensões do conceito de competência cívica proposto por Hoskins *et al.* (2008), analisando os resultados de acordo com a revisão bibliográfica discutida ao longo desta dissertação.

A primeira parte da análise foca seus esforços na comparação longitudinal entre os questionários de 2002 e 2015, sem fazer distinção entre os diferentes tipos de escola nas quais os questionários foram coletados. Em complemento, a segunda parte da análise difere as escolas entre três diferentes grupos, buscando demonstrar a desigualdade do processo de formação da cidadania na rede pública, privada e dos institutos militares, tanto na coleta de 2002, quanto na coleta de 2015 – analisando-as comparativamente. E, finalmente, a terceira parte quantifica as variáveis através de cada uma das dimensões descritas. Este processo estabelece um indicador para as dimensões que, somados, determinam um parâmetro de competência cívica da juventude para os anos de 2002 e 2015, posteriormente analisando os três diferentes grupos de escola separadamente.

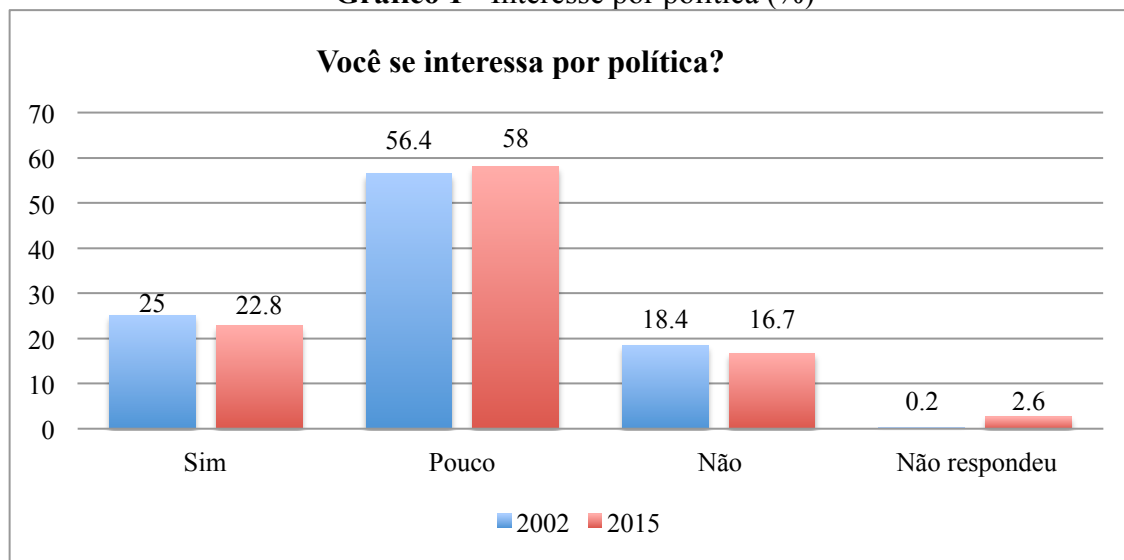
O primeiro grupo é formado pelos questionários coletados em escolas públicas de Porto Alegre, somando 280 em 2002 e 320 em 2015. O segundo grupo diz respeito às

escolas privadas da capital gaúcha, contabilizando 154 questionários em 2002 e 312 em 2015. O terceiro grupo isola os institutos militares da cidade de Porto Alegre, nomeados Colégio Estadual Tiradentes e o Colégio Militar – ambos considerados ínsulas de excelência no ensino público, sendo respectivamente o primeiro e o terceiro lugar no ranking de 2015 do ENEM das escolas de Porto Alegre (INEP, 2015). Ademais, na investigação realizada por Felipe Zorzi (2016), utilizando-se da pesquisa de 2015 do NUPESAL, obteve-se uma grande variação da competência cívica deste grupo, classificando-o como um *outlier* da rede pública de educação. A pesquisa de 2002 conta com 40 questionários de ambos os colégios, enquanto a pesquisa de 2015 conta com 58 questionários restritos apenas ao Colégio Militar.

Ambas as amostras foram realizadas de maneira aleatória e estratificada. A amostra de 2002 é composta por 500 questionários realizados em 21 escolas, sendo 14 Estaduais e Municipais, seis Particulares e uma Federal. Já a amostra de 2015 conta com 690 questionários no total, contando com sete escolas Municipais e Estaduais, cinco escolas particulares, e um Instituto Federal. Cabe destacar que, por se tratarem de questionários diferentes, as análises se mostram restritas às questões repetidas em ambos os instrumentos de pesquisa, de forma que algumas questões tiveram suas respostas agrupadas para fins de comparação, dada as diferentes categorias propostas nos dois questionários. Contudo, atentou-se a fidedignidade e orientação positiva ou negativa ao objeto de cada uma delas.

6.1 Dimensão Afetiva: Atitudes

Conforme descrito no capítulo conceitual, a subdimensão nomeada atitudes diz respeito às orientações do indivíduo em relação à política, como variáveis relacionadas ao interesse por política, eficácia política e ao capital social, incluindo confiança institucional e interpessoal. Nesse sentido a primeira variável analisada foi o grau de interesse por política, demonstrado abaixo no Gráfico 1:

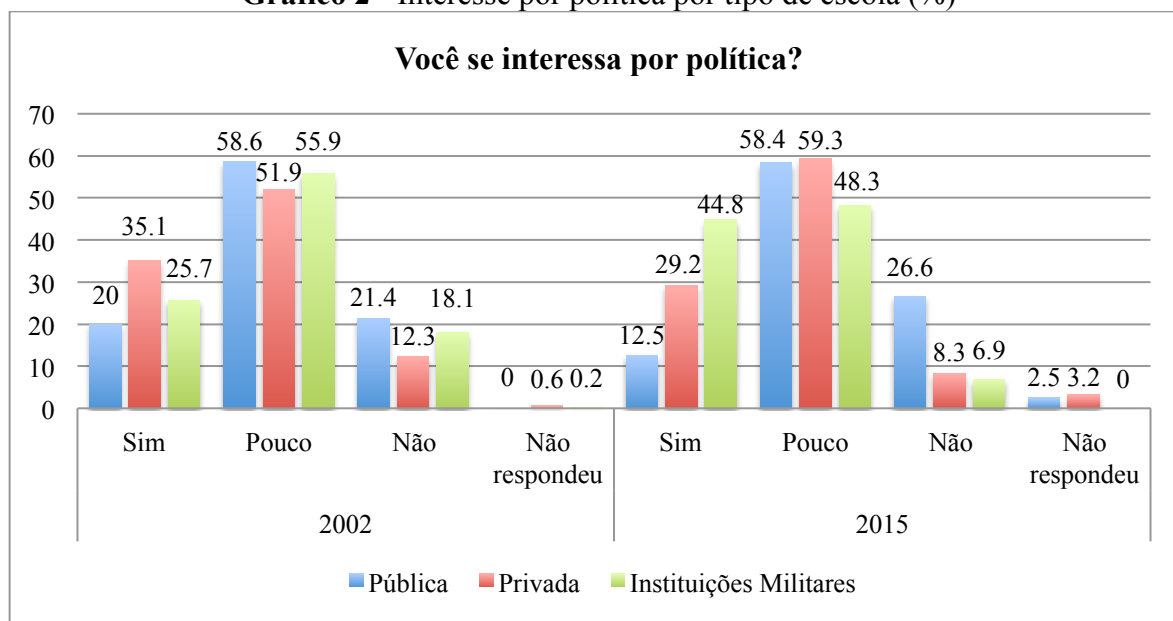
Gráfico 1 - Interesse por política (%)

N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Analisando o gráfico acima, se pode observar que a quantidade de jovens que demonstra ter interesse por política se mostra muito baixa, tanto em 2002 (25%), quanto em 2015 (22,8%), inclusive demonstrando uma diminuição daqueles que declararam ter interesse ao longo do período. Em contraponto, o maior volume de respostas nos dois anos concentra-se nos jovens que declaram ter pouco interesse por política, crescendo 1,6% entre 2002 e 2015, chegando ao patamar de 58%. Nesta mesma direção observa-se uma diminuição dos jovens que declaram não ter interesse por política, caindo 1,7%, e ficando em 16,7% no ano de 2015. Contudo, ao somar as respostas daqueles que declararam ter interesse e ter pouco interesse, observa-se um decréscimo entre os anos de 2002 (81,4%) e 2015 (80,8%), reforçando os apontamentos da persistência de uma cultura política híbrida (BAQUERO e BAQUERO, 2014) na comunidade juvenil, se analisadas as escolas como um todo.

No entanto, ao dividirmos as escolas por grupo, podemos observar diferentes evoluções ao longo do período, conforme demonstrado no Gráfico 2 abaixo.

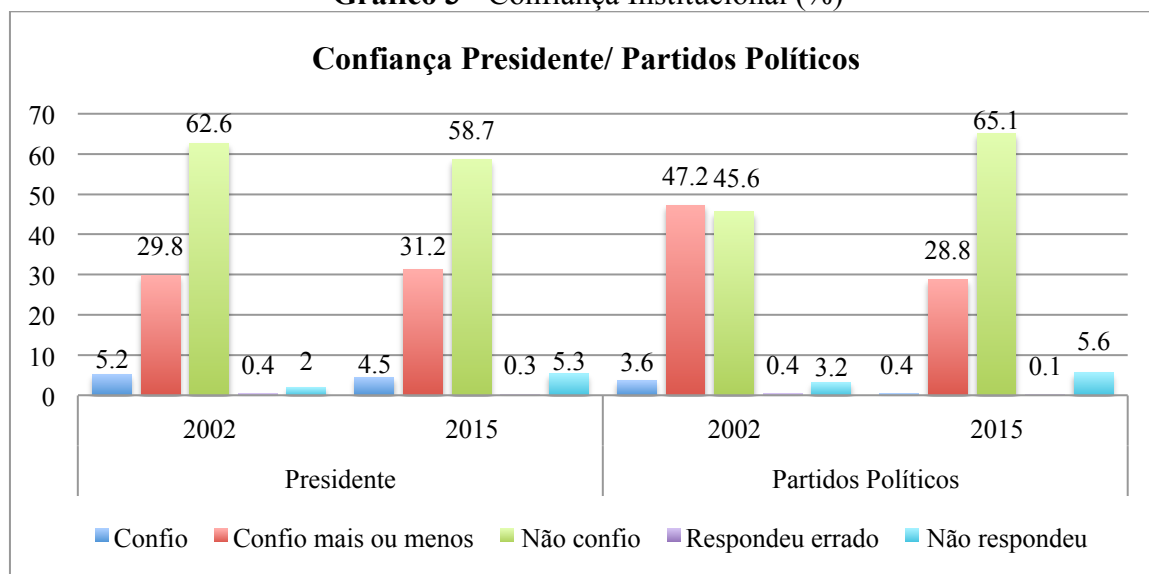
Gráfico 2 - Interesse por política por tipo de escola (%)

2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Novamente, somando as variáveis “sim” e “pouco” quanto ao interesse por política, observa-se que apenas a escola pública sofreu um decréscimo passando de 78,6% (2002) para 70,9% em 2015. Enquanto isso, as escolas privadas e militares tiveram seus índices de interesse por política acrescidos em 1,5% e 11,5%, respectivamente, atingindo assim 88,5% e 93,1% da soma relativa aos alunos interessados em política nos seus respectivos grupos.

Além da questão do interesse em política, também se destaca na dimensão afetiva proposta por Hoskins *et al.* (2008) a confiança interpessoal e institucional, como fatores que reforçam a existência de capital social. Conforme proposto por Schaefer-McDaniels (2004), a análise do capital social na juventude se concentra em três aspectos, sendo estes: 1) Redes sociais/interações e sociabilidade; 2) confiança e reciprocidade; e 3) sentimento de pertencimento/apelo. Neste sentido, o Gráfico 3 abaixo busca analisar a confiança institucional dos jovens, relacionando a confiança destes no presidente e nos partidos políticos.

Gráfico 3 - Confiança Institucional (%)

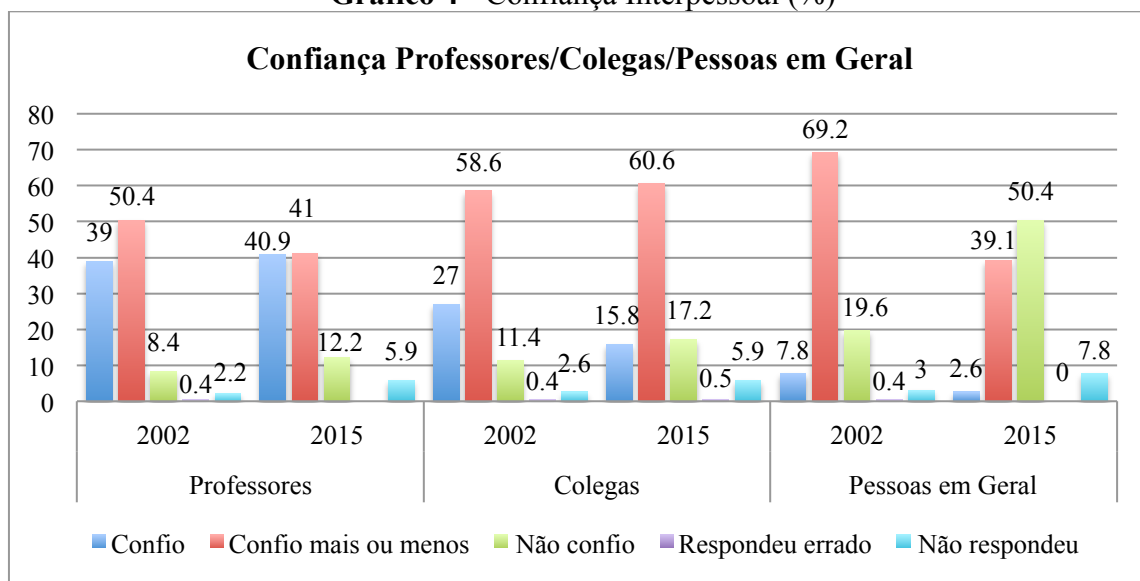
N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Conforme o Gráfico 3, os níveis de confiança institucional dos jovens são muito baixos, reforçando o afastamento da juventude das instituições tradicionais da política. Tanto em 2002, quanto em 2015, o maior número de respostas ficou concentrado na categoria “Não confio”. No que tange a figura do presidente, o nível de confiança (somando “confio” e “confio mais ou menos”) aumentou em apenas 0,7% entre os anos de 2002 e 2015, com a taxa daqueles que afirmam não confiar caindo para 58,9%. Em oposição, a porcentagem daqueles que afirmaram não confiar em partidos políticos cresceu 19,5%, ficando em 65,1% dos respondentes no ano de 2015. Ainda cabe observar que a resposta “não confio” foi superior à soma das variáveis de confiança, tanto nas respostas em relação a partidos, quanto ao presidente, atingindo 65,6% de desconfiança em partidos políticos no ano de 2015. A rejeição da política tradicional indica um índice de capital social baixo por parte da juventude porto-alegrense.

Em contraponto, os índices de confiança interpessoal, conforme expostos no Gráfico 4 (abaixo), indicam um maior grau de confiança dos jovens em relação aos seus professores, colegas e pessoas em geral do que ao nível institucional. Apenas a variável “confiança em pessoas em geral”, obteve uma porcentagem de respostas de “não confio” superior à soma das variáveis “confio” e “confio mais ou menos”, representando 50,4% dos respondentes em 2015.

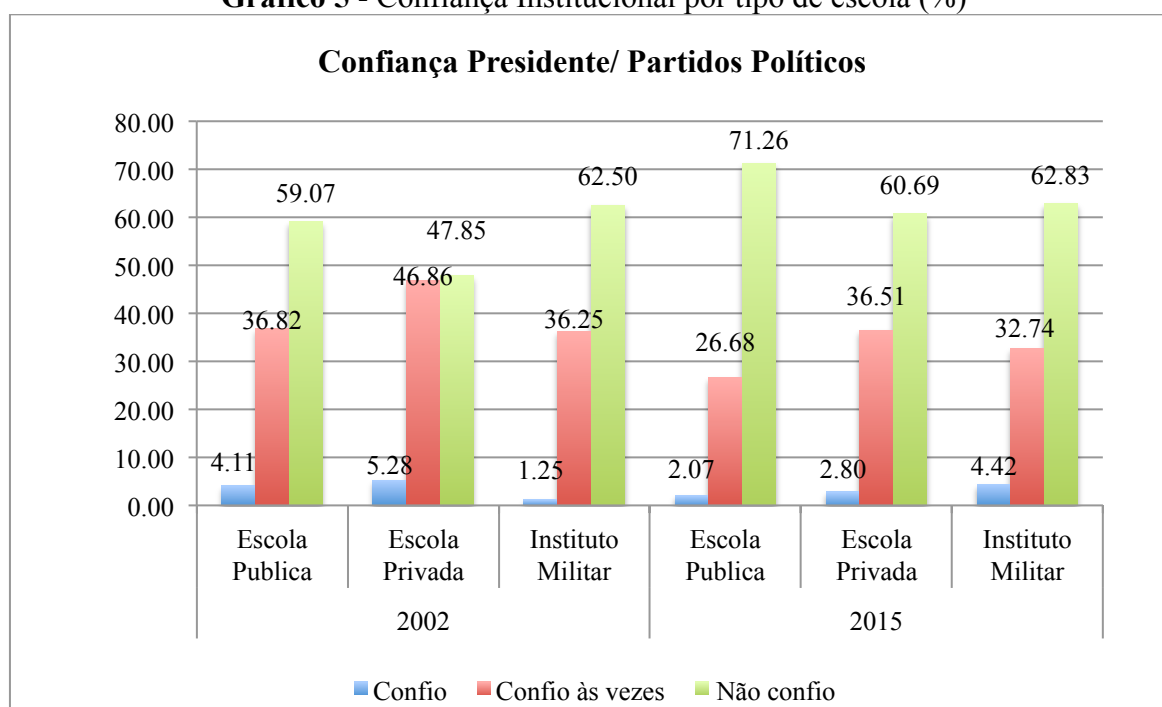
Gráfico 4 - Confiança Interpessoal (%)



