

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

FELIPE BORTONCELLO ZORZI

**CIDADANIA DESIGUAL:
SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA COMPARADA EM ESCOLAS PÚBLICAS
E PRIVADAS DE PORTO ALEGRE/RS**

Porto Alegre
2016

FELIPE BORTONCELLO ZORZI

**CIDADANIA DESIGUAL:
SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA COMPARADA EM ESCOLAS PÚBLICAS E
PRIVADAS DE PORTO ALEGRE/RS**

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. Cesar Marcello Baquero Jacome

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Zorzi, Felipe Bortoncello
Cidadania desigual: socialização política comparada
em escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS /
Felipe Bortoncello Zorzi. -- 2016.
101 f.

Orientador: Cesar Marcello Baquero Jacome.

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, 2016.

1. Socialização Política. 2. Política Comparada. 3.
Competência Cívica. 4. Desigualdade. 5. Educação. I.
Jacome, Cesar Marcello Baquero, orient. II. Título.

FELIPE BORTONCELLO ZORZI

**CIDADANIA DESIGUAL:
SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA COMPARADA EM ESCOLAS PÚBLICAS E
PRIVADAS DE PORTO ALEGRE/RS**

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.

Trabalho apresentado em 24 de março de 2016, sob o exame da seguinte banca:

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

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Ranincheski – PPGCP/UFRGS

Prof. Dr. Henrique Carlos de Oliveira de Castro – PPGCP/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha – PPGCP/UFPEL

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é o resultado de um processo incrível de aprendizado e crescimento que foi a realização do mestrado em ciência política. Ao longo desse processo, conheci pessoas brilhantes, tive experiências enriquecedoras e me transformei intelectualmente e culturalmente. Mais importante, aprendi a conhecer melhor meu próprio país e o mundo, e perceber que ele é formado por seres humanos, que, apesar de muitas vezes frustrantes, têm um potencial transformador que me motiva a querer fazer parte como uma engrenagem que se encaixa nas outras e as move.

Porém, não fui capaz de chegar sozinho e preciso agradecer a outras peças que me moveram até aqui. As principais, sem dúvida, meus pais José Angelo Zorzi e Maria Izabel B. Zorzi, e minha madrinha Aladir Bertoncello, que garantiram que, num país onde a educação pouco educa, eu tivesse acesso a todos os recursos de todas as naturezas para me desenvolver ao máximo. Também a meu irmão, Fernando B. Zorzi, e meu primo, José Augusto Zorzi, que por anos conviveram comigo em Porto Alegre e sempre foram excelentes companhias.

Além disso, muitos amigos que compartilharam de minhas preocupações e esperanças, e que me ofereceram motivação para seguir lutando. Agradeço às amigas de longa data Karen Geremia, Luiza Piletti, Elisa R. Pereira, Emanuela Gehlen e Fernanda Brandalise. Também, às amigas de graduação Larissa Monteiro e Marina Finger por sempre estarem presentes para trocar ideias sobre a vida. Agradeço a companhia dos amigos de pós-graduação ao longo desse processo de dois anos de crescimento, Vinicius Lara, Raíssa Nothaft, Jessica Duarte, Ísis Matos, Camilla de Vasconcelos e Jennifer A. de Moraes. Agradeço aos amigos que nunca foram colegas, mas que são presentes na minha vida, Thaís Assis, Vagner Cardoso, Cindy Clapis, e José Henrique B. Duarte. E agradeço aos amigos do mundo, os quais pouco vejo, mas guardo na memória, Zakari Momodu, Matthew Vella e Juwana B. Sheham.

Finalmente, agradeço aos meus professores e mentores que me ensinaram a pensar, a trabalhar em conjunto e a sair de zona de conforto, Henrique Carlos de Castro e Sonia Ranincheski, e principalmente meu professor e orientador Marcello Baquero, cuja experiência e autoridade me inspiram, mas mais importante que me ensinou a importância da função social do conhecimento.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta um estudo comparativo de socialização política de jovens em escolas pública e privadas de Porto Alegre/RS. Utiliza-se o conceito de competência cívica, entendido como sistema complexo de desempenho psicossocial, com o objetivo de comparar o acúmulo de recursos políticos afetivos e cognitivos desenvolvidos nos dois modelos de escola, que podem ser mobilizados para o engajamento político. A hipótese central é, no processo de socialização política, dada a grande diferença de qualidade da educação, as escolas públicas e privadas reproduzem as desigualdades sociais e econômicas no âmbito da formação da competência cívica dos jovens, o que impacta na sua capacidade de participar politicamente. Para isso, utiliza-se dados de pesquisa survey realizada no âmbito do Núcleo de Pesquisa sobre América Latina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2015. O trabalho identifica que o sistema público de ensino básico não forma cidadãos capacitados para participar politicamente. Pelo contrário, a desigualdade de recurso entre os grupos é significativa em todas as dimensões avaliadas. Enquanto, os jovens de ensino privado se apresentam mais próximos de um ideal assertivo de cidadania, os jovens de ensino público reproduzem as características de uma cultura política híbrida, demonstrando mais apatia, ineficácia e descrença, e menos informação e habilidades cívicas.

Palavras-chave: Socialização Política, Política Comparada, Competência Cívica, Desigualdade, Educação.

ABSTRACT

This master's level dissertation presents a comparative study of political socialization of youths in public and private schools of Porto Alegre/RS. Based on the concept of civic competence, understood as a complex system of psychosocial performance, the work aims to compare the reserves of affective and cognitive political resources developed in both types of school, which may be mobilized for political engagement. The hypothesis is that, in the process of political socialization, given the difference of quality of education, public schools propagates socioeconomic inequality in the ambit of the formation of civic competence in young people, which impacts in their capacity to participate politically. For this goal, survey data is employed, which was developed by the Research Center on Latin America (NUPESAL) of the University of Rio Grande do Sul in 2015. The work identifies that the public basic system of education does not form capable citizens to participate politically. On the contrary, resource inequality is significant in all evaluated dimensions. While students in private school are closer to an assertive ideal of citizenship, those in public schools reproduce the characteristics of a hybrid political culture, presenting more apathy, inefficacy and disbelief, and less civic information and abilities.

Keywords: Political Socialization, Comparative Politics, Civic Competence, Inequality, Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Estimativa Bruta de Exposição a Agentes.....	27
Gráfico 2. Importância da Participação.....	54
Gráfico 3. Efetividade da participação.....	56
Gráfico 4. Política em Sala de Aula.....	57
Gráfico 5. Interesse por Política.....	58
Gráfico 6. Alienação Política.....	59
Gráfico 7. Percepção de Corrupção.....	60
Gráfico 8. Eficácia Interna.....	61
Gráfico 9. Eficácia Externa.....	62
Gráfico 10. Disposição a Votar.....	66
Gráfico 11. Disposição a Participar.....	67
Gráfico 12. Percepção de complexidade da política.....	68
Gráfico 13. Fonte de informação: TV.....	73
Gráfico 14. Fonte de informação: Internet.....	74
Gráfico 15. Pluralidade das fontes de informação.....	76
Gráfico 16. Redes Sociais e Participação.....	77
Gráfico 17. Assistir a Debates Eleitorais.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Operacionalização de Conceitos.....	18
Quadro 2. Aspectos da Cidadania Leal e Assertiva.....	24
Quadro 3. Dimensões da Competência Cívica.....	43
Quadro 4. Modelo Formativo da Cidadania Ativa.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Metodologia: Quantidade de Escolas.....	17
Tabela 2. Metodologia: Intervalo de Seleção.....	17
Tabela 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básico/2013.....	52
Tabela 4. Confiança Interpessoal.....	63
Tabela 5. Confiança Institucional.....	64
Tabela 6. Confiança em Instituições Verticais/Autoritárias (%).....	65
Tabela 7. Informação política: Abstenções.....	69
Tabela 8. Informação Política: Acertos e erros.....	70
Tabela 9. Autoposicionamento ideológico.....	71
Tabela 10. Conversa sobre política.....	72
Tabela 11. Motivação para uso das mídias.....	75
Tabela 12 – Competência Cívica.....	80