N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

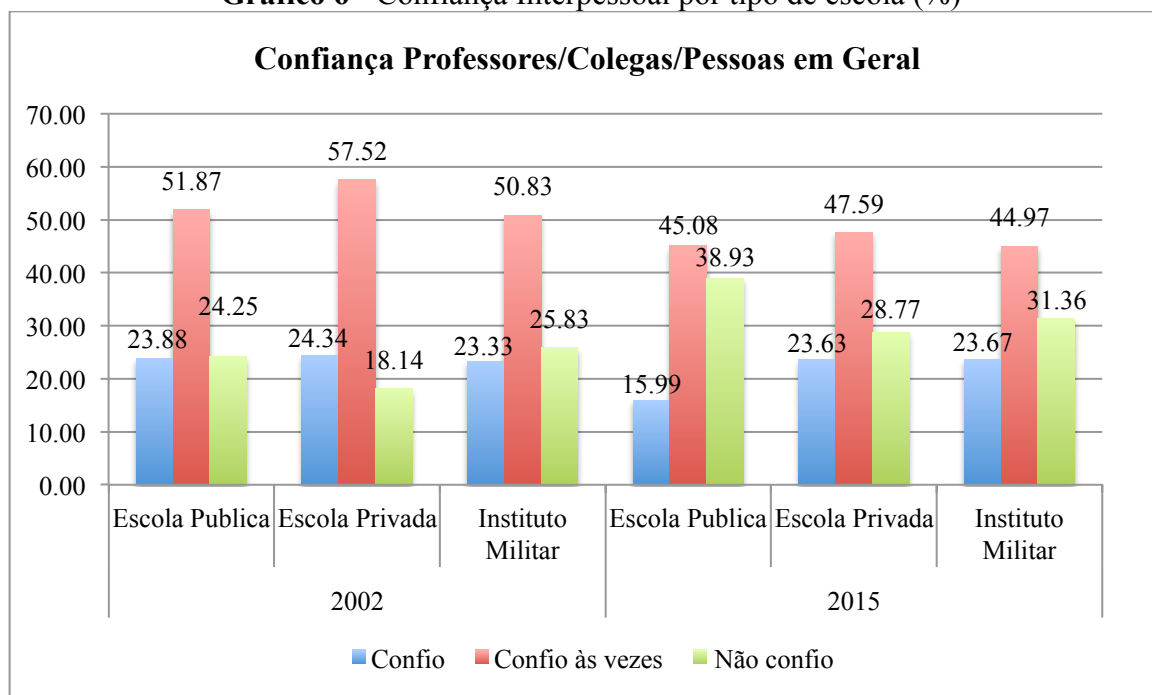
No entanto, na comparação entre 2002 e 2015, no que se refere à soma das categorias “confio” e “confio mais ou menos”, denota-se uma diminuição de confiança em todas as variáveis analisadas, com uma queda de 7,5% na confiança em “professores”, 9,2% nos “colegas de aula” e 35,3% nas “pessoas em geral”. No que tange à confiança nos professores, o índice de alunos que afirma confiar cresceu quase 2%, ficando em 40,9%, porém o índice dos que não confiam aumentou 3,8%. Dado que, segundo Schmidt (2000), a escola é um dos lugares mais importantes no processo de socialização política, uma vez que é responsável pela transferência de conhecimentos de maneira direta e explícita, o professor tem um papel fundamental na internalização de valores por parte dos alunos, sendo importante que esta relação se dê de forma positiva. De maneira geral os índices de confiança, tanto interpessoal, quanto institucional, sofreram uma redução entre 2002 e 2015, indicando uma diminuição de um dos indicadores de capital social.

Gráfico 5 - Confiança Institucional por tipo de escola (%)

2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Analisaram-se individualmente os grupos de escolas públicas, privadas e os institutos militares em ambos os anos no gráfico acima, e no que tange a confiança institucional (somando as análises de presidente e partidos políticos) os institutos militares se mostram com a maior porcentagem de “não confio” em 2002 (62,5%), bem como o menor índice de “confio” (1,25%). Em 2015, as escolas públicas lideram com uma taxa de 71,26% de “não confio”, e contam com o menor índice de confiança (2,07%). Neste sentido, os maiores índices de confiança em ambos os anos foram encontrados nas instituições privadas. Embora haja diferenças nos níveis de confiança institucional entre os tipos de escola, não se mostrou uma diferença tão significativa como na primeira variável analisada (interesse por política).

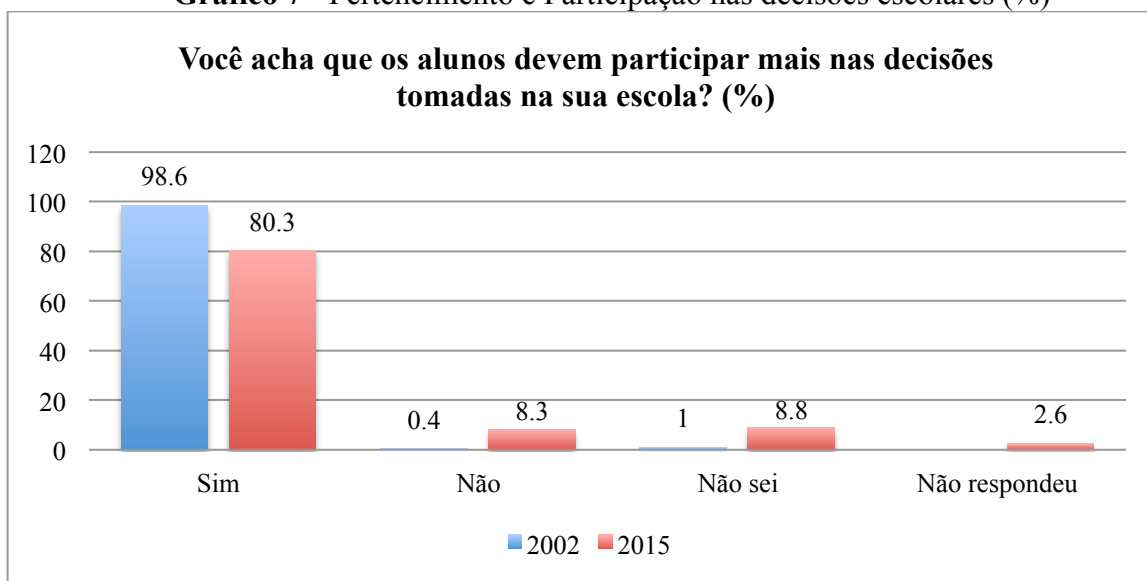
Gráfico 6 - Confiança Interpessoal por tipo de escola (%)

2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Igualmente, os níveis de confiança interpessoal (somando as variáveis de confiança em professores, colegas de aula e pessoas em geral) são maiores nas escolas privadas em ambos os anos. No ano de 2002, as escolas diferenciaram-se pouco quanto à porcentagem de confiança ficando em torno de 24%, sendo o maior índice de “não confio” pelos institutos militares com 25,83%. No ano de 2015, observa-se uma diminuição da confiança nos três grupos, sendo a maior queda nas escolas públicas que foi de 23,88% (2002) para 15,99% na variável “confio”, concomitantemente aumentando a faixa de “não confio” para 38,93%, caracterizando o maior índice de desconfiança interpessoal.

Em complemento às variáveis de confiança, buscou-se verificar a existência de pertencimento dos jovens à sua escola, assim integrando mais esta variável como uma forma de mensurar capital social na juventude. Para tanto, foi perguntado aos jovens se eles acreditavam que deveriam ter maior participação nas decisões tomadas em sua escola, ilustrado no Gráfico 7 abaixo:

Gráfico 7 - Pertencimento e Participação nas decisões escolares (%)

N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

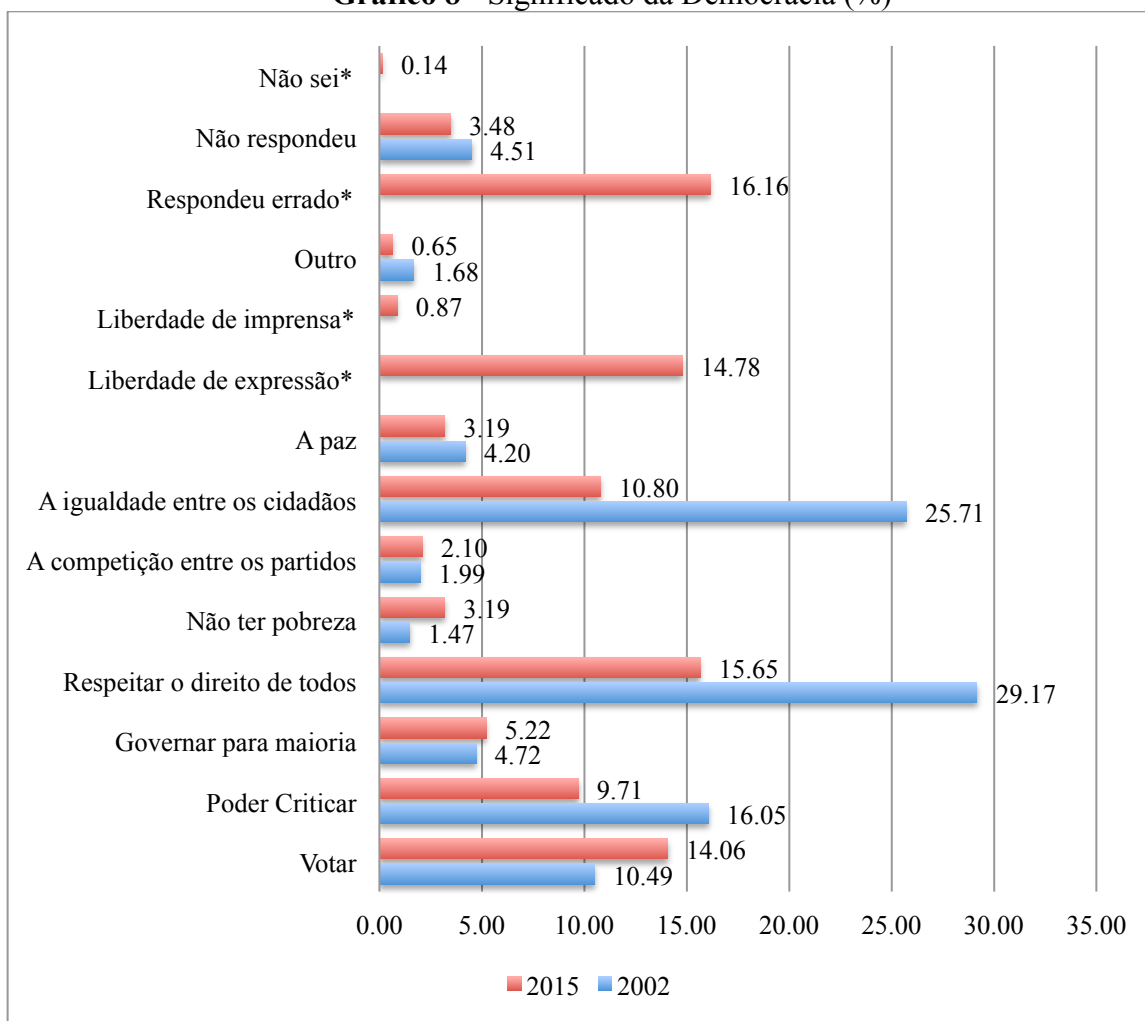
Os dados do Gráfico 7 indicam uma queda entre 2002 e 2015 na porcentagem de jovens que consideram importante a sua participação nas decisões da escola. No entanto, diferente das demais variáveis de capital social, este número ainda é bem alto, o que sugere uma maior pré-disposição e busca por integração dos jovens no ambiente escolar. Analisando separadamente os três grupos escolares não se encontraram muitas discrepâncias, porém, diferentemente das análises prévias, os alunos da escola pública foram os que tiveram a maior porcentagem de respostas “sim”, contabilizando 84,7% dos respondentes em 2015¹⁴. Em relação à subdimensão atitudes, a maior parte das respostas se refere à persistência de uma cultura política híbrida, sustentada por baixo interesse político e alta desconfiança institucional e interpessoal, sobretudo, quando analisada entre os diferentes grupos de escolas. A escola pública obtém sempre os índices mais baixos em relação ao conceito de capital social, assim como de competência cívica, ressaltando a hipótese da desigualdade dos sistemas de ensino e da insuficiência das políticas educacionais dos últimos anos.

6.2 Dimensão Afetiva: Valores

A subdimensão valores está ligada diretamente às características e percepções do indivíduo acerca da política, o seu entendimento e valoração da democracia, bem como do sentimento de eficácia política e percepção de responsividade do sistema político. Estas

¹⁴ Os institutos militares tiveram 83% de resposta “sim”, e as escolas privadas 77,9%.

características são muito importantes na transformação da competência cívica para o exercício da cidadania ativa, visto que estão ligadas diretamente com como o jovem percebe seu lugar na política. Desta maneira, buscando averiguar o que significa democracia para os jovens, foi realizada a pergunta “qual o significado da democracia?” em 2002, solicitando que o respondente escolhesse apenas duas das nove opções. No questionário de 2015 foi perguntado “Quando você pensa em democracia, qual dos itens vem em sua mente?” solicitando que os respondentes marcassem três opções das 11 enumeradas, em ordem de preferência. Para poder comparar os anos de 2002 e 2015, foram somadas as frequências das respostas de 2002, dividindo-as pelo número total de entradas, assim transformando-as em porcentagem, sem distinção da ordem em que foram escolhidas. O mesmo foi feito com a questão de 2015, somando as duas primeiras respostas sem distinção da ordem que foram escolhidas, dividindo-as pelo total das entradas, podendo assim, comparar as porcentagens de respostas dentro de cada universo. Cabe ressaltar que no ano de 2015 havia quatro variáveis a mais que em 2002, às quais se apontou com um asterisco. O resultado do significado da democracia para os jovens está apresentado no Gráfico 8 abaixo:

Gráfico 8 - Significado da Democracia (%)

2002 N 907/ 2015 N1380

*As categorias “Liberdade de expressão”, “Liberdade de imprensa”, “Respondeu errado” e “Não sei” não estavam disponíveis no questionário de 2002

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Conforme se pode observar no Gráfico 8, há uma maior dispersão no entendimento dos jovens acerca do significado de democracia no ano de 2015. Parte disso pode ser atribuída ao maior número de categorias a serem escolhidas (somente selecionou-se duas das três variáveis), ou à diferente formulação da questão em relação a 2002, conforme exposto no parágrafo anterior. Porém, ignorando o número de respostas erradas que corresponde à maior porcentagem dos respondentes de 2015 (16,16%), pode-se notar uma percepção da democracia de maneira maximalista (PNAD, 2004; PRZEWORSKI, 2010), ainda maior do que no ano de 2002, também demonstrando um maior direcionamento para valores pós-materialistas (INGLEHART, 2009; DALTON e WELZEL, 2014) como liberdade de expressão (14,78%), segunda categoria mais relacionada à democracia pelos jovens no ano de 2015. Ainda nesse sentido, a variável “poder criticar” foi a terceira mais citada em 2002 (16,05%), e a quinta posição em 2015 (9,71%).

A categoria que obteve o maior número de respostas em ambos os anos foi “respeitar o direito de todos” com 29,17% das entradas de 2002, e 15,65% em 2015, demonstrando a persistência da conexão entre esta afirmação e a ideia dos jovens sobre a democracia. Em 2002, a segunda maior menção foi a de “busca da igualdade entre os cidadãos” (25,71%), que em 2015 obteve 10,80% das entradas, ficando na quarta posição. A terceira referência mais mencionada em 2015 foi a de “voto” (14,06%), fazendo referência ao sistema político tradicional, enquanto que, em 2002, esta obteve 10,49%, estando em terceiro lugar nas menções. No geral, conforme já apontado pela literatura de cultura e socialização política (SCHMIDT, 2000), os jovens relacionam a democracia à ideia de extensão de direitos, liberdades e bem-estar, tendo um aspecto mais subjetivo do que a teoria da democracia minimalista como conceito de “governar para a maioria” (4,72% em 2002, e 5,22% em 2015).

Analisando esta mesma questão longitudinalmente, e em comparação entre os três grupos, foram encontrados resultados bem distintos, o que explica parte da grande dispersão das significações de democracia. Expostos os dados na Tabela 4 (abaixo), marcou-se em negrito o maior percentual encontrado em cada tipo de escola e ano. A única categoria relacionada por duas vezes como a mais mencionada foi “respeitar o direito de todos”, em 2002, no grupo de escolas privadas (27,4%) e no grupo do Instituto Militar (35,21%) neste mesmo ano.