SUMÁRIO

1. Introdução	13
2. Metodologia	15
1.1 Amostragem por estágios múltiplos.....	16
1.2 Operacionalização dos conceitos.....	18
3. O quadro teórico: socialização política e cidadania	19
3.1 A importância da cidadania.....	19
3.2 A cidadania assertiva.....	21
3.3 Socialização política.....	25
3.4 A escola como agente de socialização.....	29
4. Conceituação: recursos cívicos e competência cívica	32
4.1 Capital social.....	32
4.2 Modelo de voluntarismo cívico.....	35
4.3 Eficácia política	36
4.4 Competência cívica.....	39
5. Contextualização do problema	45
5.1 A cultura política brasileira.....	45
5.2 Os estudos sobre socialização política dos jovens no Brasil e no RS.....	47
5.3 A qualidade da educação em escolas públicas e privadas	51
6. Análise de dados: comparando escolas públicas e privadas	53
6.1 Dimensão afetiva: valores.....	54
6.2 Dimensão afetiva: atitudes.....	57
6.3 Dimensão afetiva: comportamento pretendido.....	66
6.4 Dimensão cognitiva: conhecimento.....	68
6.5 Dimensão cognitiva: habilidades.....	72
6.6 Indicador de Competência Cívica.....	79
7. Conclusão	81

8. Referências Bibliográficas	84
9. Anexos	90

1. INTRODUÇÃO

Após quase três décadas de convivência com um regime democrático no Brasil, a perspectiva que tem prevalecido na literatura em ciência política sugere que a democracia brasileira finalmente se encontraria em um estágio consolidado, e que sua dinâmica institucional seria eficiente para a governança do país. Entretanto, vícios históricos da política e a manutenção de adversidades sociais e econômicas no país, particularmente a amplitude da desigualdade social, fizeram com que emergisse uma preocupação com a cidadania, com a qualidade da democracia e com a capacidade de participação democrática dos brasileiros.

Uma linha teórica que tem orientado seus esforços nessa direção se refere aos estudos de cultura política no Brasil. Tal perspectiva argumenta que apesar de se haver instaurado um processo institucional que se manteve ininterrupto e legalmente legítimo, não se encontra uma dinâmica paralela na institucionalização de uma cultura política participativa. Assim, não haveria, conforme Almond e Verba (1989), uma congruência entre cultura e instituições. Contribui para essa assimetria um conjunto de características tradicionais identificadas pela literatura clássica em ciência política – personalismo, patrimonialismo, individualismo, paternalismo e clientelismo – viabilizando a formação de uma cultura política híbrida, ou seja, o predomínio de um apoio difuso aos princípios democráticos que ocorre paralelamente com uma baixa confiança nas instituições tradicionais de representação e um alto grau de apatia por parte dos cidadãos. Nesse contexto, a estruturação de uma cultura política crítica e motivada a se envolver na arena política estaria a exigir uma transformação de valores, crenças e normas políticas.

Alcançar essa transformação envolveria uma mudança intergeracional (ABRAMSON e INGLEHART, 1987 e 1992). Em relação aos jovens, por exemplo, os estudos sobre o processo de socialização política buscam identificar como essas orientações são transmitidas ao longo do tempo e como esse processo potencializa transformações culturais. Isso se dá porque a juventude, entendida aqui como período entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2016), é um dos momentos mais fecundos do desenvolvimento cognitivo humano. Assim, é importante compreender qual o impacto dos diferentes agentes de socialização sobre a juventude e o efeito no fortalecimento de uma cultura política que vai além da dimensão institucional-formal.

Nesse sentido, um estudo que objetive comparar diferentes tipos de escolas, pública e privada torna-se oportuno e relevante, uma vez que a literatura sobre cultura política já reconhece que a educação tem relação positiva com o engajamento político (ALMOND e

VERBA, 1989; LITT, 1963; LANGTON e JENNINGS, 1068; BANKS e ROKER, 1994). Sabe-se que a educação básica no país é problemática (IOSIF, 2007), e isso se confirma quando se compara a qualidade da educação brasileira a nível internacional (OCDE, 2015). Os dados indicam que existe uma diferença significativa de qualidade entre o sistema público e privado de ensino básico, que de acordo com o Ministério da Educação, apresentam desempenhos bastante diferentes quanto ao desempenho do ensino (BRASIL, 2015). Assim, nesta dissertação se problematiza a comparação do impacto desses dois modelos de escola na socialização política dos jovens.

Este estudo contribui para gerar subsídios teórico-metodológicos em relação à formação dos jovens no país, na direção de retomar, do ponto da ciência política, a preocupação com a educação dos jovens para a cidadania, com os impactos da ampla desigualdade socioeconômica existente, e com o problema da educação voltada unicamente para o mercado de trabalho. Para tanto, avaliar como o tipo de escola impacta a formação de orientações democráticas dos jovens é essencial. Subsidiariamente, esta dissertação visa ampliar a discussão sobre perspectivas emancipatórias do desenvolvimento humano, as quais buscam oferecer respostas para o problema da apatia política dos cidadãos.

Assim, o objetivo principal desta dissertação é:

Comparar a presença de “competência cívica” – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos ativos (HOSKINS *et al.*, 2008, p. 11) – em alunos de ensino médio de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, visando observar principalmente as diferenças de recursos cívicos para a efetiva participação democrática dos jovens.

Objetivos Específicos:

(1) Demonstrar como a literatura de cultura política tem explicado o impacto da educação na formação da cidadania e a influência da escola como agente no processo de socialização política dos jovens.

(2) Propor a inserção e a aplicação do conceito de “competência cívica” no debate de cultura política a partir de diversos conceitos consolidados da área considerados aqui necessários, mas insuficientes como instrumentos comparativos do processo de socialização política nas escolas, buscando apresentar um indicador sistêmico que inclui tanto variáveis cognitivas, quanto atitudinais.

(3) Buscar as diferenças nos níveis de recursos cívicos entre as escolas públicas e privadas a partir dos conceitos subsidiários de “capital social” (COLEMAN, 1988; PUTNAM,

1996), de “habilidades cívicas” (VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 1995) e de “eficácia política” (EASTON e DENNIS, 1967).

(4) Analisar o impacto da socialização política na configuração da chamada cultura política híbrida, visando compreender se a sua definição consegue abarcar de maneira semelhante os diferentes grupos de jovens pelo tipo de escola.

A hipótese geral que norteia o trabalho é que:

No processo de socialização política, dada a grande diferença de qualidade da educação, as escolas públicas e privadas reproduzem as desigualdades sociais e econômicas no âmbito da formação da competência cívica dos jovens, o que impacta na sua capacidade de participar politicamente.

A dissertação está estruturada em 5 capítulos: (1) No primeiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada no processo de realização da pesquisa; (2) no segundo capítulo, introduz-se o debate sobre cidadania, socialização política e a escola; (3) no terceiro, desenvolvem-se os principais conceitos a serem operacionalizados; (4) no quarto, examina-se o contexto das escolas e da cultura política híbrida; (5) no último, analisa-se a dimensão empírica de socialização política.