Tabela 8 - Significado da Democracia por escola e por ano (%)

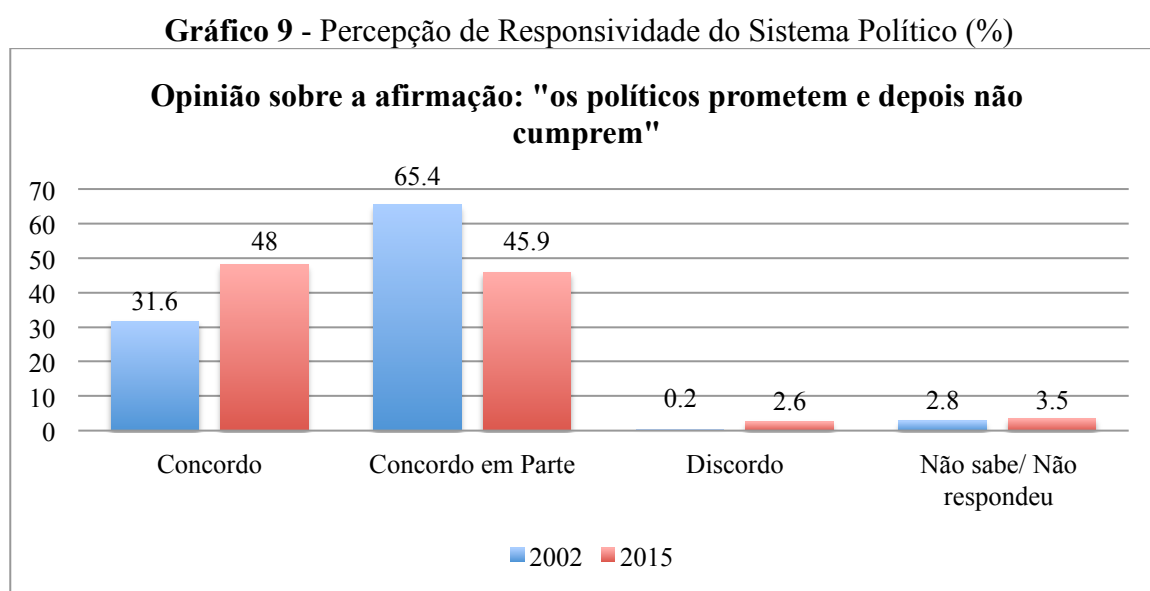
	Escola Pública		Escola Privada		Instituto Militar	
	2002	2015	2002	2015	2002	2015
Votar	9,01	10,0	13,70	17,0	11,27	20,7
Poder Criticar	12,50	7,8	23,29	11,5	14,08	10,3
Governar para maioria	3,86	2,8	5,14	7,2	7,04	7,8
Respeitar o direito de todos	28,86	13,3	27,40	17,8	35,21	17,2
Não ter pobreza	1,65	4,4	1,03	2,4	0	0,9
A competição entre os partidos	2,02	1,7	1,37	2,2	1,41	3,4
A igualdade entre os cidadãos	29,41	9,8	21,23	11,7	22,54	11,2
A paz	4,60	4,7	8,56	1,8	7,04	2,6
Liberdade de expressão*	---	10,3	---	18,4	---	19,8
Liberdade de imprensa*	---	1,1	---	0,8	---	0
Outro	1,47	0,6	2,40	0,8	1,41	0
Respondeu errado*	---	27,7	---	6,7	---	3,4
Não respondeu	6,62	5,8	2,05	1,6	0	0,9
Não sei*	---	0	---	0	---	1,7

2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

*As categorias “Liberdade de expressão”, “Liberdade de imprensa”, “Respondeu errado” e “Não sei” não estavam disponíveis no questionário de 2002.

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Para além da significação da democracia, também cabe analisar a percepção que os jovens têm da política atualmente ou, como colocado por Sofia Sohl (2014), a percepção de responsividade do sistema político, também mencionado como eficácia externa por Easton e Denis (1967). A percepção de responsividade do sistema político é relacionada diretamente à percepção do governo, bem como da capacidade das políticas públicas instrumentalizadas por este em cumprir com as demandas e necessidades dos cidadãos. Neste sentido, projeta-se no Gráfico 9 abaixo, as respostas dos jovens quanto a afirmação “os políticos prometem e depois não cumprem”.



N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Ao analisar o Gráfico 9 observa-se, em geral, uma percepção de responsividade preponderantemente negativa dos políticos. Em 2002, 31,6% afirmavam concordar com esta afirmação, e 65,4% concordar em parte, somando 97% das percepções negativas acerca dos políticos e suas promessas eleitorais. Em 2015, embora a soma dos que concordam e concordam parcialmente tenha caído para 93,9%, o número daqueles que afirmam concordar subiu para 48%, revelando uma persistência da descrença no sistema político.

Tabela 9 - Percepção de Responsividade do Governo por Escola e ano: utilizando a concordância com a afirmação “Os políticos prometem e depois não cumprem”

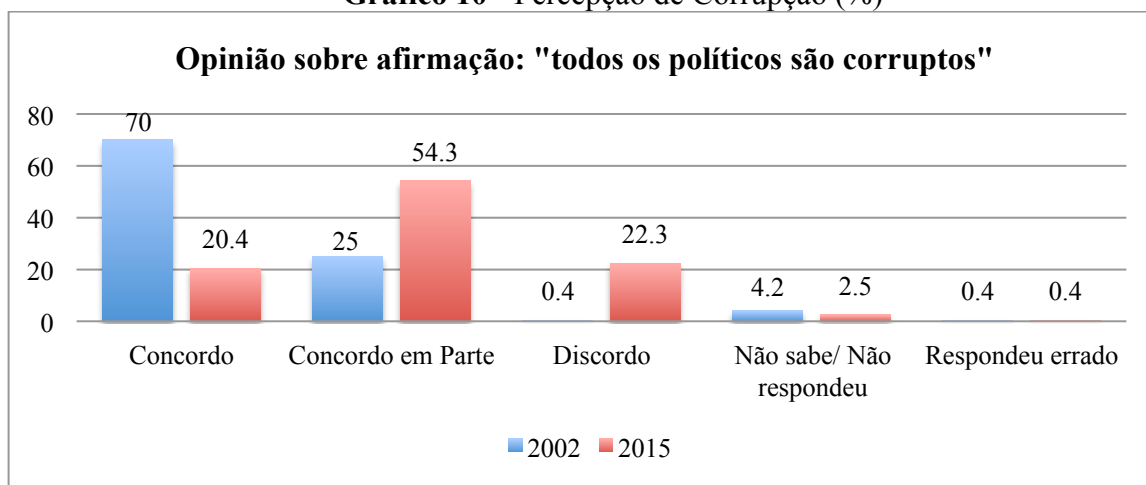
		Pública	Privada	Instituições Militares
2002	Concordo	34,30	26,00	32,50
	Concordo em Parte	62,10	72,10	65,00
	Discordo	0,40	0	0
	Não sabe / Não respondeu	3,20	1,90	2,50
2015	Concordo	57,80	41,70	27,60
	Concordo em Parte	35,60	52,60	67,20
	Discordo	1,30	3,80	3,40
	Não sabe/ Não respondeu	5,40	1,30	1,70

2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Ademais, tratando sobre a corrupção como fenômeno específico, o Gráfico 10 representa a percepção dos jovens sobre a corrupção no governo, instrumentalizado através da opinião sobre a afirmação “Todos os políticos são corruptos”.

Gráfico 10 - Percepção de Corrupção (%)



N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Como se pode observar, houve uma diminuição no número de jovens que apontam que todos os políticos são corruptos. No ano de 2002, 70% dos jovens concordavam com essa afirmação, enquanto no ano de 2015 este número ficou em 20,4%. Mesmo somadas as categorias “concordo em parte” e “concordo”, a porcentagem de jovens cai de 95% para 74,7%, em 2015. Também vale demonstrar que o número de entrevistados que discorda com esta afirmação subiu para 22,3%. Embora os indicadores ainda sejam muito altos na percepção de corrupção do governo, nota-se uma discreta melhora na percepção da corrupção e da classe política pelos jovens.

Segmentando esta questão pelos grupos escolares, denota-se que as instituições militares são as maiores opositoras à afirmação de corrupção generalizada, com 36,2% discordando em 2015, número que em 2002 era de 2,5%. Contrariamente, as escolas públicas têm a maior concordância, com a soma das afirmações positivas chegando a 82,2%, sendo que destes 31,3% concordam integralmente. Observa-se que, tanto em 2002 quanto em 2015, para os três grupos analisados a corrupção se mostra como um grande problema. No entanto, as orientações dos alunos de escolas privadas tendem a ser mais positivas, não apenas em relação à corrupção, mas à política em geral. Estes dados podem ser observados na tabela 6 abaixo:

Tabela 10 - Percepção de corrupção por tipo de escola (%) – concordância com a afirmação “todos os políticos são corruptos”

		Pública	Privada	Instituições Militares
2002	Concordo	71,8	66,9	72,5
	Concordo em Parte	23,2	27,3	25,0
	Discordo	0	0,6	2,5
	Não sabe / Não respondeu	4,3	5,2	0
	Respondeu errado	0,7	0	0
2015	Concordo	31,3	11,9	6,9
	Concordo em Parte	50,9	58,0	53,4
	Discordo	13,4	28,8	36,2
	Não sabe / Não respondeu	3,4	1,3	3,4
	Respondeu errado	0,90	0	0

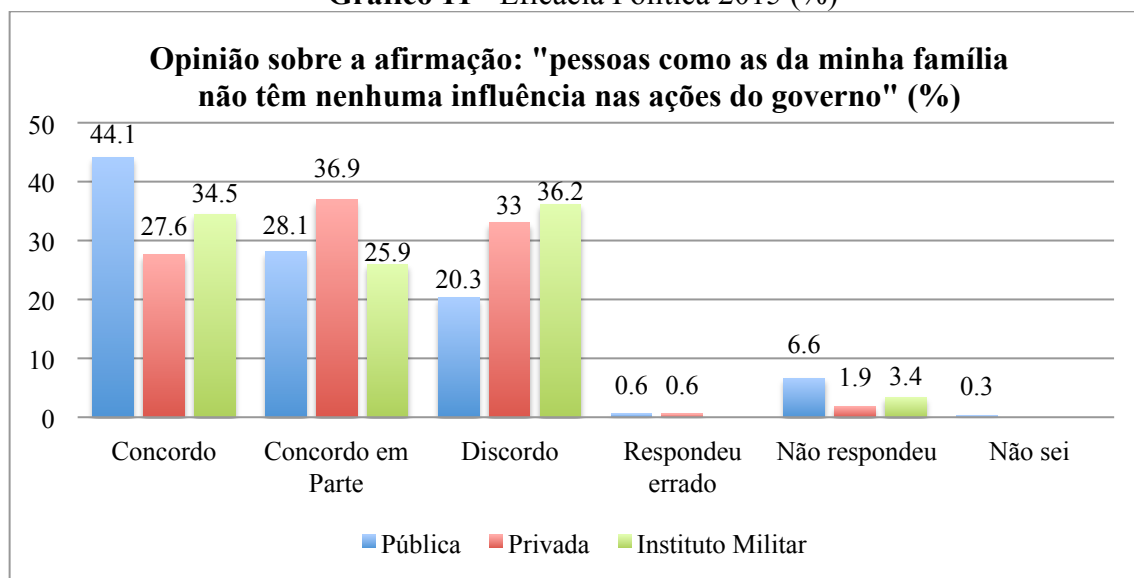
2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Quanto ao conceito de eficácia política, infelizmente não se encontrou nenhuma variável comparável nos questionários de 2002 e 2015. Portanto apresentam-se alguns resultados de 2015, que demonstram a percepção de eficácia política dos jovens, especialmente a diferença entre as escolas públicas e privadas. Este conceito é muito importante, uma vez que a eficácia política se refere à percepção que o indivíduo tem das suas habilidades em relação a empreendimentos políticos. Este entendimento de que é possível mudar a sociedade através de um ponto de vista político é fundamental para a formação cidadã (SOHL, 2014), ainda mais sobre o pressuposto de superação das desigualdades sociais e econômicas.

Assim, o Gráfico 11 abaixo representa as respostas obtidas a partir da opinião dos jovens acerca da afirmação: “Pessoas como as da minha família não têm nenhuma influência nas ações do governo”.

Gráfico 11 - Eficácia Política 2015 (%)



N 320 / 312 / 58

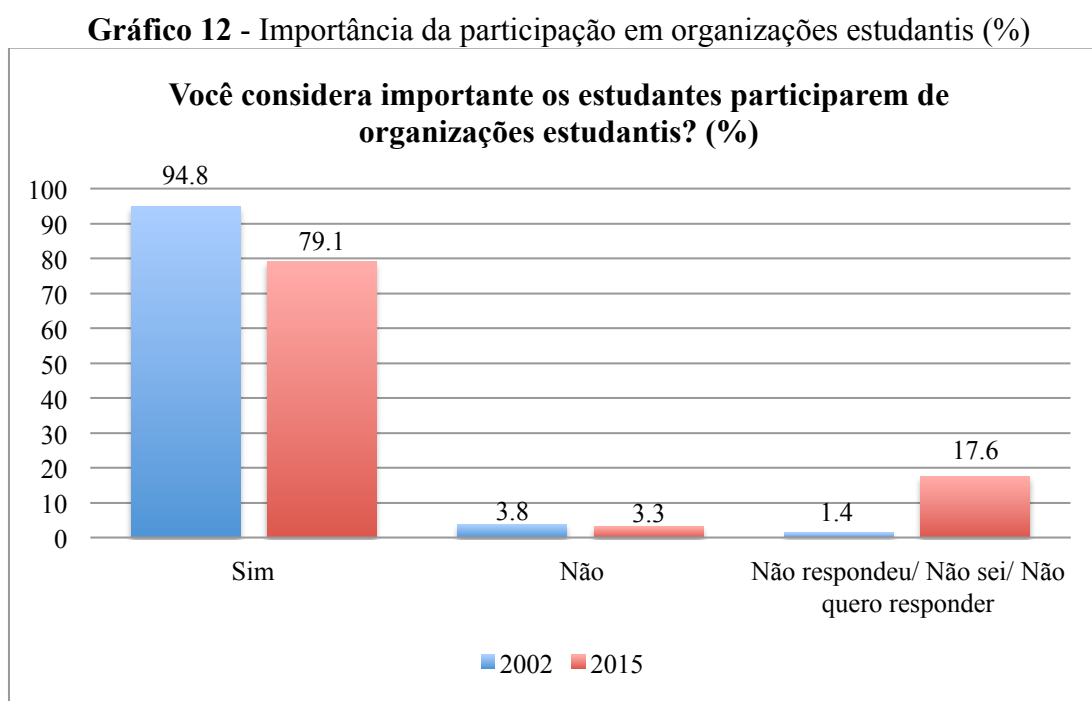
Fonte: Elaboração própria a partir do banco NUPESAL (2015).

Analisando as respostas da questão a respeito da eficácia política, constata-se a diferença entre os grupos escolares, em especial o baixo nível de eficácia política nas escolas públicas. São 44,1% que concordam com a afirmação, e se somado aos que concordam em parte o número se aproxima de 75%. Ainda, se desconsiderarmos os não respondentes, mais da metade dos jovens de escolas públicas afirma não crer na sua capacidade de influenciar o governo, e quase 30% crê apenas parcialmente. Em comparação, os alunos das escolas privadas e instituições militares discordam da afirmação em 33% e 36,2%, respectivamente, reforçando que os estudantes da rede privada e militar sentem-se muito mais capazes de influenciar a política, assim como a percebem de forma muito mais positiva do que os de escola pública. Estes índices refletem os achados de Verba, Schlozman e Brady (1995), bem como de Beaumont (2010) e Sohl (2014), de que as barreiras socioeconômicas reforçam a desigualdade da educação formal e cívica, dificultando o processo de desenvolvimento de competências cívicas na formação do cidadão ativo (HOSKINS *et al.*, 2008), ou assertivo (DALTON e WELZEL, 2014).

Na próxima seção, analisam-se as variáveis da última subdimensão da dimensão afetiva, nomeada comportamento pretendido. Essa subdimensão tem a intenção de conectar os valores e atitudes explicitados à motivação dos jovens para participação política.

6.3 Dimensão Afetiva: Comportamento Pretendido

A subdimensão afetiva de comportamento pretendido busca mensurar a inclinação dos jovens a se engajar em atividades político-sociais, e transformar os seus valores e atitudes em relação aos objetos políticos em motivação para participar efetivamente. O questionário de 2002 não contempla questões que se referem à eleição ou voto, por isso as análises realizadas serão consideradas em termos de participação em atividades relacionadas à política. Assim, o Gráfico 12 abaixo demonstra os resultados da questão “Você considera importante os estudantes participarem de organizações estudantis?”.



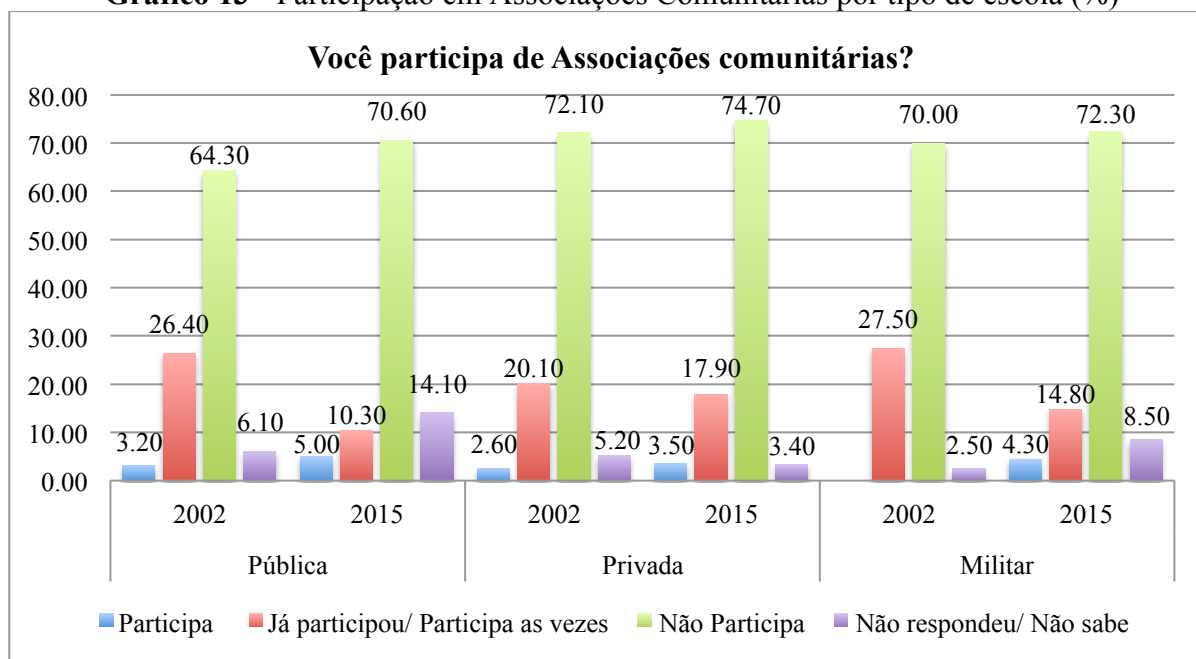
N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Embora se evidencie uma queda quanto à afirmação da importância de participação em organizações estudantis de 94,8%, em 2002, para 79,1%, em 2015, os índices se mostram muito positivos, sobretudo se analisarmos a negação desta afirmação em 2015 que caiu para 3,3%. Nesse sentido, parece existir certo equilíbrio entre os grupos de escolas quanto à afirmação da importância em participar, apenas cabe destacar um índice considerável de alunos que afirmaram não ter opinião formada sobre o assunto em 2015, sendo 18,8% nas escolas públicas, 12,2% nas privadas e 8,6% nas instituições militares.