2. METODOLOGIA

Esta dissertação utiliza o método no sentido definido por Schmidt (2000) de caminho empregado pelo pesquisador na abordagem de seu objeto, o qual inclui os procedimentos técnicos, mas não se reduz a eles. O método inclui, além das técnicas, questões relativas aos critérios gerais da pesquisa e à articulação com a teoria ou modelo subjacente à investigação. Pode-se dizer que o método nos estudos de socialização política consiste em investigar a formação de orientações e atitudes políticas em indivíduos e grupos através da análise de manifestações exteriores (opiniões, ações, votos...), coletadas por meio de técnicas quantitativas e qualitativas, interpretando os resultados obtidos à luz do contexto sociocultural (incluindo a esfera econômica, política e histórica) e do desenvolvimento psicológico-cognitivo (esfera individual).

Além dos procedimentos técnicos específicos das pesquisas sobre socialização política, nesta dissertação também se assume uma postura comparativa com viés quantitativo entre escolas públicas e privadas, que se insere na tradição da ciência política comparativa que busca fornecer evidências empíricas para análise e predição de objetos políticos (GONZÁLEZ e BAQUERO, 2013). Isso possibilita transcender pressupostos dados pela literatura, distinguir

o impacto de contextos distintos sobre diferentes subgrupos de uma mesma cultura política, e compreender se há déficits em políticas públicas que impossibilitam o exercício pleno da cidadania.

Buscando responder aos problemas formulados e testar a hipótese enunciada, foi realizada uma leitura da bibliografia disponível e foram utilizados dados de pesquisa *survey* realizada com estudantes de ensino médio em 2015 na cidade de Porto Alegre/RS no âmbito do Núcleo de Pesquisas sobre América Latina (NUPESAL) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A metodologia foi de pesquisa por amostragem em estágios múltiplos, a qual se apresenta a seguir.

2.1 Amostragem por estágios múltiplos

I Estágio

1 – Verificou-se junto à Secretaria de Educação do estado da amostra a 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 Privadas¹) 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.

N_t = Número Total de escolas da cidade

¹ As categorias utilizadas para a seleção são correspondentes aos tipos de escolas presentes nas cidades. As escolas Federais possuem processo de seleção específico, portanto tem um público diferenciado das outras escolas públicas, o que torna relevante distinguir a categoria das outras escolas públicas.

Tabela 1. Metodologia: Quantidade de Escolas

Porto Alegre	N	N_t	Xi
Estaduais e Municipais	72	140	7
Federal	4	140	1
Privada	66	140	7
Total	140		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	71	7	10
Federal	4	1	1
Privada	66	7	10
Total	140	15	

No Anexo 1 consta a listagem das escolas selecionadas.

II Estágio

Em cada uma das escolas selecionadas na amostra foi solicitado junto a secretaria da escola a listagem das turmas de Ensino Médio. As turmas presentes em cada escola foram numeradas (de 1 a “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), selecionou-se turmas até completar o número de 40 entrevistas por escola. Assim, por

exemplo, em uma escola que tenha turmas de 30 alunos, realizou-se as entrevistas em 2 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.

2.2 Operacionalização dos conceitos

Com base na literatura sobre jovens e socialização política, os conceitos desenvolvidos na dissertação foram integrados num indicador do conceito de “competência cívica”. O Quadro 1 apresenta o conceito, suas dimensões e as variáveis (questionário no Anexo 2) a serem operacionalizadas neste trabalho:

Quadro 1. Operacionalização de Conceitos

Conceito	Dimensões	Características	Operacionalização
Competência Cívica: Sistema complexo de recursos psicossociais mobilizáveis para a participação ativa	Afetiva: Valores	Características psicoculturais formativas. Valores: democráticos, participativos, alienação, descrença.	V. 22 – Política em sala de aula V. 25.6 – Não adianta participar da política V. 22 – Política em sala de aula
	Afetiva: Atitudes	Orientação psicológica em relação a um objeto. Variáveis de capital social, eficácia política e interesse por política	V.3 – Interesse por política V.23 – Como se sentem relação política V.25.1 – Todos políticos são corruptos V.26.5 – Pessoas não têm influencia V.9 – Participação é levada em conta V.41 – Confiança interpessoal V.42 – Confiança institucional
	Afetiva: Comportamento pretendido	Indicação de motivação para participar	V.28 – Votaria se voto não obrigatório V.37 – Predisposição a participar
	Cognitiva: Conhecimento	Conhecimento sobre política: informação	V.26.8 – Assuntos políticos são complicados V.34 – Informação partido e executivo V.32 – Autoposicionamento ideológico
	Cognitiva: Habilidades	Capacidades comunicacionais e organizacionais	V.4 – Conversa sobre política V.45 – Como se informa: TV e Internet V.52 – Você pesquisa em outras fontes V.48 – Motivação: TV e Internet V.52 – Pesquisa em outras fontes V.55 – Redes sociais e participação V.31 – Assistiu horário eleitoral e debate

Fonte: Elaboração própria.

Nessa dissertação utilizam-se somente técnicas de estatística descritiva, pois não se busca encontrar relações explicativas (estatística inferencial) entre as variáveis utilizadas e

fenômenos de engajamento político que podem ocorrer concomitantemente para os dados da amostra. Pelo contrário, o que se busca aqui é descrever as características da amostra, que representa a população de jovens de Porto Alegre, e propor um modelo de comparação entre os tipos de escola que apresente os insumos democráticos disponíveis nos diferentes grupos que potencializam a mobilização para o engajamento político.

De acordo com Barbetta (2006), estatística descritiva é um conjunto de técnicas analíticas que permitem organizar, resumir e apresentar dados de variáveis quantitativas de uma população ou amostra para que eles possam ser interpretados de acordo com os objetivos de uma pesquisa. Dentre as técnicas utilizadas aqui, destacam-se as frequências dos dados e medidas descritivas (ou medidas de tendência central) como a média das variáveis. Criam-se assim gráficos e tabelas resumidos do conjunto de dados para que se visualize de maneira compreensiva as diferenças significativas entre os grupos de jovens dos diferentes tipos de escola, caso ocorram. Além disso, utiliza-se um indicador criado a partir do conjunto de variáveis, o que também representa uma forma de descrição da amostra, porém desenvolvida a partir da base teórica discutida ao longo da dissertação.

3. O QUADRO TEÓRICO: SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA

3.1 A importância da cidadania

A preocupação com a cidadania como fundamento da democracia, ou seja, com o que é ser um bom cidadão e com a participação ativa na política de uma comunidade não é nova. Contudo, essa questão perdeu importância na academia em virtude do processo de expansão global de instituições democráticas ocorrido ao longo do século XX, que coincide com a consolidação da ciência política como campo de estudos acadêmicos. Exemplo desse processo é a publicação do livro “A Terceira Onda: A democratização no Final do Século XX” (HUNTINGTON, 1994), que identificou a expansão das instituições democráticas pela periferia do mundo a partir da redemocratização de Portugal (1974), principalmente para o Leste Europeu e a América Latina até meados da década de 1990. Neste período, a prioridade era construir instituições democráticas eficientes. Do ponto de vista institucional, foram identificados e definidos os conceitos formais de democracia que dominaram a teoria política democrática e sua aplicação. Dentre esses conceitos destacam-se a democracia minimalista de Schumpeter de 1940 e a democracia poliárquica de Robert Dahl de 1971. Nessa perspectiva democrática formal, o que define uma democracia não é a constituição da cidadania ou a

qualidade da participação do povo no governo, mas prioritariamente a criação e o controle das instituições democráticas, através da participação e da competição política (DAHL, 1997).