Quanto à participação em associações comunitárias no Gráfico 13 (abaixo), os índices de participação geral são baixos (67,4% afirmou não participar em 2002, e 72,3% em 2015), mas é interessante perceber que o índice de participação mais alto está, em 2015, nas escolas públicas, o que difere das orientações psicossociais demonstradas anteriormente, indicando que os alunos da rede pública, embora não demonstrem níveis altos de eficácia política, capital social, ou mesmo de interesse por política, parecem dispostos a participar ativamente, demonstrando uma participação difusa em causas que se aproximam mais dos seus interesses.

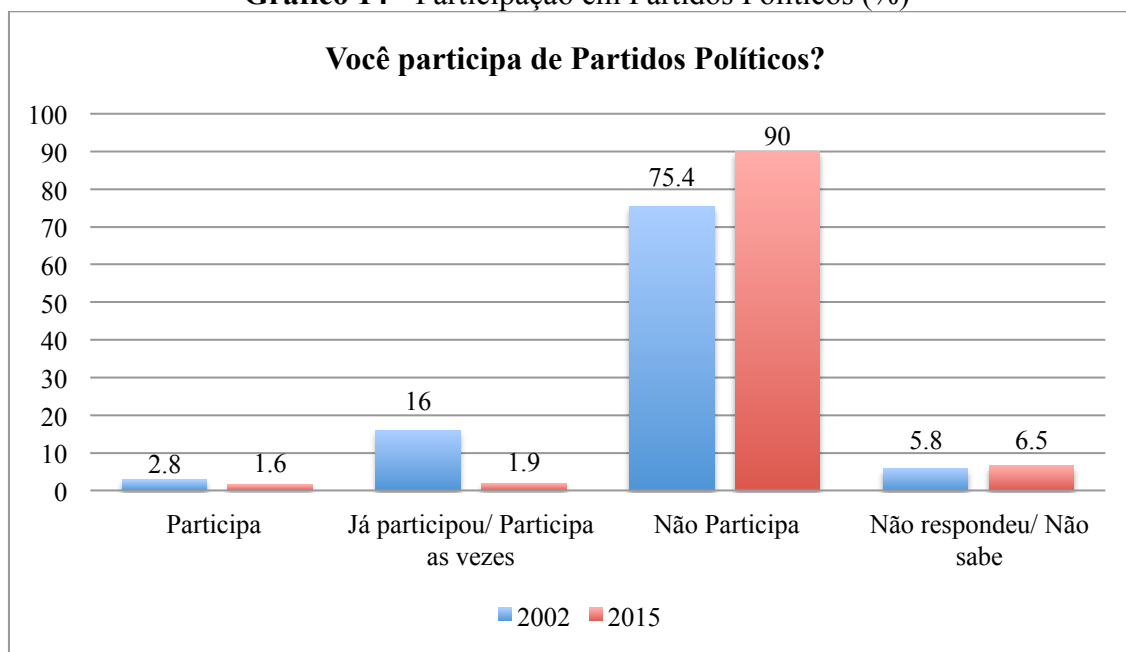
Gráfico 13 - Participação em Associações Comunitárias por tipo de escola (%)



2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

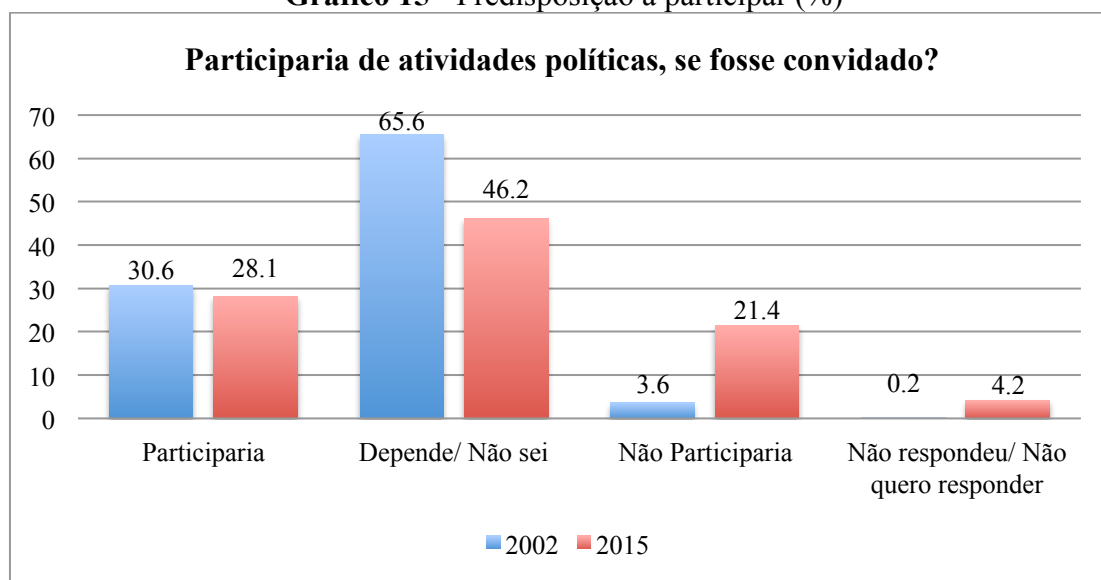
Conforme demonstrado nas subdimensões anteriores, a rejeição às formas tradicionais de política, em particular aos partidos políticos, tem se mostrado uma característica forte ao longo dos anos. Portanto, não é surpresa ao observamos no Gráfico 14 (abaixo) uma grande queda na aprovação dos jovens em relação a sua participação em partidos políticos. Aqueles que afirmam participar reduziram-se em cerca de 50%, ficando em 1,6% no ano de 2015. A mesma tendência se desenha dentre os que afirmaram já haver participado, ou ter participação eventual, que foi de 16% em 2002 para 1,9% em 2015, de forma que o volume dos que não participam chega aos 90% no questionário de 2015.

Gráfico 14 - Participação em Partidos Políticos (%)

N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

A última variável analisada dentro do espectro de comportamento pretendido diz respeito à predisposição de participar em atividades políticas, conforme o Gráfico 15.

Gráfico 15 - Predisposição a participar (%)

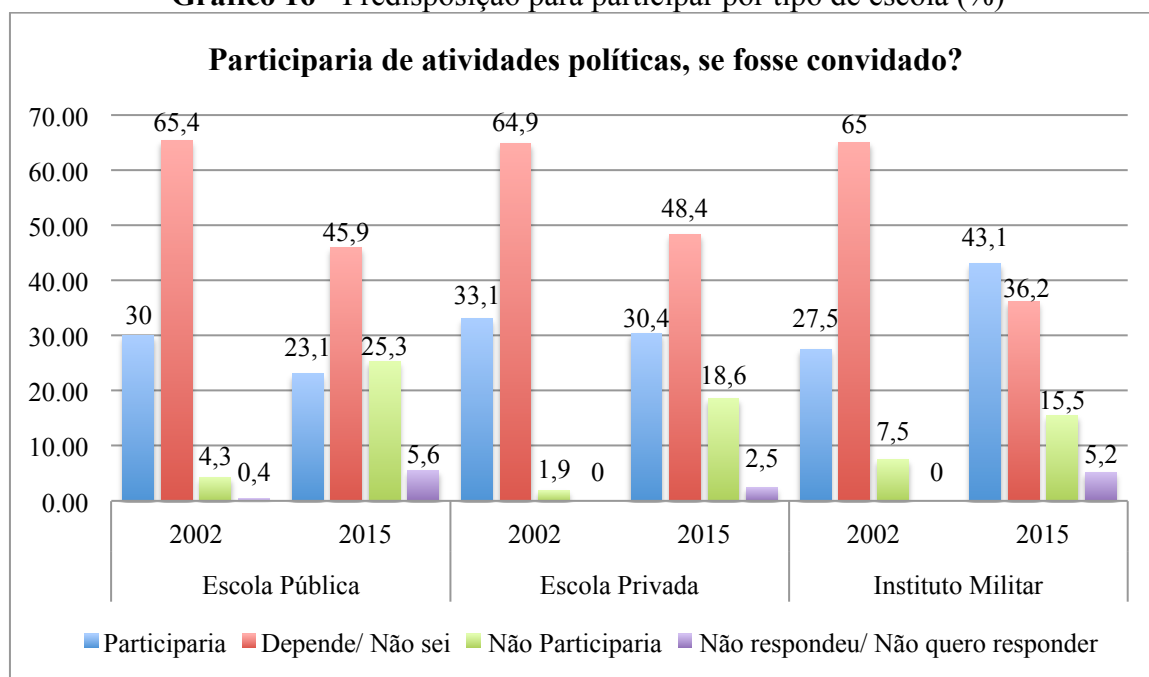
N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Assim como as demais variáveis analisadas, observa-se uma diminuição da predisposição em participar de atividades políticas entre os anos de 2002 e 2015. Chama atenção o número daqueles que em 2015 afirmam “Não participaria”, variando de 3,6% em

2002 para 21,4% em 2016. É importante relacionar que, conforme mostrado na primeira variável desta seção, a qual dizia respeito à importância da participação em organizações estudantis, quando referidos a variáveis estritamente políticas a predisposição para participar caiu fortemente. No Gráfico 16 abaixo, analisamos esta mesma questão, mas em torno dos três diferentes grupos.

Gráfico 16 - Predisposição para participar por tipo de escola (%)



2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

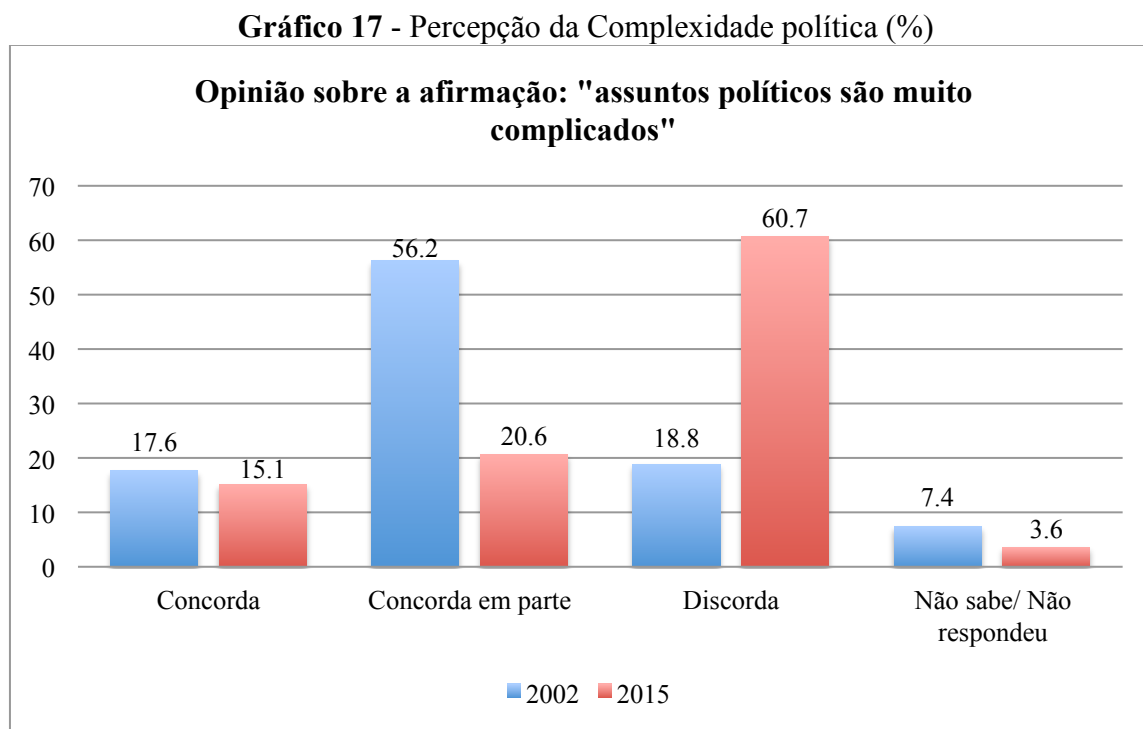
Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Novamente, percebe-se uma maior motivação, tanto por parte dos alunos das escolas privadas, quanto das instituições militares, em relação às escolas públicas, sendo superiores em 7% e 20% no ano de 2015, respectivamente. Cabe também ressaltar que enquanto a motivação para participar baixou nas escolas públicas e privadas entre os anos de 2002 e 2015, esta aumentou em 15,6% nos institutos militares. O que fica claro, nesta análise, é que embora a motivação para participar politicamente tenha decaído entre os anos de 2002 e 2015 (na maior parte das variáveis selecionadas), as escolas privadas e os institutos militares têm uma predisposição maior para a participação, mostrando-se em sua maioria mais motivados do que desmotivados. Em contraponto, nas escolas públicas observa-se um maior número de respondentes negativos do que positivos, puxando a média geral para baixo.

6.4. Dimensão Cognitiva: Conhecimento

A dimensão cognitiva do conhecimento se refere à internalização e compreensão das informações necessárias para o entendimento do sistema político, incluindo a função das instituições, o auto posicionamento ideológico, a sofisticação política e demais subsídios que auxiliem na decodificação da complexidade política para a formação da competência cívica e da cidadania ativa.

Assim, a primeira questão que integra esta subdimensão é a concordância com a afirmação “assuntos políticos são muito complicados para mim” detalhada no Gráfico 17 (abaixo). Através desta variável é possível analisar o grau de sofisticação política dos respondentes e seu interesse em decodificar a complexidade política, bem como de manter-se informado.



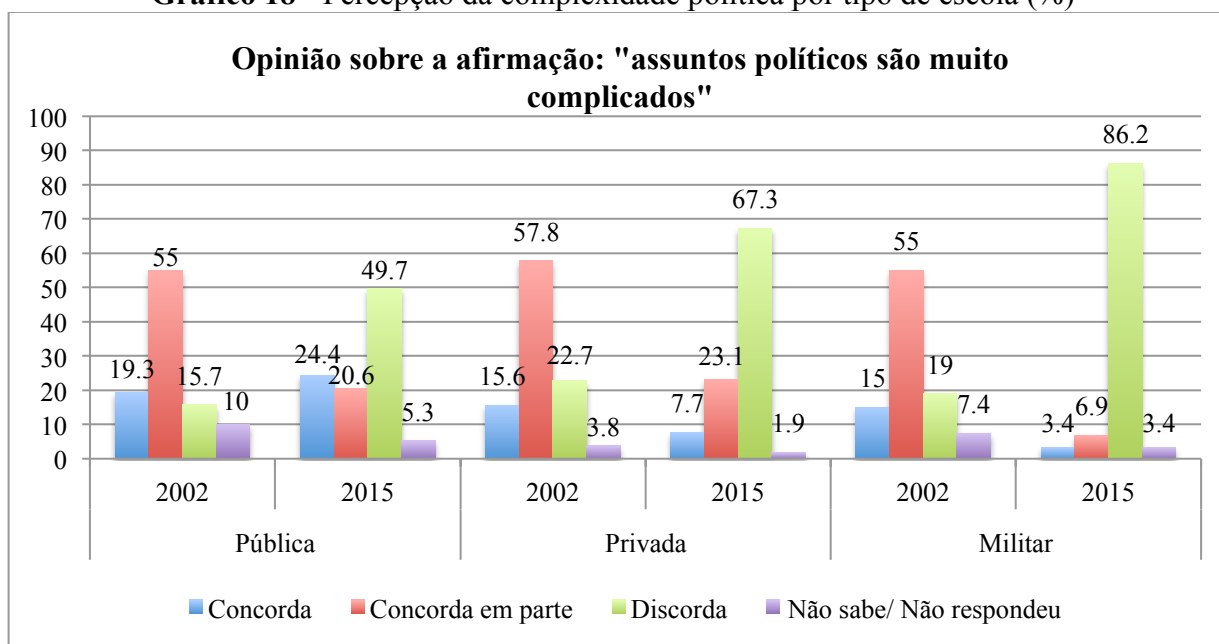
N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Destarte, cabe destacar que, em relação a 2002, todas as respostas obtiveram resultados mais positivos em 2015. Primeiramente, a porcentagem daqueles que discordam da afirmação de que os assuntos políticos são complicados ficou em 60,7% em 2015, triplicando a sua faixa de respondentes em relação a 2002 (18,8%). Ademais, a taxa daqueles que “concordam” ou “concordam em parte” com a afirmação também diminuiu, demonstrando que os jovens vêm buscando uma maior aproximação, pelo menos ao nível de decodificação e compreensão das variáveis políticas. Sobretudo, conforme demonstrado no Gráfico 18

(abaixo), diferentemente de outras variáveis, esta teve uma melhora consistente nos três grupos entrevistados. Daqueles que discordam com a afirmação, houve um crescimento de 5,7% para 49,7% nas escolas públicas, de 22,7% para 67,3% nas escolas privadas, e uma elevação drástica de 7,4% para 86,2% nas instituições militares. No caso militar, quase a totalidade dos alunos se julga capaz de compreender a política em 2015. Concomitantemente, nas escolas privadas mais de dois terços (se somado àqueles que discordam da afirmação, com os que concordam parcialmente) também se declaram capazes de compreender, pelo menos parcialmente, a política. Entretanto, nas escolas públicas cerca de 45% da amostra – quase metade dos entrevistados – acreditam não ter capacidade suficiente para compreender a política, sendo que 25% concordam integralmente com a afirmação de que os assuntos políticos são complicados.