A limitação da teoria institucional provocou o surgimento de ideias mais abrangentes de democracia, dando destaque tanto ao desenvolvimento social, quanto a perspectivas de construção da cultura política. Na perspectiva da cultura política, a “cultura cívica” de Gabriel Almond e Sidney Verba (1989) propunha a necessidade da existência de uma “congruência” entre as instituições, valores e comportamentos democráticos para garantir a manutenção e a eficiência das instituições da democracia. Para os autores tal processo tem uma continuidade no tempo, sendo resultado da transmissão dessas orientações de geração para geração.

É somente a partir de meados dos anos 1990 que a cultura política volta a ser valorizada na agenda da ciência política, com base no estudo de Robert Putnam sobre capital social (1996). Assim, pode-se dizer que o retorno da cultura política surge para tentar explicar a incongruência nos países recém democratizados entre instituições democráticas criadas e os valores e atitudes das populações, pois, ainda que havendo um apoio explícito à democracia, isso não significa necessariamente que existam valores plenamente democráticos (SHIN, 2006; MOISÉS, 1995 e 2010). Se a transição democrática, por um lado criou instituições de mediação política, não garantiu uma participação democrática por parte dos cidadãos. Além disso, a literatura também vem demonstrando que mesmo nas democracias consolidadas há um afastamento por parte da população das instituições representativas e da vida pública no geral (PUTNAM, 2000).

Tal processo já era notado por Robert Dahl (1992), o qual, preocupado com a democracia norte-americana, caracterizada tradicionalmente pela intensa participação dos cidadãos em instituições formais e informais, identificou o afastamento da esfera pública como um problema a ser combatido. Nesse sentido, a preocupação de Dahl está no processo de aprendizado das normas da democracia e na capacidade de agir dos cidadãos, ou sua “competência cívica” (DAHL, 1992, p. 45), conceito central desse trabalho a ser desenvolvido mais adiante.

Para Dahl, na tradição do pensamento político existe uma percepção antiga do que é ser um “bom cidadão”. O bom cidadão é aquele cidadão republicano que busca em última instância o bem público ou o bem de uma coletividade, ou seja, aquele que possui “virtude cívica”, participa ativamente e tem por fim o bem coletivo. Por outro lado, ele afirma que existe uma visão oriunda do pensamento racionalista do “cidadão” democrático. No pensamento racionalista, o cidadão ideal é individualista e se preocupa unicamente com o seu

próprio interesse, pressupondo plena racionalidade e domínio sobre a totalidade da informação.

No entanto, Dahl afirma que o que se vê na realidade é que não há na democracia moderna nenhum dos dois ideais de cidadania. Somente uma minoria dos cidadãos se aproxima do tipo ideal de cidadão participativo como definido por Almond e Verba, ou seja, que se interessa por política, é bem informado e participa ativamente. Além disso, apesar do grande fluxo de informações da contemporaneidade, o cidadão comum possui pouco conhecimento sobre o que ocorre no espaço público.

Portanto, em consonância com os defensores da perspectiva da cultura política e em uma crítica aberta aos que acreditam que as instituições por si só são capazes de criar e reproduzir cidadãos, o autor afirma que eles “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), tanto nas novas democracias, quanto nas democracias consolidadas.

Desse modo, cabe indagar qual o padrão de comportamento desse cidadão numa democracia moderna? Há dois paradigmas de cidadania em contraposição nas sociedades contemporâneas, sendo eles o da cidadania leal (verticalizada) e da cidadania assertiva (horizontalizada). Na próxima seção, serão discutidos os paradigmas convencional de Almond e Verba, e a reformulação realizada pelos autores da tradição epistemológica pós-materialista de Ronald Inglehart.

3.2 A cidadania assertiva

A obra de Gabriel Almond e Sidney Verba de 1963 “The Civic Culture” inaugurou o debate sobre cultura política e ofereceu um conceito extensivamente utilizado nessa área de estudo. Nela, os autores definem cultura política como “orientações-atitudes especificamente políticas em relação ao sistema político e a suas várias partes, e em relação ao papel de si próprio no sistema” (ALMOND e VERBA, 1989, p. 12).

Os autores criaram um modelo ideal de “cultura cívica” congruente e legitimador da democracia, o qual garantiria a estabilidade de suas instituições representativas. Seu modelo apresenta três tipos ideais de orientações políticas por eles definidas: paroquial (ou tradicional), submissa (ou sujeita), e participativa. A cultura cívica seria uma mistura ideal entre as orientações submissa e participativa, ou seja, na qual há uma parcela participativa e uma maioria submissa e confiante nas regras do jogo democrático para a seleção das elites

políticas governantes. A participação direta dos cidadãos nos processos de decisão, o questionamento da autoridade e a desobediência civil das elites políticas não fazem parte central do repertório cultural ideal. Nesse sentido, os autores possuem uma visão normativa, pois buscam demonstrar que a democracia liberal britânica e norte-americana possuem essa característica e outras não, uma vez que, para eles, a cultura cívica não é uma cultura participativa, mas sim uma cultura política de moderação entre a boa governança por parte das elites políticas e o controle delas por parte dos cidadãos. Bem pelo contrário, Henrique Carlos de Castro, pensando na realidade latino-americana onde a democracia não é uma construção de longa data, afirma que o “conceito original, além de ser etnocêntrico, não consegue dar conta das realidades não consideradas no *The Civic Culture*” (CASTRO, 2011, p. 82).

Dalton e Welzel (2014) buscam demonstrar como o conceito deve ser ressignificado de acordo com as novas descobertas da ciência política. Para isso, os autores buscam desconstruir essa ideia normativa central do modelo de Almond e Verba (1989). Eles argumentam que a “cultura cívica” não é realmente uma cultura congruente com um ideal moderno de democracia, vista como uma democracia menos formal e centrada no voto como mecanismo de controle e legitimação, mas é mais substantiva centrada na garantia de igualdade de condições sociais e políticas e com intensa participação dos cidadãos no processo decisório.

Dalton e Welzel (2014) criticam essa percepção, pois, quando a centralidade do modelo ideal de cultura política fica na moderação e na estabilidade entre elite política e cidadãos de um país, o que se tem é, segundo eles, uma relação caracterizada pela lealdade (*allegiance*) às instituições do regime democrático, pelo orgulho do sistema político e por níveis modestos de participação política, centrados na eleição de representantes.

Existe uma tensão nessa tradição de pensamento, pois apesar de criar um modelo ideal de cultura democrática, ela também é tributária da teoria da modernização, que afirma que a modernização socioeconômica muda as preferências e expectativas dos cidadãos. Almond e Verba (1989) sustentam que o desenvolvimento econômico e o aumento de recursos cognitivos, principalmente através da educação, levaria ao desenvolvimento de orientações participativas. Assim, ocorre uma incompatibilidade entre o modelo ideal de cultura cívica e a direção do movimento de modernização sócio-econômica.

As pesquisas comparativas recentes em cultura política oferecem uma nova interpretação de quais comportamentos e atitudes são de fato congruentes com o regime democrático. Com base no estudo de Ronald Inglehart (1977; 1990), Dalton e Welzel (2014) afirmam que as pesquisas indicam que as populações contemporâneas estão desenvolvendo

valores mais assertivos (*assertive*) e de auto-expressão (*self-expressive*) em contraste com os valores de submissão do modelo da cultura cívica de Almond e Verba (1989). Nesse processo, ocorre uma mudança de natureza da cidadania democrática, ou seja, ao invés de cidadãos submissos e leais, as democracias se defrontam com cidadãos críticos (*critical citizens*). As evidências demonstram que não só nas democracias estabelecidas, como também nas democracias emergentes, as orientações assertivas estão se tornando realidade.