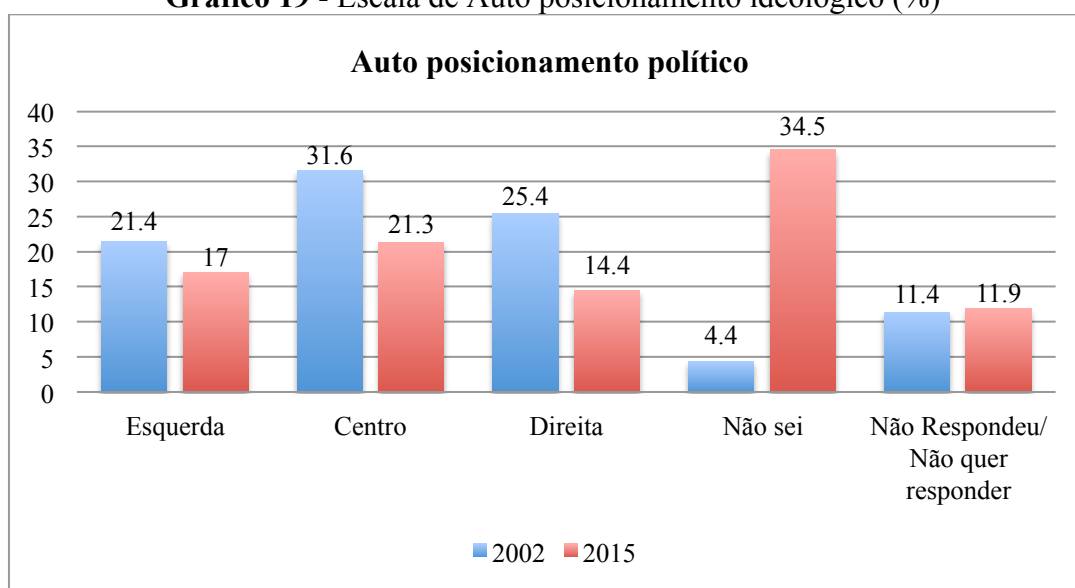
Gráfico 18 - Percepção da complexidade política por tipo de escola (%)



2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

A próxima questão foi construída através de uma escala que ia de 1 a 10, sendo 1 correspondente à extrema esquerda, e 10 à extrema direita, na qual o respondente deveria identificar seu posicionamento ideológico político. Para fins de comparação, agruparam-se as categorias de 1 a 4 como esquerda, de 4,1 a 6,9 como centro, e de 7 a 10 como direita, estando os resultados demonstrados no Gráfico 19 abaixo.

Gráfico 19 - Escala de Auto posicionamento ideológico (%)

N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Conforme se pode observar, a maior característica da amostragem de 2002, em comparação com a de 2015, é o esmagador aumento da categoria “não sei”, o que tende a demonstrar falta de sofisticação política, ou certo grau de desconhecimento acerca do que significam esquerda e direita na atualidade. Buscando analisar comparativamente as escolas nos dois períodos, destaca-se a Tabela 11 abaixo, na qual foram grifadas as maiores porcentagens encontradas em cada categoria e ano.

Tabela 11 - Auto posicionamento ideológico por tipo de escola (%)

		Pública	Privada	Instituições Militares
2002	Esquerda	19,00	30,40	32,50
	Centro	37,00	29,70	27,50
	Direita	27,20	23,60	37,50
	Não sei	4,30	6,80	0
	Não Respondeu/ Não quer responder	12,50	9,50	2,50
2015	Esquerda	13,80	19,60	22,40
	Centro	17,90	23,10	30,90
	Direita	9,30	19,00	18,90
	Não sei	40,60	31,40	17,20
	Não Respondeu/ Não quer responder	17,20	6,70	10,30

2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

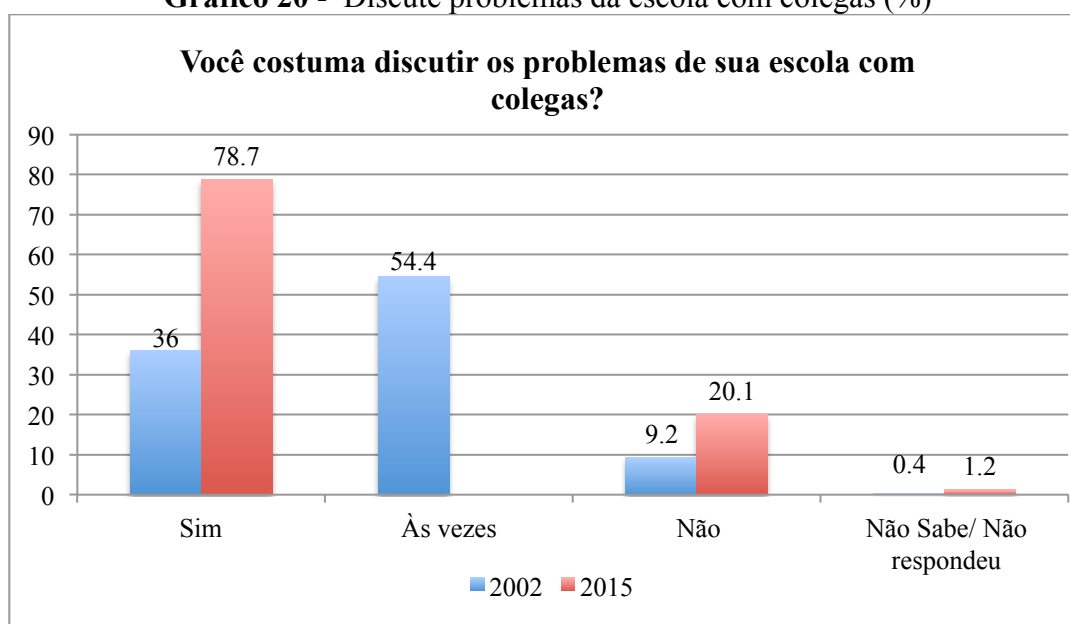
Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Além das crescentes porcentagens daqueles que declararam não saber seu posicionamento ideológico em 2015 – sendo os maiores números encontrados em 2015, na escola pública (40,6%) e na privada (31,40%) –, cabe destacar a mudança de viés em relação a 2002. Em 2002, 37% dos alunos da escola pública se declaravam de centro, e 27,20% de direita, mas em 2015, ignorando os não respondentes, a maior parte concentrou-se na categoria centro (17,9%) e esquerda (13,8%), indicando uma modificação considerável de viés político. No que tange às escolas privadas, 30,40% dos alunos em 2002 se classificaram como sendo de esquerda, número que caiu para 19,6% em 2015. Quando comparando as escolas públicas e privadas em 2015, diferentemente de 2002, percebe-se uma maior concentração da direita nas escolas privadas (19%), do que nas públicas (9,60%). Ainda, o número de alunos das escolas públicas que não responderam ou disseram não saber seu posicionamento ideológico é de quase 60%, sendo superior em quase 20% em relação às escolas privadas, indicando uma ampla diferença no nível de conhecimento cívico, reforçando os números anteriores.

6.5 Dimensão Cognitiva: Habilidades comunicacionais

A última das subdimensões diz respeito às habilidades comunicacionais e organizacionais dos jovens, nomeadamente, de que forma estes buscam acessar as informações acerca da política, e como socializam este conhecimento, estando abertos para o debate e assimilação de novas informações.

Assim, foi perguntado aos jovens se costumam discutir os problemas de sua escola com colegas, conforme representado no Gráfico 20 (abaixo). Cabe destacar a inexistência da categoria “às vezes” no ano de 2015, de forma que as porcentagens foram distribuídas de maneira diferente na comparação entre os anos.

Gráfico 20 - Discute problemas da escola com colegas (%)

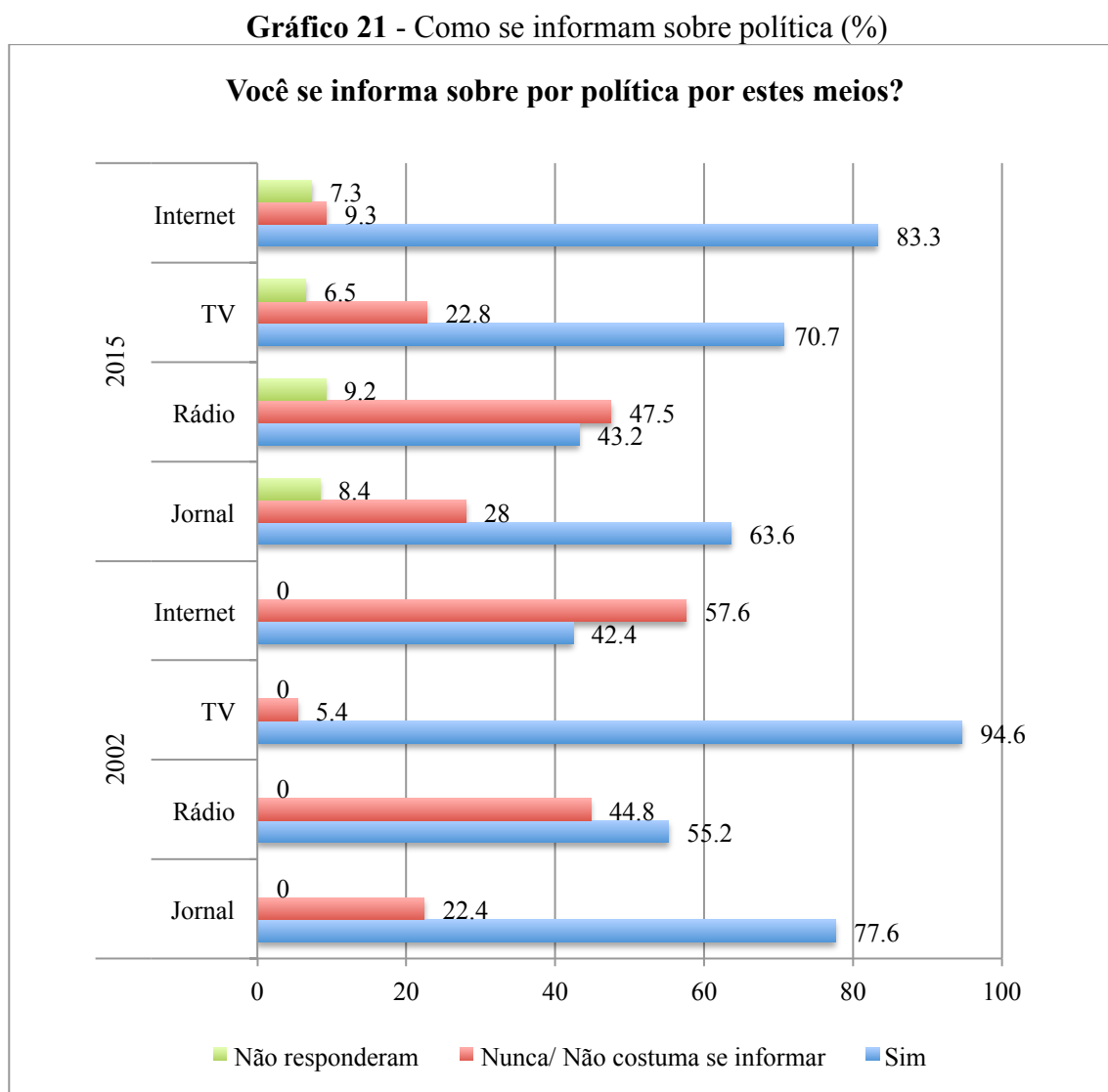
N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

De acordo com os dados, a porcentagem de alunos em 2015 que afirma discutir os problemas da escola com seus colegas na categoria “sim” obteve um aumento de 42,7%, o que indica que os jovens tendem a socializar seus conhecimentos, não só sendo receptáculos no processo de socialização política, mas também agentes formadores entre si. No entanto, o número de alunos que afirma “não”, indicando não discutir os problemas da sua escola, também cresceu em 10,9% em relação a 2002. Acredita-se que parte disso pode ser atribuído à não existência da variável intermediária “às vezes” no questionário de 2015. De qualquer forma, mais de dois terços dos jovens em 2015 afirmam discutir os problemas da escola com seus colegas, o que reforça a teoria do jovem como agente na socialização política (BEAUMONT, 2010), bem como características de cidadania assertiva (DALTON e WELZEL, 2014) ou ativa (HOSKINS *et al.*, 2008), uma vez que os jovens estão dispostos a discutir as questões com seus colegas.

A próxima questão buscou averiguar a partir de qual meio de comunicação e com que frequência os jovens se informam sobre política. No questionário de 2002, foi perguntando “Falando sobre política, com que frequência você costuma se informar por: TV”, utilizando o meio “televisão” como exemplo. Nela estavam presentes as categorias “Sim”, “Não costuma se informar”, “Não sabe” e “Não respondeu”. Já no questionário de 2015, a questão proposta foi “Quando você quer saber mais sobre assuntos políticos, com que frequência você se informa pelos canais listados abaixo?” com as categorias “Sempre”, “Às vezes”, “Nunca” e “Não respondeu”. Buscando analisar comparativamente ambos os anos,

somaram-se as categorias, de 2015, “sempre” e “às vezes” configurando-as em “sim”, bem como somaram-se as categorias “não sabe” e “não respondeu” para “não responderam”. Segue a análise no Gráfico 21 abaixo:



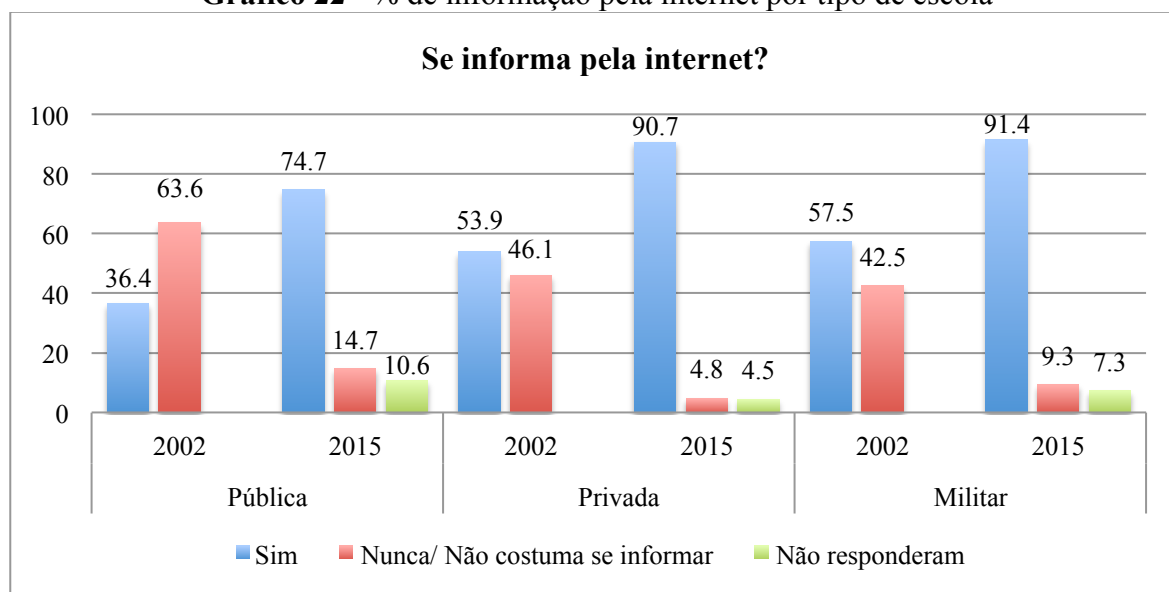
N 500 / 690

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Primeiramente, cabe ressaltar que a porcentagem dos jovens que afirma se informar por algum meio de comunicação, em comparação com “nunca/não costuma se informar”, foi superior em três das variáveis analisadas, nomeadamente Internet, TV e Jornal no ano de 2015, apenas não obtendo a maioria no meio Rádio. Em contraponto, a única variável que aparece negativa no ano de 2002 é a de internet, visto que naquele período o acesso à web não era tão disseminado quanto atualmente. E, mesmo assim, analisando por escolas, conforme demonstrado no Gráfico 22 (abaixo), isto se deu apenas nas escolas públicas, enquanto nas escolas privadas e militares o acesso à internet já era crescente e utilizado para obter

informações sobre a política. Ademais, o que mais chama atenção em comparação aos dois períodos analisados é o aumento do acesso *online*, chegando a 83,3% no ano de 2015, uma vez que as demais variáveis *off-line*, jornal, rádio e TV, diminuíram sua porcentagem em relação a 2002, ficando respectivamente em 63,6%, 43,2% e 70,7%. A preferência da juventude pelo meio *online* conforme estudado por Baquero e Morais (2015), no entanto, demonstrou-se infrutífera em promover maior engajamento nas esferas políticas tradicionais.

Gráfico 22 - % de informação pela internet por tipo de escola



2002: N 280/154/40 2015: N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

A seguir examina-se o conceito de competência cívica.

6.6 Indicador de Competência Cívica

No capítulo anterior foram avaliadas e comparadas todas as variáveis referentes aos recursos cívicos dos jovens, através da operacionalização das respostas dos questionários de 2002 e 2015. Buscando agregar todas estas variáveis e permitir a comparação das capacidades cívicas dos jovens como um todo, criou-se o indicador de competência cívica.

Os resultados da comparação entre os anos de 2002 e 2015 encontram-se na Tabela 12 (abaixo). Seguindo a metodologia utilizada por Zorzi (2016), para transformar cada uma destas variáveis em um número, recodificou-se seus valores como 0 ou 1, representando dois extremos de um recurso cívico. As categorias representando os extremos positivos, que indicavam orientações a uma cidadania mais assertiva, receberam o valor 1, e as do extremo negativo o valor 0. As variáveis que apresentaram categorias intermediárias receberam

valores entre 0 e 1, proporcionais à quantidade de categorias existentes – por exemplo, se há uma categoria intermediária, esta recebeu 0,5; se há duas categorias intermediárias, 0,33 e 0,66. Este processo foi realizado separadamente no banco de 2002 e 2015, assim obtendo a média de cada recurso cívico alcançado pelos jovens em cada ano analisado. Por fim, realizou-se uma média de cada uma das variáveis do quadro, dando origem ao índice de competência cívica demonstrado no final da tabela.

Dentro da dimensão cognitiva de capacidades organizacionais, foram unidas as variáveis de “como os jovens se informam por política”, sendo estas TV, jornal, internet e rádio, obtendo uma média geral, para fins de simplificação. Além disso, optou-se por não operacionalizar a variável “Significado da Democracia” da dimensão afetiva “valores”, visto que esta não tem necessariamente valoração positiva ou negativa, tendo um caráter subjetivo. Ademais, todas as outras variáveis analisadas, que se repetiram nos anos de 2002 e 2015, foram incluídas no índice de competência cívica.