A base teórica do modelo assertivo foi oferecida pelo próprio Ronald Inglehart, que em seu livro “The Silent Revolution” (1977) apontou a emergência do que chamou de valores pós-materialistas, que enfatizam a auto-expressão dos indivíduos e a participação política direta. Isso só foi possível pelo aumento da segurança existencial e da mobilização cognitiva que caracterizavam as gerações pós II Guerra Mundial nas democracias ocidentais. Essa modernização social também se tornaria uma força contra as tradições do autoritarismo nos países em desenvolvimento. Contudo, esse movimento iria contra os próprios princípios da democracia representativa liberal, baseada na competição excessivamente centrada em clivagens partidárias de cunho ideológico material-redistributivo. Dessa forma, a incapacidade das instituições democráticas de se adaptarem às novas formas subjetivas de expressão da cidadania levaria à diminuição da participação eleitoral, da identificação partidária, da confiança nas instituições e da satisfação com a democracia, mesmo que o apoio à democracia como princípio continuasse estável.

Não só a maneira como as pessoas vêm a democracia e suas orientações básicas estariam mudando, como também as pesquisas *survey* ao redor do mundo apontam que os próprios princípios básicos da democracia estariam sendo compreendidos globalmente, e que a principal benesse da democracia deveria ser a liberdade de governar a própria vida de cada indivíduo, e não projetos verticalizados dos partidos políticos tradicionais. Nesse sentido, um dos principais teóricos que interpretam o processo de modernização através da liberdade é Amartya Sen (1999), que introduz um sentido de modernização que transcende a panaceia neoliberal de crescimento econômico e se foca na ideia de “desenvolvimento humano”, ou seja, a maximização da liberdade humana como princípio e a igualdade de capacidades como meio, em consonância com os valores de auto-expressão de Inglehart.

Juntamente com Christian Welzel, Inglehart (2009) buscou elaborar a ideia de desenvolvimento humano na cultura política. Os autores ampliam a ideia de valores “emancipatórios”, igualando desenvolvimento ao processo de “empoderamento” das pessoas para exercer sua liberdade, tanto pessoal, quanto política. A conceituação de Empoderamento, para Baquero, é “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). A democracia então só se torna efetiva, nessa perspectiva, quando as pessoas adquirem os recursos que as tornam capazes de praticar as liberdades e após terem internalizado os valores que as tornam dispostas a praticar suas liberdades. A democracia então só se torna efetiva, nessa perspectiva, quando as pessoas adquirem os recursos e internalizam os valores que as tornam capazes e dispostas a praticar suas liberdades. Recursos e valores participativos multiplicam os componentes materiais e motivacionais do poder popular. Somente com essa igualdade de recursos e valores participativos é que a democracia funciona efetivamente. Portanto, isso significa que a emancipação funde orientações de cunhos libertários e igualitários.

Nessa perspectiva, a prevalência dos valores emancipatórios está ligada a altos níveis de democracia. Tanto o modelo de desenvolvimento humano, quanto o da teoria emancipatória argumentam em favor de um “modelo assertivo de cidadania democrática”. Assim, ocorre a transição entre duas maneiras diferentes de codificação da participação política, sendo a nova maneira compatível com novas formas de participação das sociedades contemporâneas. O Quadro 2 apresenta as características dos modelos leal e assertivo:

Quadro 2. Aspectos da Cidadania Leal e Assertiva

Domínio	Cidadania Leal (<i>Allegiant</i>)	Cidadania Assertiva (<i>Assertive</i>)
Prioridades de valores	Prioridades dos Outputs (Saída ou Resultados); ênfase na ordem e na segurança; limitação na ênfase da voz e participação; valores materialistas/protetivos predominam	Prioridades nos Inputs (Entrada ou Processo); ênfase na voz e na participação; limitação na ênfase 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	Alta confiança nas instituições	Baixa confiança nas instituições
Apoio à democracia	Apoio aos princípios da democracia e às suas práticas (democratas satisfeitos)	Forte apoio aos princípios da democracia, mas baixo apoio às suas práticas (democratas insatisfeitos)
Noção de democracia	Mistura de noções voltadas para os inputs (participação) com noções voltadas para os outputs (democracia como uma ferramenta para atingir bens sociais)	Noções de democracia relacionadas aos inputs (participação) se tornam claramente dominantes

Ativismo político	Voto e outras formas convencionais de atividades legitimadoras	Forte afinidade às atividades não-violentas e desafiadoras da elite política estabelecida
Consequências sistêmicas esperadas	Governança mais efetiva e responsável?	

Fonte: Dalton e Welzel, 2014 (tradução).

Esta dissertação utiliza a perspectiva da cultura política assertiva, uma vez que não se pode ficar preso à visão tradicional de participação política, principalmente com a juventude como objeto de estudo. A literatura sobre juventude sempre a coloca como período de mudança e contestação, portanto não se pode esperar que ela se comporte de maneira tradicional, ainda mais em um período de mudança nos códigos de participação. Ademais, Abramson e Inglehart (1987 e 1992), Inglehart e Welzel (2009) e Abramson (2014), utilizando pesquisas empíricas, chegaram à conclusão de que a maior força de mudança na cultura política é a mudança intergeracional, ou seja, a substituição de uma geração por outra. Assim é de se esperar que, se há uma transformação na natureza da cidadania, a juventude seja ainda mais sensível que os outros grupos etários, aumentando sua preferência por meios não tradicionais, como manifestações públicas e o uso das redes sociais com objetivos políticos.

A próxima seção centra-se na discussão sobre o processo de internalização dos padrões de cultura política pelos cidadãos e sobre como ocorrem as mudanças nesse processo.

3.3 Socialização Política

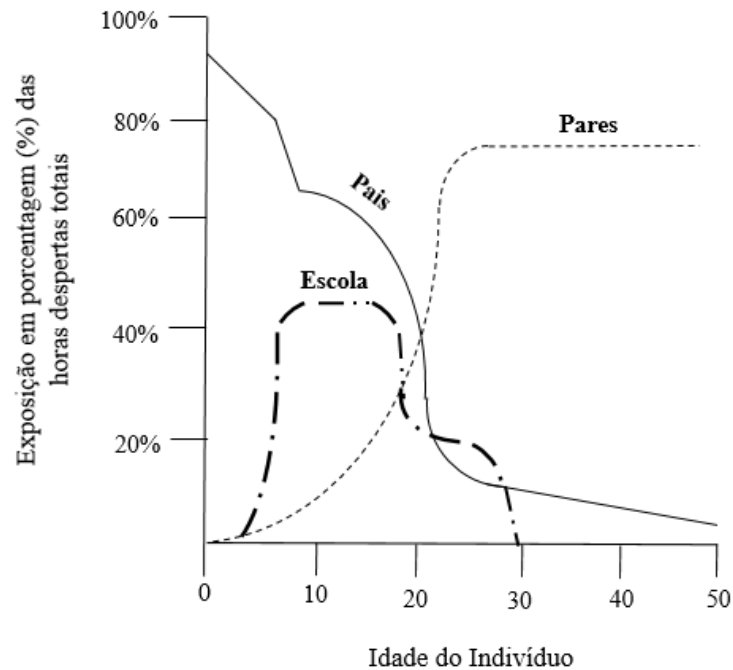
O conceito de socialização política tem uma tradição na literatura de cultura política, e se refere ao processo de internalização das normas e valores políticos da sociedade para o indivíduo ao longo do processo de aprendizado (ALMOND e VERBA, 1989; BAQUERO, 2014). Porém, há muitas discordâncias quanto ao processo de internalização desses valores: se é um processo estático ou dinâmico, quando começa e termina, qual o período em que acontece com mais intensidade, se as instituições o influenciam ou não, quais são seus agentes. Desse modo, para se visualizar como a escola influencia nesse processo, quais são suas potencialidades e limites, primeiramente é preciso compreender porque a socialização política dos jovens é tão importante para a formação da cidadania.