Tabela 12 - Competência cívica em 2002 e 2015

		2002	2015
Afetiva: Atitudes	Confiança Institucional	0,2441	0,1851
	Confiança Interpessoal	0,5585	0,4618
	Interesse por política	0,5331	0,5313
	Pertencimento e Participação nas Escolas	0,9434	0,9067
Afetiva: Valores	Percepção de Corrupção	0,2642	0,6746
	Percepção de Responsividade do Sistema Político	0,6739	0,4995
Afetiva: Comportamento Pretendido	Importância da participação em organizações estudantis	0,8803	0,9595
	Predisposição a participar	0,6353	0,5348
	Participação em Partidos Políticos	0,1146	0,0271
	Participação em Associações Comunitárias	0,1593	0,1284
Cognitiva: Conhecimento	Percepção de Complexidade política	0,5065	0,7368
	Auto posicionamento ideológico	0,6014	0,4228
Cognitiva: Capacidades comunicacionais e organizacionais	Como se informa sobre política	0,6745	0,70675
	Discute problemas da escola com colegas	0,6345	0,7962
	Índice de Competência Cívica	0,5303	0,5408

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Na tabela acima foram grifados em negrito o maior índice encontrado dentre cada uma das categorias nos anos de 2002 e 2015. Das variáveis analisadas, 8 foram superiores em

2002 comparado com 7 em 2015, totalizando as 14 variáveis. Enquanto podem-se perceber alguns avanços em determinadas características no ano de 2015, principalmente nas que dizem respeito às capacidades organizacionais e sofisticação política, no sentido de maior compreensão do quadro existente, as variáveis de capital social, confiança e comportamento pretendido demonstram um retrocesso em relação ao ano de 2002. Quanto ao índice de competência cívica, calculado a partir da média de todas variáveis, observa-se um crescimento de apenas 1%, atingindo uma competência cívica inferior a 55% no ano de 2015. Estes dados indicam que as políticas educacionais dos últimos 13 anos não atingiram seu potencial de catalisador na formação de jovens como cidadãos ativos, sendo a cultura política híbrida e o afastamento da esfera política, ainda uma característica predominante.

Seguindo o mesmo método empregado para a construção de indicadores na análise longitudinal, a segunda parte deste capítulo comparou os tipos de escolas como grupos individuais em cada um dos anos. Assim, repetimos o mesmo processo, gerando as diferentes dimensões de competência cívica por escola de 2002 e 2015 (inclusas no anexo B), chegando, assim, ao índice de competência cívica por escola, delimitado na tabela 8 abaixo:

Tabela 13 - Índice de competência cívica por escola – 2002 e 2015

	Escola Pública	Escola Privada	Escola Militar
2002	0,5171	0,5584	0,5269
2015	0,4958	0,5692	0,6177

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002 e 2015).

Novamente, observa-se uma grande diferença de desempenho entre as escolas públicas e as privadas. As escolas públicas não só tiveram um desempenho 7,34% inferior às escolas privadas no ano de 2015, como também diminuíram o seu índice de competência cívica em 2,13% em relação a 2002. Dados os esforços em promover políticas educacionais nos últimos 13 anos, o índice de competência cívica encontrado nas escolas públicas, inferior a 50%, mostra-se preocupante, visto que estas são as principais receptoras do investimento do governo.

7. CONCLUSÃO

O objetivo desta dissertação foi de analisar se o aumento de investimentos em políticas educacionais e sociais, ao longo dos últimos 13 anos de Governo PT, poderiam ter gerado uma maior competência cívica nos jovens de forma a criar uma maior inclusão cidadã. Examinados os números encontrados, no que diz respeito às orientações quanto à política em direção a uma cidadania mais ativa, conclui-se que não. As escolas públicas não somente diminuíram seu índice de competência cívica em relação a 2002, como também ampliaram a distância dos seus indicadores em relação às escolas privadas e aos institutos militares. Estes índices demonstram que a desigualdade educacional no país ainda está muito longe de ser solucionada. Desta maneira evidencia-se como os sistemas educacional e socioeconômico sustentam uma base estrutural de desigualdade política rígida que é reproduzida também pelo processo geracional. Do ponto de vista da cultura política, isto confirma a tese da continuidade de uma cultura política híbrida, sobretudo nos extratos das escolas públicas.

Muitos estudos empíricos sobre socialização política na juventude demonstraram o quanto o nível educacional tem impacto sobre as habilidades cívicas e os incentivos para participar politicamente (LANGTON e JENNINGS, 1968; WESTHEIMER e KAHNE, 2004; NIEMI e HEPBURN, 1995), porém, a qualidade da educação, especialmente no sentido formal, exerce uma importante influência no sentimento de empoderamento dos jovens como cidadãos ativos. Os indicadores de qualidade da educação, como o ENEM, IDEB, PISA, demonstram alta correlação entre a competência cívica e a qualidade do ensino escolar.

Por exemplo, ao avaliar os resultados do ENEM de 2015, constata-se que das 113 escolas listadas em Porto Alegre, o primeiro lugar foi do Colégio Estadual de Ensino Militar Tiradentes, o segundo do Colégio João Paulo I (privado), e o terceiro do Colégio Militar de Porto Alegre – estes se classificaram no ranking geral do Brasil respectivamente nas posições 147, 227 e 247 (BRASIL, MEC, 2016). Da mesma forma que os institutos militares e as escolas privadas obtiveram índices de competência cívica de 12,2% e 7,4%, respectivamente, indicadores maiores que as escolas públicas em 2015. Seguindo o ranking, desde o quarto colocado, o Colégio Rosário (253 no ranking geral), até a 29ª posição, do Colégio Maria Imaculada (1599 no ranking geral), todas as escolas listadas são privadas. A primeira escola pública estadual dentre estas 113 listadas aparece na 30ª posição do ranking da cidade, sendo a Escola Estadual de Ensino Básico Gomes Carneiro, com pontuação de 1700 no ranking geral. Cabe o destaque que esta desigualdade do ensino básico também se repercutirá nas

próximas etapas escolares, dado que o ENEM é utilizado como método de entrada nas universidades.

Desta forma, também se pode relacionar os preceitos propostos por Verba, Schlozman e Brady (1995), Beaumont (2010) e Hoskins *et al.* (2008), de que as barreiras socioeconômicas são determinantes para o processo de socialização política, sobretudo na perspectiva de criação de competências cívicas. Assim, o sistema educacional mantém a estrutura de desigualdade econômica existente na sociedade. Contudo, como colocado por Guimarães Iosif, a história da educação no Brasil se confunde com a própria história da cidadania no País, dado que o direito à educação e o acesso das populações marginalizadas à escola só se tornou uma realidade nas últimas décadas do século XX (2007, p. 19), de forma que por maior que tenham sido os investimentos nestes últimos 13 anos, ainda há muito a ser compensado. Entretanto, conforme demonstrado no capítulo 5.1, não foram irrisórias as conquistas educacionais alcançadas ao longo do governo, a citar as taxas de abandono do ensino fundamental e médio que diminuíram 74,2% e 43,1% entre 2000 e 2010; a taxa de alfabetização de jovens e adultos (população de 15 anos ou mais) passou de 86,7% (1999) para 91,3% (2012) e a taxa de analfabetismo funcional que nesta mesma faixa etária decresceu de 27,3% (2001) para 18,3% (2012) (BRASIL, 2014a).

No que tange a diminuição das desigualdades étnico-raciais, a taxa de frequência escolar no ensino médio da população preta ou parda teve um crescimento de 78,9% (2004) para 82,5% (2012); a população indígena apresenta um crescimento de 22,4% no período de oito anos, indo de 74,1% em 2004 para 90,7% no ano de 2012 (PNAD, 2002 e 2004). Ademais, na questão da desigualdade de renda e acesso à educação, quando analisada a taxa de frequência do ensino médio da população de 15 a 17 anos, entre 2004 e 2012, percebe-se que esta diminui 3,1% entre os 25% mais ricos, e cresce 10,6% entre os 25% mais pobres (BRASIL, 2014a), evidenciando que a questão socioeconômica não é a única determinante para comparecimento escolar, sobretudo na rede pública.

De forma geral, o que se percebe através dos números expostos pelo Governo é que houve de fato um avanço na universalização da educação, e da maior inclusão de jovens nas escolas. Contudo, mesmo com iniciativas voltadas para a qualificação da educação – como a valorização dos professores e a criação de indicadores para mensuração de avanços na educação (como o IDEB, idealizado em 2005, ou mesmo a entrada nas avaliações do PISA em 2000) –, ainda não foram geradas melhoras significativas. Ainda mais quando comparadas às instituições privadas e institutos militares.

O que se mostra mais preocupante, além da amplitude da desigualdade de competências cívicas e indicadores de qualidade entre a rede pública e a rede privada, é que no ano de 2014, 72,8% dos jovens matriculados no ensino médio integravam a rede pública em Porto Alegre – nesse caso incluindo institutos militares e federais – e apenas 27,2% estavam na rede privada. Assim, mesmo que os índices entre 2002 e 2015 tenham melhorados na rede privada e nos institutos militares, estes não representam nem 30% das matrículas do ensino médio em Porto Alegre (BRASIL, INEP, 2014b), evidenciando que a cultura política da maioria da população juvenil na cidade tem uma competência cívica inferior a 50%, o que indica um compromisso cívico e democrático muito baixo.

Por fim, é importante mencionar que os aumentos do investimento na educação se deram de maneira nominal, não sendo corrigidos pela inflação do período. Para que se atinjam resultados mais frutíferos em relação ao aumento da qualidade educacional da rede pública se faz necessária a continuidade de investimento nesta área. No entanto, as medidas aprovadas ao longo do ano de 2016, como a PEC 55/2016 que congela os investimentos governamentais, além das propostas de modificação do ensino médio geram controvérsias quanto ao futuro da educação no País, sendo considerado um retrocesso em termos de promoção da igualdade e cidadania. De forma geral, não se mostram boas as perspectivas para a redução dos problemas sociais, sobretudo da desigualdade social, econômica e educacional, tampouco o fomento de uma cultura política mais participativa, no Brasil no curto prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. **The Civic Culture**. Princeton, EUA: Princeton University Press, 1963.

ARAÚJO, Angélica Lyra de. A importância dos agentes de socialização na participação política dos jovens. In: **I Seminário Nacional Sociologia e Política UFPR**, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTsONLINE/GT8%20online/EixoII/importancia-agentes-AngelicaAraujo.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2016.

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

BAQUERO, Marcello. Um caminho alternativo no empoderamento dos jovens: capital social e cultura política no Brasil. In: BAQUERO, Marcello (Org.). **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 120-146.

BAQUERO, Marcello. **Democracia e desigualdades na América Latina: novas perspectivas**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

BAQUERO, Marcello. Quando a Instabilidade se Torna Estável: Poliarquia, Desigualdade Social e Cultura Política na América Latina. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 48-69, jul./dez. 2008.

BAQUERO, Marcello. **A Dimensão oculta da democracia latino-americana: A inércia e formas para superá-la**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

BAQUERO, Marcello. **A dimensão oculta da democracia latino-americana: A inércia e formas para superá-la**. 122f. Tese para promoção à Professor Titular – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. No prelo.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute. Educando para a democracia: valores democráticos partilhados por jovens portoalegrenses. **Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 6, p. 139-153, 2007.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute V. A. Formação Cidadã dos Jovens no Contexto de um Regime Democrático Híbrido. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 50-82, 2014.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute; MORAIS, Jennifer. Os jovens estão mais assertivos politicamente no Brasil? Uma análise da cultura política. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 71-94, maio/ago. 2016a.

BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute; MORAIS, Jennifer. Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no sul do Brasil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 989-1008, out./dez. 2016b.

BAQUERO, Marcello; CASTRO, Henrique O. A erosão das bases democráticas: um estudo de cultura política. In: BAQUERO, Marcello (Org.). **Partidos, democracia e cultura política**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

BAQUERO, Marcello; CUNHA, Patrícia. Desconstruindo a Cultura Política Juvenil no Brasil. In: BAQUERO, Rute V. A. **O jovem na agenda**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

BAQUERO, Marcello; MORAIS, Jennifer. Padrões de comportamento político juvenil com novas tecnologias de mídia: o papel da tv e da internet na construção da cultura política no Brasil. **Tempo da Ciência (UNIOESTE)**, Cascavel, v. 21, p. 69-84, 2014.

BAQUERO, Marcello; MORAIS, Jennifer. Desigualdade e democracia na América Latina: o papel da inércia na construção de uma cultura política democrática. In: **Anais do 1º Seminário Internacional de Ciência**, Porto Alegre, 2015.

BAQUERO, Marcello; PRÁ, Jussara R. **A Democracia Brasileira e a Cultura Política no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

BATTISTI, Iara D. E.; BATTISTI, Gerson. **Métodos Estatísticos**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2008.

BEAUMONT, Elizabeth *et al.* Promoting political competence and engagement in college students: An empirical study. **Journal of Political Science Education**, v. 2, n. 3, p. 249-270, 2006.

BEAUMONT, Elizabeth. Political Agency and Empowerment: Pathways for Developing a Sense of Political Efficacy in Young Adults. In: SHERROD, Lonnie R.; TORNEY-PURTA, Judith; FLANAGAN, Constance A. **Handbook of Research on Civic Engagement in Youth**. New Jersey: John Wiley & Sons Inc., 2010.

BECK, Paul A. The Role of Agents in Political Socialization. In: RENSHON, Stanley A. **Handbook of Political Socialization: Theory and Research**. Nova Iorque/Londres: The Free Press, 1977.

BANKS, Michael H.; ROKER, Debra. The Political Socialization of Youth: Exploring the influence of school experience. **Journal of Adolescence**, v. 17, p. 3-15, 1994.

BECK, Paul A.; JENNINGS, M. Kent. Parents as “Middle Persons” in Political Socialization. **Journal of Politics**, n. 37, p. 83-107, 1975.

BLANCAFORT, Sergi. **Competencia cívica y actitudes hacia el Estado del Bienestar: La opinión pública de los ciudadanos españoles**. 2012. 252f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Doctorado em Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2012. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/97365/sba1de1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, John (Ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BRADY, Henry E.; VERBA, Sidney; SCHLOZMAN, Key L. A Resource Model of Political Participation. **The American Political Science Review**, v. 89, n. 2, p. 271-294, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Módulo de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/Unesco, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. **O PNE 2011-2020**: metas e estratégias. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 – Versão preliminar**. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192> . Acesso em: 23 dez. 2016.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Básica 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 28 jan. 2017

BRASIL, MEC, INEP. **Resultados Enem por Escola, 2016**. Brasília. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>> Acesso em 29 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Transparência, Fiscalização e CGU. **Portal da Transparência, 2017**. Disponível em: < <http://www.portaltransparencia.gov.br>> Acesso em: 1 de fev. 2017

BRIGGS, Xavier de Souza. Brown Kids in White Suburbs: Housing Mobility and the Many Faces of Social Capital. **Housing Policy Debate**, v.9, n.1, p. 177-221, 1998

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPANHA. Nota técnica. **Por que 7% do PIB para a educação é pouco?** Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito À Educação, 2011.

CAMPBELL, Angus; GURIN, Gerald; MILLER, Warren. **The Voter Decides**. Evanston, USA: Row, Peterson and Company, 1954.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CASTRO, Henrique Carlos de O. de. Cultura Política, Democracia e Hegemonia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 5, p. 79-96, 2011.

CASTRO, Lucia R. Juventude e Socialização Política: Atualizando o Debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009.

CHIAPPA, Rosemar Ramos. **Sucesso escolar na Rede Municipal de Porto Alegre/RS: fatores e possibilidades**. 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CHIRIO, Maud. **A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

COLEMAN, James. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988.

COLEMAN, James. **The Foundations of Social Theory**. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1990.

COLEMAN, James *et al.* Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.

CRAIG, Stephen C. Mobilization of political discontent. **Political Behavior**, v. 2, n. 2, p. 189-209, 1980.

CRAIG, Stephen C.; MAGGIOTTO, Michael A. Political discontent and political action. **The Journal of Politics**, v. 2, n. 43, p. 514-522, 1981.

CRAIG, Stephen C.; MAGGIOTTO, Michael A. Measuring political efficacy. **Political Methodology**, v. 3, n. 8, p. 85-110, 1982.

DAHL, Robert. The Problem of Civic Culture. **Journal of Democracy**, v. 3, n. 4, p. 45-59, 1992.

DAHL, Robert. **Poliarquia: Participação e Oposição**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1997.

DALTON, Russell J.; WELZEL, Christian. Political Culture and Value Change. In: DALTON, Russell J.; WELZEL, Christian. **The Civic Culture Transformed: From allegiant to assertive citizens**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2014.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 2, dez. 1990. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68311990000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 out. 2016.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

DIAMOND, Larry. Civic communities and predatory societies. In: **Conference at the Intercultural Management Institute, American University**, Washington, p. 23, 10 maio 2001.

DOWNS, Anthony. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

EASTON, David; DENNIS, Jack. The Child's Acquisition of Regime Norms: Political Efficacy. **The American Political Science Review**, v. 61, n. 1, p. 25-38, 1967.

FAHEL, Murilo *et al.* **Desigualdades educacionais & pobreza**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do patronato político brasileiro**. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

FARENZENA, Nalu. **O FUNDEF no contexto do regime de colaboração intergovernamental no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2003.

FARENZENA, Nalu. Oferta de educação básica no Rio Grande do Sul: distribuição de responsabilidades e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 75-101, jan./abr. 2006.

FARENZENA, Nalu; MENDES, Alessandra de Oliveira. Capacidade de financiamento da educação em municípios do Rio Grande do Sul: uma exploração a partir dos efeitos redistributivos do Fundef e do Fundeb. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 265-286, jan./jun. 2010.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo: a bíblia do caos**. São Paulo: L&PM Editores, 1999.

FLANAGAN, Constance. **Teenage citizens: The political theories of the young.** Harvard: Harvard University Press, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAMSON, William A. **Power and discontent.** Homewood, USA: Dorsey Press, 1968.

GECAS, Viktor. The social psychology of self-efficacy. **Annual Review of Sociology**, v. 106, n. 4, p. 291-316, 1989.

GODDARD, Roger. Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 25, n. 1, p. 59-74, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e soc.**, v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004.

GONZÁLEZ, Rodrigo S.; BAQUERO, Marcello. A Política Comparada na América Latina: Dilemas e desafios no Brasil. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 111-126, 2013.

HOLANDA, Sergio. **Raízes do Brasil.** 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

HOSKINS, Bryony. **Draft Framework for Indicators on Active Citizenship.** Ispra: European Commission, 2006. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1723&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

HOSKINS, Bryony *et al.* **Measuring Civic Competence in Europe: A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School.** Ispra: European Commission, 2008. Disponível em: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC42904/bryonycci_jrc42904_final.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

HUNTINGTON, Samuel. **A Terceira Onda: democratização no final do século XX.** São Paulo: Ática, 1994.

HYMAN, Herbert. **Political socialization.** New York, USA: Free Press Political Socialization, 1959.

INGLEHART, Ronald. **The Silent Revolution: Changing values and political styles among western publics.** Princeton: Princeton University Press, 1977.

INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. **Modernização, mudança cultural e democracia.** São Paulo: Ed. Verbená, 2009.

IOSIF, Ranilce M. G. **A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: Implicação para a situação da pobreza e da desigualdade**

no Brasil. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JENNINGS, M. Kent; NIEMI, Richard G. **The Political Character of Adolescents**. Princeton: Princeton University Press, 1974.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. **Political Science & Politics**, v. 39, n. 2, p. 289-296, 2006.

LAMOUNIER, Bolívar; STEPAN, Alfred. O Brasil autoritário revisitado: o impacto das eleições sobre a abertura. In: STEPAN, Alfred. **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 83-134.

LANGTON, Kenneth; JENNINGS, M. Kent. Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. **The American Political Science Review**, v. 62, n. 3, p. 852-867, 1968.

LAVINAS, Lena. Gasto social no Brasil: programas de transferência de renda versus investimento social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1463-1476, dez. 2007.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: O município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Ed. Alfa Omega, 1978.

LECHNER, Norbert. **Estado, y sociedad en perspectiva democrática**. Papeles de Investigación, 1999.

LEONARD, Madeleine. Children, childhood and social capital: exploring the links. **Sociology**, v. 4, n. 39, p. 605-622, 2005. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/media-lab/426/kiddie%20cultural%20capital.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LINZ, Juan J.; STEPAN, Alfred. **Problems of Democratic Transitions and Consolidation: Southern Europe, South America and Post-Communist Europe**. Baltimore, USA: The Jhon Hopkins University Press, 1996.

LITT, Edgar. Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination. **American Sociological Review**, v. 28, n. 1, p. 69-75, 1963.

LLEWELLYN, Kristina R. *et al.* The state and potencial of civic learning in Canada. **Canada: CPRN research Report**, June 2007. Disponível em: <<http://www.cprn.org/doc.cfm?doc=1771&l=en>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

LOSURDO, Domenico. **Democracia ou bonapartismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

LUCENA, José Ivaldo Araújo de. **O impacto educacional do Programa Bolsa Família na cidadania de jovens do Ensino Médio do Distrito Federal**. 2015. 212f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

KEEN, Cheryl; HALL, Kelly. Post-graduation service and civic outcomes for high financial need students of a multi-campus, co- curricular service-learning college program. **Journal of College & Character**, v. 2, n. 10, p. 1-15, 2008.

MARJORIBANKS, Kevin. Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents' Aspirations: A Mediation Analysis. **Social Psychology of Education**, v. 2, n. 2, p. 177-197, 1998.

MERKEL, Wolfgang. **Defective democracies**. Madrid: Juan March Institute, 1999.

MILLER, Warren; MILLER, Arthur; SCHNEIDER, E. **American national election studies data sourcebook, 1952-1978**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

MILNER, Henry. **Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work**. Hanover, USA: University Press of New England, 2002.

MISHLER, William; ROSE, Richard. Generation, Age, and Time: The Dynamics of Political Learning during Russia's Transformation. **American Journal of Political Science**, v. 51, n. 4, p. 822-834, 2007.

MOISÉS, José A. **Democracia e Confiança: Por que os Cidadãos Desconfiam das Instituições Públicas**. São Paulo: EDUSP, 2010.

MORROW, Virginia. Conceptualizing Social Capital in Relation to the Well-Being of Children and Young People: A Critical Review. **Sociological Review**, v. 4, n. 47, p. 744-766, 1999a.

MORROW, Virginia. Searching for Social Capital in Children's Accounts of Neighborhood and Networks: A Preliminary Analysis. **LSE Gender Institute Discussion Paper Series**, n. 7, 1999b. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/Depts/GENDER/morrowpap.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

MORROW, Virginia. Young People's Explanation and Experiences of Social Exclusion: Retrieving Bourdieu's Concept of Social Capital. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 21, n. 4/5/6, p. 37-63, 2001.

MORROW, Virginia. They Don't Ask Us: Taking Account of Children's Views in Improving Local Environments. In: WHITE, K. (Ed.). **Re-framing children's services**. London: National Council for Voluntary Child Care Organisations, 2002. p. 51-66.

OLIVEIRA, Argemiro de. **Política Educacional com participação: ética e cidadania na formação do corpo docente**. 28f. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa De Pós-Graduação, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/posgraduacao/publicacoes/banco-de-projetos/curso-lpp/lpp-1a-edicao/proj_argemiro_oliveira_lpp>. Acesso em: 02 jan. 2017.

NAZZARI, Rosana K. **Socialização política e construção da cidadania no Paraná – 1993-1994**. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

NAZZARI, Rosana K. Capital social e socialização política dos jovens no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 145-154, 2005.

NERI, Marcelo. Políticas estruturais de combate à pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Brasília: IPEA, 2000. p. 503-526.

NERI, Marcelo C. **Mapa de ativos: combate sustentável à pobreza**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas/IBRE/CPS, 2001.

NIEMI, Richard G.; CRAIG, Stephen C.; MATTEI, Franco. Measuring Internal Political Efficacy in the 1988 National Election Study. **The American Political Science Review**, v. 85, n. 4, p. 1407- 1413, 1991.

NIEMI, Richard; HEPBURN, Mary. The Rebirth of Political Socialization. **Perspectives on Political Science**, v. 24, p. 7-16, 1995.

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. Dados Recolhido no 1o semestre de 2015.

NUPESAL, 2002. **Pesquisa Capital Social e Juventude: Porto Alegre: Núcleo de Pesquisa sobre América Latina/UFRGS**, 2012.

O'DONNELL, Guillermo. **Contrapontos: autoritarismo e democratização**. São Paulo: Vértice, 1986.

O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Philip. **Transições do regime autoritário: primeiras conclusões**. São Paulo: Vértice, 1988.

O'DONNELL, Guillermo. Delegative democracy. **Journal of Democracy**, Washington, v. 5, n. 1, p. 59-60, jan. 1994.

O'DONNELL, Guillermo. **Democracia, agencia y estado**. Buenos Aires: Prometeo, 2010.

OLIVEIRA, Renata *et al.* Política e Juventude: participação política dos jovens do Sul do Brasil. **Revista Debates**, v. 10, n. 3, p. 189-222, 2016.

PAIVA, Olgamir Amâncio Frerreira da. **Contradições dos programas de transferência de renda no campo da educação: suavizando efeitos da barbárie capitalista ou enfrentando a lógica deste mesmo sistema?** Brasília: Liber Livro/Universidade de Brasília, 2012.

PARCEL, Toby L.; MENAGHAN, Elizabeth G. Family Social Capital and Children's Behavior Problems. **Social Psychology Quarterly**, v. 56, n. 2, p. 120-135, 1993.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

POCHMANN, Marcio. Pobreza, desemprego e desigualdade: anotações importantes sobre o cenário recente no Brasil metropolitano. In: COELHO, M. Francisca P. *et al.* (Org.). **Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão**. Brasília: UNESCO, 2010.

PONTE, Víctor Manuel Durand. Confianza y eficacia ciudadana en una sociedad con alta desigualdad. **Opinião Pública**, Campinas, v. 12, n. 12, p. 277-296, nov. 2006.

POWELL, G. Bingham *et al.* **Comparative politics today: a world view**. Pearson Higher Ed., 2015.

PRZEWORSKI, Adam. **Que esperar de la democracia**. Límites y posibilidades del autogobierno. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia – A Experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

PUTNAM, Robert D. Bowling alone: America's declining social capital. In: CROTHERS, Lane; LOCKHART, Charles. **Culture and Politics**. New York: Palgrave Macmillan, 2000. p. 223-234.

REIS, Maria da Conceição; MÁXIMO, Nidia N. Política educacional do Brasil e os desafios da contemporaneidade para uma formação cidadã. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Recife, Cadernos ANPAE, p. 1-17, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariadaConceicaodosReis-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

RIBEIRO, Alberto Rosa; FARENZENA, Nalú; GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação básica e profissional. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 111-124, 2012.

ROSANVALLON, Pierre. **La Contrademocracia**. Buenos Aires: Manantial, 2007.

ROSENSTONE, Steven; HANSEN, John M. **Mobilization, participation, and democracy in America**. New York: Macmillan, 1993.

RUBENSON, Daniel. **Participation and Politics: Social Capital, Civic Voluntarism, and Institutional Context**. London: London School of Economics and Political Science, 2000. Disponível em: <<https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/00cdee63-6d2e-478e-91a6-4d6de3a01a2b.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 25, p. 26-37, 1994.

SARI, Marisa Timm. Regime de colaboração intergovernamental na educação: a experiência pioneira do rio Grande do Sul. **Cadernos Anpae**, Porto Alegre, n. 4, 2007.

SARI, Marisa Timm. **Regime de colaboração intergovernamental na educação: a**

experiência do Rio Grande do Sul. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SARTORI, Giovanni. **Teoria de la democracia**: El debate contemporaneo. Buenos Aires: Editorial REI, 1990.

SCHAEFER-MCDANIEL, Nicole J. Conceptualizing Social Capital among Young People: Toward a New Theory. **Children, Youth and Environments**, v. 14, n. 1, p. 140-150, 2004. Disponível em: <http://www.colorado.edu/journals/cye/14_1/articles/article6full.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e Política nos Anos 1990**: Um estudo de socialização política no Brasil. 2000. 392 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. **Políticas Educacionais e Coesão Social** – Uma Agenda latino-americana. Rio de Janeiro/São Paulo: IFHC/Elsevier, 2009.

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SEN, Amartya. **The Idea of Justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

SILVEIRA, Angelita Fialho. **Capital Social e educação**: perspectivas sobre empoderamento da juventude em Porto Alegre, RS. 2005. 111f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVEIRA, Silvia Regina. **O trabalho do assistente social na política pública de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOHL, Sofia. **Youths' political efficacy**: sources, effects and potentials for political equality. Örebro, Sweden: Örebro University, 2014. Disponível em: <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:716625/FULLTEXT02.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STOLLE, Dietlind; HOOGHE, Marc. Preparing for the learning school of democracy. In: **98th Annual Meeting of the American Political Science Association**, Boston, 2002.

TARRAGÔ, Ramiro Porto da Silva. **Financiamento da educação básica pública no Brasil e em Porto Alegre, pós-constituição de 1988**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento, Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grand do Sul, Porto Alegre, 2008.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

UNESCO. **Educação para Todos**: compromisso de Dakar. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14** – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos – Relatório Conciso. Edições UNESCO, 2014.

UNESCO. **Youth**. 2016. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

VELOSO, Fernando. A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p. 215-253.

VERBA, Sidney; SCHLOZMAN, Key L.; BRADY, Henry E. **Voice and Equality**: Civic voluntarism in American politics. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

VERBA, Sidney; SCHLOZMAN, Key L.; BRADY, Henry E. **The Unheavenly Chorus**: Unequal political voice and the broken promise of American democracy. Princeton: Princeton University Press, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

WEFFORT, Francisco. **Qual democracia?** São Paulo: Cia das Letras, 1992.

WERLE, Flávio Obino Correa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, n. 27, p. 159-179, 2014.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, Summer 2004.

ZAKARIA, Fareed. The rise of illiberal democracy. **Foreign Affairs**, New York, v. 76, n. 6, p. 22-43, nov./dez., 1997.

ZORZI, Felipe. **Cidadania Desigual**: socialização política comparada em escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ANEXOS

ANEXO A

Lista de Escolas de 2002

Escola	Tipo	Alunos entrevistados
Colégio Estadual Militar Tiradentes	Instituto Militar	11
Colégio Estadual Japão	Estadual/ Publica	30
Colégio Estadual Rubem Berta	Estadual/ Publica	43
Benjamin Constant	Estadual/ Publica	15
Ferreira de Abreu	Estadual/ Publica	18
Gonçalves Dias	Estadual/ Publica	20
Luis Scheneider	Estadual/ Publica	30
Roque Gonzalez	Estadual/ Publica	24
Becker	Estadual/ Publica	26
Godoi	Estadual/ Publica	28
Instituto Flores da Cunha	Estadual/ Publica	22
Imigrantes	Estadual/ Publica	9
Colégio Americano	Particular	15
Colégio Navegantes	Particular	15
Colégio Luterana São Paulo	Particular	22
Colégio Marista Rosário	Particular	44
Colégio Dom Bosco	Particular	31
Colégio Militar	Instituto Militar	29
Colégio Estadual Álvaro Alves	Estadual/ Publica	15
Colégio Santa Dorotéia	Particular	27
Escola Municipal Ensino Básico Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	Estadual/ Publica	26
Total		500

Lista de Escolas 2015

Escola	Tipo	Alunos Entrevistados
Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dorneles	Estadual/Pública	42
Escola Estadual Ensino Médio Dr. Oscar Tollens	Estadual/Pública	32
Colégio Estadual Paraná	Estadual/Pública	50
Instituto Estadual Paulo da Gama	Estadual/Pública	47
Colégio Estadual Rubem Berta	Estadual/Pública	37
Colégio Estadual Presidente Roosevelt	Estadual/Pública	52

Colégio Militar	Federal	58
Escola Municipal Ensino Básico Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	Estadual/Pública	60
Colégio Santa Tereza de Jesus	Privada	58
Escola Adventista Marechal Rondon	Privada	60
E.E.M. Sociedade Educacional Monteiro Lobato	Privada	26
Colégio Unificado	Privada	70
Colégio Joao Paulo I	Privada	98
Total		690

ANEXO B

1. Perfil dos alunos entrevistados em 2002

Tabela: Sexo dos alunos por tipo de escola em 2002

Sexo	Tipo de Escola			
	Pública	Privada	Instituições Militares	Total
Masculino	47.1%	48.1%	57.5%	48.3%
Feminino	52.9%	51.9%	42.5%	51.7%

2002: N 280/154/40

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002).

Pergunta: Qual seu sexo?

Tabela: Idade por tipo de Escola em 2002

Idade	Tipo de Escola			
	Pública	Privada	Instituições Militares	Total
De 11 a 13 anos	29.4%	16.2%	32.5%	25.4%
De 14 a 17 anos	47.0%	76.6%	65.0%	58.1%
De 18 a 20 anos	19.0%	7.1%	2.5%	13.7%
Acima de 20 anos	4.7%			2.7%

2002: N 280/154/40

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002).

Pergunta: Qual sua idade?

Tabela: Auto-identificação de Classe Social

Classe Social pertencente	Tipo de Escola			
	Pública	Privada	Instituições Militares	Total
Classe Alta	2.2%	5.3%	5.0%	3.4%
Classe Média	68.0%	86.8%	92.5%	76.2%
Classe Baixa	22.7%	3.9%	2.5%	14.9%
Outra	4.7%	3.9%		4.0%
NS	.4%			.2%
NR	2.2%			1.3%

2002: N 280/154/40

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002).

Pergunta: A que classe social você pertence?

2. Perfil dos alunos entrevistados em 2015

Tabela: Sexo dos alunos por tipo de escola em 2015

Sexo	Tipo de Escola			
	Pública	Privada	Instituições Militares	Total
Masculino	52.2%	52.2%	55.2%	52.5%
Feminino	47.2%	46.5%	44.8%	46.7%
Não Respondeu	0.6%	1.3%		.9%

N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2002, 2015).

Pergunta: Qual seu sexo?

Tabela: Idade dos alunos por tipo de escola em 2015

Idade	Tipo de Escola			
	Pública	Privada	Instituições Militares	Total
De 11 a 13 anos		0.6%		0.3%
De 14 a 17 anos	85.6%	94.9%	82.8%	89.6%
De 18 a 20 anos	13.4%	4.5%	17.2%	9.7%
Acima de 20 anos	0.9%			0.4%

N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2015).

Pergunta: Qual sua idade?

Tabela: Faixa de Renda autodeclarada pelo aluno por tipo de escola em 2015

Faixa de Renda da Família	Tipo de Escola			
	Pública	Privada	Instituto Militar	Total
Até um salário mínimo	8.1%			3.8%
De 1 a 2 salários mínimos	20.0%	2.6%		10.4%
De 3 a 4 Salários mínimos	24.1%	10.6%	27.6%	18.3%
Mais de 5 salários mínimos	13.4%	46.5%	44.8%	31.0%
Não sei	24.7%	28.8%	25.9%	26.7%
Não respondeu	9.7%	11.5%	1.7%	9.9%

N 320/312/58

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de NUPESAL (2015).

Pergunta: Qual a faixa de renda de toda a sua família (somando a renda de todas as pessoas que moram em sua casa)?