Stanley A. Renshon (1977) afirma que as definições de socialização política têm se distinguido no foco entre resultados ou processos, ou, em termos de Piaget, entre acomodação e assimilação. O primeiro grupo de trabalhos sobre socialização política enfatiza a formação dos valores políticos a partir da reprodução de um conjunto de convenções realizadas a priori do desenvolvimento, transmitida de uma forma estática ou passiva de uma geração para outra. O segundo grupo defende uma visão dinâmica de socialização, focada no processo de desenvolvimento ativo e maturação da criança. Lúcia Rabelo de Castro afirma que a maior parte da literatura cometeu o erro de se focar na primeira concepção, na qual a socialização seria a

preparação dos jovens frente a assumir e exercer a atividade política conforme os modos convencionais e estabelecidos pelas gerações anteriores. Estipulam-se, assim, pontos de chegada e resultados – desiderata do processo de socialização política, teleologicamente direcionados a formar ‘adultos políticos’ com determinados perfis subjetivos (CASTRO, 2009, p. 480).

Assim como outros autores (INGLEHART e WELZEL, 2009; BILL e HARDGRAVE, 1973), Castro acredita num processo de mudança intergeracional dinâmico e que pode tanto reproduzir orientações políticas, quanto trazer mudanças e renovações.

Admitindo-se, aqui, a socialização como um processo dinâmico, torna-se importante delimitar o impacto dos agentes de socialização e as potencialidades dos períodos de desenvolvimento psicológico e cultural. Para isso, Paul A. Beck (1977) afirma que existem três dimensões a serem consideradas quando se pensa no desenvolvimento das atitudes políticas de um indivíduo: exposição, comunicação e receptividade. Primeiramente, para que a transmissão ocorra, é necessário que haja contato entre os agentes de socialização e os indivíduos. O Gráfico 1 apresenta uma aproximação da exposição diária de um indivíduo num país ocidental aos principais agentes de socialização, família, escola e pares (grupos da mesma idade, amigos, colegas de classe, colegas de trabalho, entre os principais):

Gráfico 1. Estimativa Bruta de Exposição a Agentes

Fonte: Beck, 1977 (tradução).

O que se observa no gráfico é que a partir dos três ou quatro anos de idade a exposição aos pais começa a diminuir, enquanto a exposição a escola começa a crescer, chegando a um patamar de quase igual exposição em porcentagem do dia entre estes dois agentes. O contato com os pares só se torna relevante a partir dos 20 anos, quando os indivíduos estão chegando próximos à idade adulta. Dessa forma, na primeira infância, a família é o principal agente na dimensão da exposição. Já a partir dos cinco ou seis anos, a escola rivaliza com a família, representando quase metade do tempo desperto, e essa influência continua ao longo de quase toda a juventude.

A segunda dimensão da socialização política é a da comunicação. Quando há comunicação com conteúdo político claro, a influência entre agentes de socialização e indivíduos tende a ser mais forte. O discurso direto representa uma forma intensa de transmissão de orientações psicossociais. Quanto mais se expressa um discurso, mais influência ele deve causar. No entanto, mesmo quando há comunicação do tipo indireta, pode haver formação de orientações políticas, mesmo que de maneira inconsciente.

A terceira dimensão que garante a influência do processo é a receptividade do indivíduo, que representa sua proximidade afetiva com os agentes. Essa dimensão possui dois aspectos: (1) a natureza da relação, ou seja, quanto mais forte as ligações emocionais ou empáticas, maior a receptividade; (2) a segunda é a fase da vida, ou seja, qual o período de

desenvolvimento do indivíduo no qual ocorre a comunicação. Assim, o grau de abertura ao processo de socialização também depende do quão próximo o indivíduo é dos agentes que podem influenciá-lo.

Um número significativo de autores até recentemente, pregavam que quanto mais precoce o processo de socialização, maior o seu impacto. James C. Davies (1977), por exemplo, sustenta que a partir dos primeiros momentos de vida, padrões começam a se formar nas crianças e podem se manter pela vida toda, ou seja, caso haja grandes privações físicas e emocionais, ou não seja possível criarem-se laços de mútua afeição, confiança e respeito com a família, pode haver grandes impactos no comportamento político futuro. Também Easton e Hess (*apud* BILL e HARDGRAVE, 1973) afirmam que as orientações políticas básicas já estão formadas entre os 3 e 13 anos de idade, em particular em relação ao regime e à comunidade. Porém, estas primeiras experiências são mais afetivas que cognitivas.

Uma das principais agências de socialização política – a família – gerou expectativas de que os pais tenham influência decisiva nas orientações políticas da criança, levando em conta o tempo passado em seu espaço de convivência na primeira infância, ao ponto em que implicitamente pensava-se que a socialização política da criança se encerraria na própria infância (BECK, 1977). Porém, novas pesquisas começaram a questionar a própria influência da família na socialização política, sugerindo que as ligações pressupostas poderiam ser tanto um resultado de falta de evidências empíricas ou mesmo de problemas metodológicos. Beck (1977) acredita que a falta de conhecimento sobre política por parte da grande maioria das famílias faz com que haja uma brecha na dimensão da comunicação da socialização política entre pais e filhos, impedindo que sua influência seja tão forte quanto os laços afetivos permitem.

Assim, uma virada no debate começou a ocorrer e a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) ganhou espaço (BECK, 1977; MISHLER e ROSE 2007). Outros períodos da vida tanto jovem, quanto adulta tornaram-se relevantes para o campo de estudos sobre socialização. Diversos trabalhos enfatizam a importância da fase da adolescência no processo de formação de valores e comportamentos políticos. Nesse sentido, Baquero e Baquero (2014, p. 62) afirmam que “é na fase da adolescência que a maioria das atitudes e comportamentos políticos são adquiridos”. Lee, Shah e Mcleod (2012) enfatizam o crescente número de trabalhos que fogem do funcionalismo do processo de socialização, passando do foco na manutenção das regras do sistema político para a importância da juventude na aquisição de capacidades para participar efetivamente da política.

Dessa forma, redireciona-se o foco da literatura para outros agentes de socialização política, como a escola, os pares e os agentes menos tradicionais nos estudos de socialização como a mídia ou as instituições políticas (experiência institucional). Além disso, Castro (2009) afirma que o jovem não pode ser simplesmente visto como receptor de socialização política. Como ator político ativo, o jovem tem o potencial de transformar as relações políticas e agir como influência positiva mesmo em direção a socialização política dos próprios pais. Nesse sentido, a juventude se contrasta de certa forma com a infância por representar uma idade na qual o indivíduo, ainda em idade de rápida aprendizagem, se torna mais independente dos pais e adquire recursos cognitivos que o capacitam a questionar e transformar as orientações afetivas criadas nos primeiros anos de vida.

3.4 A Escola como agente de socialização

John J. Patrick (1977) acredita que é importante fazer a distinção entre duas esferas quando se pensa na escola: uma mais ampla de socialização política como processo abrangente e outra, nela circunscrita, de educação política determinada a promover a capacidade política. Assim, a importância da escola advém de dois processos paralelos que ali ocorrem, um de origem sócio-psicológico e outro pedagógico que vai além da mera internalização.