ANEXO C

Tabela 1: Competência Cívica por tipo de escola - 2002

	2002	Escola Pública	Escola Privada	Escola Militar
Afetiva: Atitudes	Confiança no Institucional	0,2255	0,2874	0,1938
	Confiança Interpessoal	0,5544	0,5770	0,5375
	Interesse por política	0,4929	0,6144	0,5625
	Pertencimento e Participação nas Escolas	0,9493	0,9412	0,9
Afetiva: Valores	Percepção de Corrupção	0,2444	0,2911	0,2625
	Percepção de Responsividade do Sistema Político	0,6439	0,7351	0,6667
Afetiva: Comportamento Pretendido	Importância da participação em organizações estudantis	0,8956	0,8604	0,8375
	Predisposição a participar	0,629	0,6558	0,6
	Participação em Partidos Políticos	0,0996	0,1379	0,1282
	Participação em Associações Comunitárias	0,1749	0,1336	0,141
Cognitiva: Conhecimento	Percepção de Complexidade política	0,4802	0,5372	0,5641
	Auto posicionamento ideológico	0,6044	0,6157	0,5769
Cognitiva: Capacidades comunicacionais e organizacionais	Como se informa sobre política	0,6625	0,702925	0,70625
	Discute problemas da escola com colegas	0,5827	0,7273	0,7000
	Índice de Competência Cívica	0,5171	0,5584	0,5269

Tabela 2: Competência Cívica por tipo de escola - 2015

	2015	Escola Pública	Escola Privada	Escola Militar
Afetiva: Atitudes	Confiança Institucional	0,1540	0,2106	0,2083
	Confiança Interpessoal	0,4209	0,4920	0,5059
	Interesse por política	0,4279	0,6076	0,6897
	Pertencimento e Participação nas Escolas	0,9542	0,8741	0,8163
Afetiva: Valores	Percepção de Corrupção	0,6029	0,7338	0,7411
	Percepção de Responsividade do Sistema Político	0,3828	0,5556	0,7018
Afetiva: Comportamento Pretendido	Importância da participação em organizações estudantis	0,9488	0,9621	1
	Predisposição a participar	0,4884	0,5609	0,6455
	Participação em Partidos Políticos	0,0333	0,0264	0

	Participação em Associações Comunitárias	0,1182	0,13	0,1696
Cognitiva: Conhecimento	Percepção de Complexidade política	0,6337	0,8039	0,9286
	Auto posicionamento ideológico	0,3678	0,4481	0,5577
Cognitiva: Capacidades comunicacionais e organizacionais	Como se informa sobre política	0,6854	0,7188	0,7522
	Discute problemas da escola com colegas	0,7229	0,8452	0,9310
	Índice de Competência Cívica	0,4958	0,5692	0,6177

ANEXO D (na próxima página)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Núcleo de Pesquisa sobre a América Latina
Pesquisa: Democracia, mídias e capital social: Um estudo comparativo de
socialização política dos jovens no Sul do Brasil

Instruções de preenchimento:

1. Siga as instruções para cada pergunta.
2. Seja honesto em suas respostas; não existe resposta certa ou errada, e sim sua opinião sobre cada questão.

Para começar, precisamos de alguns dados gerais.

1. Sua idade: _____

2. Seu sexo: (1) Masculino (2) Feminino

Pensando em política, gostaríamos de saber alguns de seus hábitos.

3. Você se interessa por política? Marque uma opção.

- (1) Muito
- (2) Pouco
- (3) Nenhum interesse

4. Com que frequência você costuma conversar sobre estes assuntos políticos com: Marque uma opção.

	Frequentemente	Às Vezes	Raramente	Nunca
4.1 Seus pais				
4.2 Seus familiares				
4.3 Seus amigos				
4.4 Sua lista de contatos das redes sociais				
4.5 Seus colegas de escola				
4.6 Seus professores				

5. Na hora de formar uma opinião sobre assuntos políticos, quais das instituições abaixo você considera mais importante? Marque qual é a primeira e qual é a segunda mais importante.

	1°	2°
1. Família		
2. Igreja		
3. Escola		
4. Amizades		
5. Televisão		
6. Rádio		
7. Jornal impresso/ Revista		
8. Internet		
9. Redes sociais		

6. Pensando nas pessoas listadas abaixo, qual você acha que é o interesse delas por política? Marque uma opção.

	Muito	Pouco	Nenhum
6.1 Seus pais			
6.2 Seus familiares			
6.3 Seus amigos			
6.5 Seus colegas de escola			
6.6 Seus professores			

Agora queremos saber sua opinião sobre alguns aspectos do nosso país.

7. Em sua opinião qual é o principal problema do país? Marque uma opção.

- (1) Inflação
- (2) Desemprego
- (3) Saúde
- (4) Pobreza
- (5) Corrupção
- (6) Moradia
- (7) Transporte
- (8) Educação
- (6) Outro. Qual? _____
- (88) Não sei
- (99) Não quero responder

8. Pensando nesses problemas do país, qual das soluções abaixo você acha melhor para resolver estes problemas? Marque uma opção.

- (1) Um líder que coloque as coisas no lugar
- (2) A participação da população nas decisões do governo.

9. Você acha que a opinião da maioria das pessoas é levada em conta no nosso país? Marque uma opção.

- (1) Sim
- (2) Às vezes
- (3) Não
- (88) Não sei
- (99) Não quero responder

10. Você acha que seu futuro será melhor do que o do seus pais? Marque uma opção.

- (1) Sim, será melhor.
- (2) Será igual.
- (3) Não, será pior. Por quê? _____
- (88) Não sei
- (99) Não quero responder

11. Como você sabe existem várias coisas acontecendo no Brasil que faz com que existam sentimentos diferentes. Pensando nisso, qual é o sentimento que você tem nesse momento do país? Marque uma opção.

- (1) Inseguro
- (2) Indignado
- (3) Assustado
- (4) Frustrado
- (5) Feliz
- (6) Confiante
- (7) Satisfeito
- (8) Seguro
- (9) Outro. Qual? _____

E agora pensando na sua escola, queremos saber se:

12. Você participa de atividades da escola? Marque uma opção.

- (1) Sim. Quais? _____
- (2) Às vezes
- (3) Não. Por quê? _____

13. Você costuma discutir os problemas de sua escola com seus colegas? Marque uma opção.

- (1) Sim
- (3) Não

14. Quando não gosta de alguma coisa na escola, o que você faz?

15. Você acha que os alunos deveriam participar mais das decisões tomadas em sua escola? Marque uma opção.

- (1) Sim
- (2) Não
- (88) Não sei
- (99) Não quero responder

16. A sua escola tem Grêmios Estudantil? Marque uma opção.

- (1) Sim (Responda a próxima questão)
- (2) Não (Pule para questão 18)
- (88) Não sei (Pule para questão 18)
- (99) Não quero responder

17. Você participa do Grêmios Estudantil? Marque uma opção.

- (1) Sim
- (2) Não. Por quê? _____

18. Você participa de alguma outra organização estudantil? Marque uma opção.

- (1) Sim. Qual? _____
- (2) Não.

19. Você considera importante os estudantes participarem de organizações estudantis? Marque uma opção.

- (1) Sim
- (2) Não. Por quê? _____
- (88) Não sei
- (99) Não quero responder

20. Pensando em cargos de liderança estudantil, você gostaria de ocupar algum? Marque uma opção.

- (1) Sim
- (2) Não. Por quê? _____

21. Em relação à educação que você recebe, está satisfeito? Marque uma opção.

- (1) Sim.
- (2) Não. Por quê? _____

22. Qual a sua opinião sobre a discussão de assuntos políticos em sala de aula? Marque uma opção.

- (1) Concordo: a política faz parte da formação do estudante
- (2) Não concordo: lugar de política não é na aula

Falando ainda sobre política.

23. Como você se sente com relação à política? Marque uma opção.

(1) Alienado

(2) Indiferente

(3) Desiludido

(4) Interessado

(5) Participativo

(6) Outro. Como? _____

(88) Não sei

(99) Não quero responder

24. Diga a primeira palavra que vem na sua cabeça quando pensa em:

24.1 Política _____

24.2 Políticos _____

24.3 Partidos Políticos _____

24.4 Cidadania _____

25. Atualmente se fala muito do que está acontecendo no país. Qual a sua opinião sobre as seguintes afirmações: Marque uma opção.

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
25.1 Todos os políticos são corruptos.			
25.2 Os políticos prometem, depois não cumprem.			
25.3 Políticos são todos iguais.			
25.4 Não gosto de discussões ou assuntos políticos, porque ninguém se entende e prefiro não me incomodar.			
25.5 Pessoas como as de minha família não têm nenhuma influência nas ações do governo.			
25.7 Não adianta participar da política, pois nunca muda nada.			
25.8 Assuntos políticos são muito complicados pra mim, por isso não me interessam.			

26. Você votou nas últimas eleições? Marque uma opção.

(1) Sim.

(2) Sim, mas anulei. Por quê? _____

(3) Não. Por quê? _____

27. Você é favorável ao voto com 16 anos? Marque uma opção.

(1) Sim

(2) Não. Por quê? _____

28. Você votaria se o voto não fosse obrigatório? Marque uma opção.

(1) Sim

(2) Não. Por quê? _____

29. Ao definir o seu voto, o que leva em conta? Marque uma opção.

(1) A pessoa do candidato.

(2) O partido do candidato.

(3) A pessoa e o partido.

35. Quando você pensa em democracia, quais dos itens listados abaixo vem em sua mente? Marque o que vem em primeiro, em segundo e em terceiro lugar em sua mente.

	1º	2º	3º
1. Votar			
2. Poder criticar			
3. Governar para maioria			
4. Respeitar o direito de todos			
5. Não ter pobreza			
6. A competição entre partidos			
7. A igualdade entre os cidadãos			
8. A paz			
9. Liberdade de expressão			
10. Liberdade de imprensa			
11. Outro. Qual?			

Falando sobre participação política.

36. Você costuma participar de: Marque uma opção.

	Participo	Já participei	Não participo
36.1 Partidos Políticos			
36.2 Reuniões políticas			
36.3 Comícios políticos			
36.4 Associações comunitárias			
36.5 Atividades religiosas			
36.6 Organizações Não Governamentais (ONGs)			
36.7 Orçamento Participativo			
36.8 Abaixo assinados			
36.9 Manifestações, protestos, passeatas			
36.10 Ocupações de terrenos ou prédios públicos			
36.13 Movimentos Sociais			
36.14 Atividades no seu bairro			

37. Participaria de atividades políticas, se fosse convidado? Marque uma opção.

(1) Sim

(2) Não. Por quê? _____

(88) Não sei

(99) Não quero responder

38. Em 2013, muitos jovens foram às ruas para fazerem manifestações sobre assuntos relacionados ao Brasil.

Você participou destas manifestações? Marque uma opção.

(1) Sim (Responda a próxima pergunta)



(2) Não (Pule para questão 40)

39. Se você participou, quanto cada meio listado abaixo o influenciou a participar? Marque uma opção.

	Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada
39.1 Família				
39.2 Igreja				
39.2 Amigos				
39.3 Professores				
39.4 TV				
39.5 Rádio				
39.6 Jornal impresso ou Revista				
39.7 Internet				

40. Ainda com relação às manifestações de 2013, você considera que elas foram importantes? Marque uma opção.

(1) Sim. Por quê? _____

(2) Não. Por quê? _____

(88) Não sei

(99) Não quero responder

Agora vamos falar sobre confiança nas pessoas e nas instituições.

41. Em relação às pessoas que estão listadas abaixo, você confia nelas? Marque uma opção.

	Confio	Confio mais ou menos	Não confio
41.1 Pessoas em geral			
41.2 Seus pais			
41.3 Seus familiares			
41.4 Seus vizinhos			
41.5 Seus colegas de aula			
41.6 Sua lista de contatos das redes sociais			
41.7 Seus amigos			
41.8 Seus professores			

42. Em relação às instituições que estão listadas abaixo, você confia nelas? Marque uma opção.

	Confio	Confio mais ou menos	Não confio
42.1 Igrejas			
42.2 Partidos Políticos			
42.3 Judiciário (Juizes e tribunais)			
42.4 Presidente			
42.5 Governo Federal (Ministros)			
42.6 Polícia			
42.7 Forças Armadas			
42.8 Escola			
42.9 Movimentos Estudantis			
42.10 Conselho Escolar			
42.11 Grêmios Estudantil da escola			
42.12 Associações Comunitárias			
42.13 TV			
42.14 Jornal Impresso e Revista			
42.15 Rádio			
42.16 Internet			

43. Para formar sua opinião sobre essas instituições, qual a influência que cada um dos grupos abaixo listados exerce. Marque uma opção.

	Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada
43.1 Família				
43.2 Igreja				
43.3 Amigos				
43.4 Professores				
43.5 TV				
43.6 Rádio				
43.7 Jornal impresso ou Revista				
43.8 Internet				

44. Das afirmações abaixo, gostaríamos de saber se você concorda. Marque uma opção.

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
44.1 A participação das pessoas é importante para resolver os problemas no país.			
44.2 A colaboração entre pessoas pode contribuir para melhorar a situação no país.			
44.3 A participação em um projeto de sua escola é importante mesmo que não lhe beneficie diretamente.			

Agora queremos saber um pouco mais sobre os meios de comunicação que você usa.

45. Quando você quer saber mais sobre assuntos políticos, com que frequência você se informa pelos canais listados abaixo? Marque uma opção.

	Sempre	Às vezes	Nunca
45.1 TV			
45.2 Rádio			
45.3 Jornal Impresso e Revista			
45.4 Internet			
45.5 Redes Sociais			

46. Em média:

46.1 Quantas horas por dia você assiste TV	hr
46.2 Quantas horas por dia você ouve rádio	hr
46.3 Quantas horas por dia você fica conectado na internet	hr
46.4 E dessas horas na internet, quantas você fica conectado nas redes sociais	hr
46.4 Quantos dias por semana você lê jornal impresso ou revista	dia

47. Confia nas informações políticas veiculadas: Marque uma opção.

	Sim	Mais ou menos	Não
47.1 Na TV			
47.2 Na rádio			
47.3 Nos jornais impressos ou revistas			
47.4 Na internet			
47.5 Nas redes sociais			

48. Qual a sua principal motivação quando: Marque uma opção.

	Entretenimento	Informação	Ambos
48.1 Assiste TV			
48.2 Ouve Rádio			
48.3 Lê jornal impresso ou revista			
48.4 Conecta-se à internet			

49. Você acha que os meios de comunicação listados abaixo influenciam a sua forma de pensar? Marque uma opção.

	Sim	Às vezes	Não
49.1 TV			
49.2 Rádio			
49.3 Jornal impresso ou revista			
49.4 Internet			

50. Você acha que os meios de comunicação listados abaixo influenciam a sua forma de agir? Marque uma opção.

	Sim	Às vezes	Não
50.1 TV			
50.2 Rádio			
50.3 Jornal impresso ou revista			
50.4 Internet			

Pensando sobre as Redes Sociais da Internet.

51. Das redes sociais listadas abaixo, quais são as três mais utilizadas por você? Marque a primeira, a segunda e a terceira mais utilizada.

	1°	2°	3°
51.1 Twitter			
51.2 Facebook			
51.3 Google +			
51.4 Whatsapp			
51.5 Instagram			
51.6 Snapchat			
51.7 Skype			
51.8 Youtube			
51.9 Fóruns			
51.10 Outra. Qual?			

52. Você pesquisa em outras fontes sobre as notícias de política postadas nas redes sociais? Marque uma opção.

- (1) Sim
(2) Não

53. Nas Redes sociais, o que costuma fazer quando seus amigos postam assuntos políticos? Marque uma opção.

	Sempre	Às vezes	Nunca
53.1 Ler ou assistir o vídeo			
53.2 Curtir			
53.3 Comentar			
53.4 Compartilhar			
53.5 Usar #			

54. Você conversa com alguém sobre as postagens de política que vê nas redes sociais? Marque uma opção.

	Sempre	Às vezes	Nunca
54.1 Seus pais			
54.2 Seus familiares			
54.4 Seus amigos			
54.5 Sua lista de contatos das redes sociais			
54.6 Seus professores			
54.7 Outro. Quem?			

55. Na sua opinião, as redes sociais podem ser instrumentos de participação política? Marque uma opção.

- (1) Sim
(2) Mais ou menos
(3) Não
(88) Não sei
(99) Não quero responder

56. Você participa de mobilizações políticas via Internet, tais como: Marque uma opção.

	Participo	Já participei	Nunca participei
56.1 Abaixo assinado			
56.2 Boicotes			
56.3 Twittaços			

57. Você confirma presença em eventos relacionados à política no Facebook? Marque uma opção.

(1) Sim

(2) Não

58. Você já participou de manifestações políticas na rua marcadas pela internet? Marque uma opção.

(1) Sim. Quais? _____

(2) Não. Por quê? _____

59. Você fez campanha para algum candidato político pelas Redes Sociais nas últimas eleições? Marque uma opção.

(1) Sim. De que forma? _____

(2) Não. Por quê? _____

60. Qual a sua opinião sobre as seguintes afirmações: Marque uma opção.

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
60.1 Sinto que sou parte de uma comunidade quando participo das Redes Sociais.			
60.2 Sinto que sou parte de uma comunidade quando estou assistindo TV.			
60.3 Quando vejo uma notícia sobre política na internet sinto vontade de participar de movimentos sociais ou mobilizações.			
60.4 Quando assisto uma notícia sobre política na TV sinto vontade de participar de movimentos sociais e mobilizações.			

Para finalizar, precisamos de alguns dados seus e de sua família.

61. Qual o seu estado civil? Marque uma opção.

(1) Solteiro

(2) Casado

(4) Divorciado

(5) Viúvo

62. Qual a sua religião? _____

63. Com quem você mora? Marque uma opção.

(1) Mora com pai e mãe

(2) Mora com parentes ou amigos

(3) Mora com a mãe

(4) Mora com o pai

(5) Mora sozinho

(6) Mora com esposo(a) ou companheiro(a)

(7) Outros. Quem? _____

64. Você tem acesso à internet em casa? Marque uma opção.

(1) Sim.

(3) Não.

65. Além de estudar, você trabalha? Marque uma opção.

(1) Sim. Em quê? _____

(2) Já trabalhei. Em quê? _____

(3) Não

66. Quando é necessário tomar uma decisão importante na sua família, você acha que os filhos devem ser consultados e ajudarem a decidir? Marque uma opção.

(1) Sempre

(2) Às vezes

(3) Nunca

(88) Não sei

(99) Não quero responder

67. Qual sua etnia (cor)? _____

68. Qual a faixa de renda de toda a sua família (somando a renda de todas as pessoas que moram em sua casa)? Marque uma opção.

(1) Até um salário mínimo

(2) De 1 a 2 salários mínimos

(3) De 3 a 4 Salários mínimos

(4) Mais de 5 salários mínimos

(5) Não sei

Gostaríamos de agradecer a sua colaboração com a pesquisa. Sua opinião é muito importante para nossa pesquisa.