Como já visto no gráfico 1, nessa fase de desenvolvimento, a escola rivaliza potencialmente com a própria família na primeira dimensão da socialização, a exposição aos agentes. De acordo com Beck (1977) cerca de 40% do dia de uma criança e de um adolescente são passados dentro dos muros da escola. Essa exposição chega em muitos casos até os primeiros anos do período adulto de um indivíduo. Além disso, a própria dimensão da receptividade é favorável à influência da escola, dado que o objetivo da escola é ensinar as crianças e jovens, enquanto estes a frequentam para aprender.

No entanto, as evidências quanto a influência da escola não são tão claras quanto pode-se pensar. Há grandes divergências quanto ao impacto da educação nas capacidades políticas de um indivíduo. Já em 1963, Almond e Verba afirmavam que a força de nenhuma variável era tão forte quanto a da educação no sentido de determinar atitudes políticas. Para os autores, o indivíduo altamente educado é um ator político totalmente diferente daquele sem educação nenhuma.

Nessa mesma direção, Galston (2012) afirma que todo tipo de educação é de alguma forma uma educação cívica, pois o nível geral de educação afeta significativamente o nível de

conhecimento político, assim como o caráter da participação política. Porém, o autor nota que não somente a quantidade de tempo na escola garante um nível de conhecimento cívico, mas sim a combinação desse tempo agregado a um alto nível de qualidade e desempenho do serviço de educação.

Por outro lado, a percepção do impacto da educação no geral, não isola a influência da escola como agente de socialização política. A complexidade da instituição escola torna difícil a medição de seus impactos no processo de socialização. Isso cria problemas metodológicos quanto a medição da influência do sistema educativo como agente de socialização política. A solução encontrada pelos primeiros estudos sobre a escola nos EUA foi isolar o impacto de algumas classes cujo objetivo primário era a “educação cívica” dos alunos de segundo grau, ou seja, a função da segunda dimensão de Beck (1977), a comunicação. Dois estudos se destacam nesse sentido, o de Edgar Litt (1963) e o de Kenneth P. Langton and M. Kent Jennings (1968).

A ideia de “doutrinação para a democracia” é bastante antiga nos EUA. Apesar da educação cívica ter sido uma preocupação desde a independência dos EUA, o termo educação cívica, desde 1915, tornou-se parte do currículo de cursos de escolas de segundo grau norte-americanas que promoviam “o estudo das instituições políticas e o treinamento cidadão” (LANGTON e JENNINGS, 1968, p. 852). Estes cursos cívicos deveriam aumentar o conhecimento sobre as instituições e os processos políticos, criar lealdade e interesse pela democracia, e aumentar o conhecimento sobre os direitos próprios e dos concidadãos. Era, portanto, basicamente o ensino das questões básicas da democracia.

O estudo de Edgar Litt (1963) sobre socialização política dos jovens, foi quase experimental e focado em três escolas de segundo grau (*high school*) norte-americanas. Seus achados tiveram resultados modestos, pois não indicavam um aumento da participação política dos alunos relacionada às classes de educação cívica. No entanto, seus dados demonstravam um aumento substancial em indicadores de orgulho político ou patriótico (*political chauvinism*) e apoio às instituições democráticas. Esse impacto era positivo tanto nas comunidades mais pobres, quando nas mais ricas, porém mais forte na segunda.

O segundo estudo importante é o de Kenneth P. Langton and M. Kent Jennings (1968) que, a partir de um estudo *survey* mais amplo de alunos de segundo grau norte-americanos, encontrou evidências que contestam a visão positiva das aulas de “educação cívica” de Edgar Litt. Eles se perguntavam se é possível que, quando os estudantes chegam ao segundo grau, muitas de suas orientações políticas já estejam cristalizadas, admitindo que talvez os anos anteriores aos do segundo grau fossem mais importantes na formação dessas orientações, o

que seria consonante com a visão de Easton e Hess (*apud* BILL e HARDGRAVE, 1973) sobre o primeiro período de desenvolvimento. Por outro lado, admitindo a visão de Almond e Verba (1989) sobre a relação positiva entre educação e orientações políticas, também consideravam que talvez o ensino superior tivesse um impacto muito maior na socialização.

Buscando resolver essa questão, concluíram que a amostra de seus dados como um todo indicava que os currículos cívicos das escolas norte-americanas não exerciam grande influência como instrumento de socialização política já que não encontraram relação positiva entre a educação cívica e as orientações políticas dos estudantes em geral. Contudo, quando analisados separadamente a juventude branca e negra, as minorias negras claramente eram muito mais influenciadas pelos cursos.

Em diversas medidas, os efeitos da educação cívica era o de aproximar a juventude negra, principalmente de famílias menos educadas, a uma posição mais aproximada a da juventude branca e mais em consonância com os objetivos do currículo. Dessa maneira, os autores argumentam que a explicação para o impacto distinto nas minorias de diferentes *status* sociais e culturais deve-se ao que chamam de “redundância de informações”. A educação cívica para esses grupos tem mais peso já que as chances de encontrarem novas ou conflitantes perspectivas e conteúdos são maiores do que jovens em um contexto político e socioeconômico privilegiado. Quanto aos cursos de educação cívica, Langton e Jennings (1968) concluem que talvez o problema seja a natureza pedagógica dos currículos, porque aparentemente os subgrupos populacionais são afetados de maneiras distintas.

Confirmando essa perspectiva, porém lidando com a influência da escola de modo geral, Banks e Roker (1994) afirmam que a diferença de impacto da educação também ocorre quando comparadas escolas públicas e particulares. Comparando dois grupos de meninas entre 15 e 18 anos de idade de escolas públicas e privadas na Inglaterra, os autores demonstram como a seletividade da socialização dos grupos privilegiados nas escolas privadas tem um impacto positivo em valores como confiança no processo político, interesse por política e crença na estabilidade das instituições políticas. O grupo de meninas de escola privada apresenta valores democráticos mais fortes que o de escola pública.

Assim, a escola aparece como importante agente de socialização política, com grande potencial de formação ativa de valores e atitudes democráticas, pois, além de estar presente em boa parte do cotidiano das crianças e adolescentes, possui duas dimensões de influência: sócio-psicológica e pedagógica. Nessa direção, os estudos apresentados demonstraram que: (1) nível educacional tem impacto direto em valores e atitudes democráticos; (2) o ensino cívico específico das instituições e papéis democráticos também tem impacto; (3) grupos

sociais diversos são impactados diferentemente, principalmente grupos minoritários, devido a diferença de acesso a capacidade e informação; e (4) modelos de escolas públicas e privadas tem impacto diferenciado principalmente pela qualidade e seletividade econômica das segundas.

Com base nessas informações e com o objetivo de realizar uma análise comparada entre escolas públicas e privadas na realidade brasileira, e mais especificamente de Porto Alegre/RS, é necessário desenvolver medidas operacionais consideradas relevantes para a análise, delimitando-se conceitualmente como se definem essas medidas. Os trabalhos até aqui citados sobre socialização se limitam a algumas variáveis atitudinais que são consideradas insuficientes para realizar um diagnóstico mais completo. Nessa análise comparativa, é importante considerar, tanto aspectos atitudinais, quanto cognitivos da cidadania, cujo conceito considerado apropriado é o de competência cívica. Porém, antes, apresentam-se outros conceitos essenciais para validar as variáveis utilizadas.

4. CONCEITUAÇÃO: RECURSOS CÍVICOS E COMPETÊNCIA CÍVICA

Nessa sessão, faz-se um debate teórico-conceitual, observando como a literatura em ciência política, particularmente na relação entre cultura política e educação, oferece instrumentos teóricos para realizarmos uma avaliação das habilidades e valores internalizados pelos jovens ao longo de seu processo de socialização nas escolas públicas e privadas. Objetivando operacionalizar conceitos através de uma escolha mais precisa de variáveis de pesquisa *survey*, precisa-se delimitar quais as dimensões a serem avaliadas nesta dissertação.

4.1 Capital social

Um dos mais importantes e influentes conceitos na literatura de cultura política é o de “capital social”. Ele foi definido inicialmente por James S. Coleman em 1988, e foi retomado na ciência política por Robert Putnam em sua obra “Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy” de 1993. Contudo, para os fins desta dissertação, é necessário diferenciar ambos os autores, pois as perspectivas apresentam diferenças significativas.

James S. Coleman (1988) busca explicar a emergência da ação social, aproximando noções sociológicas e econômicas dos agentes. Enquanto a sociologia vê o ator como submerso numa rede de relações e normas sociais, grande parte da economia vê os atores

como auto-interessados e independentes, buscando maximizar a utilidade no mercado. Para o autor, no entanto, existem processos mais complexos no processo de atuação em sociedade que liga a ação individual e auto-interessada do agente com as redes e normas que interferem na relação entre os indivíduos. Assim, para o autor,

Capital social é definido por sua função. Não é uma entidade única, mas uma variedade de entidades, com dois elementos em comum: todas elas consistem de algum aspecto da estrutura social, e elas facilitam certas ações dos atores, sejam pessoas ou corporações, dentro da estrutura. Como outras formas de capital, capital social é produtivo, fazendo possível alcançar certos fins que na sua ausência não seriam possíveis (COLEMAN, 1988, p. 98).

Assim, o capital social é entendido como uma espécie de capital que existe na relação entre as pessoas. Ele consiste em confiança, obrigações e expectativas, canais de informações, normas e sanções. É um tipo de capital comparável com o capital físico ou humano, que se caracteriza por sua função, e que facilita as ações dos indivíduos dentro da estrutura social. É, portanto, produtivo, ou seja, facilita a conquista de alguns objetivos que não seriam atingíveis em outras condições.

O capital social, nessa versão, se encontra nas relações entre as pessoas e não é um traço do indivíduo em si, ou seja, é específico àquelas relações. Desse modo, deve ser diferenciado do “capital humano”, que é intrínseco ao indivíduo, e que toma forma de habilidades, educação, conhecimento, etc. Contudo, ele pode ser utilizado produtivamente para que as pessoas que o possuem possam adquirir mais capital humano. Capital humano pode ser acumulado pelos indivíduos e transferido de situação em situação. Assim, numa relação com presença de capital social, há a transferência de habilidades e conhecimentos sobre como agir em relação ao outro nas diferentes situações. A partir desses conhecimentos, um indivíduo pode buscar ampliar suas relações com outros indivíduos e criar mais capital social. Portanto, para Coleman, as relações com capital social podem facilitar a formação de capital humano que então pode ser transferido para outra relação social onde mais capital social pode ser desenvolvido.

Para Coleman o uso do conceito é neutro, ou seja, desprovido de valoração. Não há um capital social naturalmente bom ou ruim. Coleman não está preocupado com a finalidade do capital social, mas sim com sua existência como recurso que facilita a busca por algum objetivo.

Já Robert Putnam (1996) analisa a evolução e o funcionamento das instituições democráticas italianas, buscando explicar a diferença de eficiência dessas nas diferentes regiões italianas. Ao estudar a Itália, o autor percebeu que as instituições eram muito mais

eficientes no norte do país do que no sul. A partir de um extenso levantamento histórico das diferentes regiões, ele percebeu que o Norte da Itália, apesar de ter uma origem menos rica que a do sul, possuía uma tradição associativista, em termos Tocquevilianos, muito maior que a do sul. Essa tradição teria um forte impacto na capacidade dos atores de agirem em conjunto e de respeitarem regras de convivência social, através de capital social na forma de laços de reciprocidade e confiança, que possibilitam a formação de redes de associações voluntárias e de engajamento cívico, levando a uma democracia eficiente e ao desenvolvimento social. Nessa perspectiva, capital social é um ingrediente chave para o sucesso dos governos democráticos, pois é algo necessariamente positivo e estreitamente ligado à qualidade da democracia.

Entretanto, Daniel Rubenson (2000) afirma que essa teoria tem dois problemas. Primeiro, ele limita o escopo do conceito ao que Putnam (1996) considera boa governança democrática. Capital social, nesses termos e como todo tipo de capital, não é distribuído homogeneamente e nem é necessariamente bom para todos numa sociedade. Segundo, ao conceber as normas de reciprocidade e os laços de confiança como traços dos indivíduos, Putnam desmonta o caráter relacional central do conceito. Rubenson (2000) afirma que isso é uma confusão entre capital social e humano nos termos de Coleman. Partindo disso, o autor busca examinar criticamente esse conceito, demonstrando algumas falhas enquanto teoria explicativa do florescimento do engajamento político e da mudança social, e propor inovações nesse conceito.

Rubenson (2000) argumenta que, no livro de Putnam (1996), a pergunta inicial não era “o que faz a democracia funcionar?”, mas sim, “o que faz um governo efetivo?” e que essas perguntas são distintas. Efetividade governamental não tem necessariamente nada a ver com qualidade da democracia. Apesar disso, Putnam (1996) infere isso de seu longo estudo sobre a Itália e conclama o que faz uma democracia ser melhor como sendo a tradição associativa e os laços de reciprocidade de uma sociedade. Ou seja, o que ele defende é que ou uma sociedade tem a sorte de possuir capital social, garantindo o bom funcionamento das instituições democráticas, ou a falta de capital social vai continuar sendo um problema, causando desconfiança, atomização e baixo desempenho democrático institucional.

O problema da análise de Putnam (1996) está no seu foco nas associações. Enquanto a participação voluntária deve ser um bom indicador de capital social, não se sabe qual a origem do vetor de causa e efeito. Ou seja, fica difícil identificar onde fica o “capital” no capital social. 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. Portanto, é difícil distinguir a variável dependente da independente no estudo.

Rubenson, dessa forma, se pergunta: “Como a competência é gerada e como podemos mantê-la ao longo do tempo? Ou seja, quais as condições de fundo e o desenho institucional que guiam às habilidades democráticas? O que leva de volta a questão do capital humano” (RUBENSON, 2000, p. 13-14). Assim, o autor prega que se busque, no conceito de Coleman (1988), a percepção de capital social como algo produtivo e que se desenvolve e se transforma nas relações sociais, ou seja, laços de confiança e reciprocidade são positivos, mas eles também podem ser desenvolvidos ativamente e não somente delegados ao processo histórico.

Assim, o conceito de capital social precisa ser considerado como outros tipos de capital, por exemplo, capital social pode ser aumentado, criando uma espiral positiva de desenvolvimento. Porém, como a teoria não oferece uma resposta para como se realiza esse processo, precisa-se buscar, em outras visões teóricas, como isso ocorre.

4.2 Modelo de Voluntarismo Cívico

Outro modelo conceitual recorrente na literatura de cultura política é o desenvolvido por Sidney Verba, Lehman Schlozman e Henry E. Brady, chamado de “Modelo do Voluntarismo Cívico” (Civic Voluntarist Model), no livro “Voice and equality” (VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 1995), e de “Modelo de Recursos da Participação Política” em outro trabalho contemporâneo (BRADY, VERBA e SCHLOZMAN, 1995), e aprofundado em seu livro “The Unequal Chorus” (SCHLOZMAN, VERBA e BRADY, 2012).

Nesses trabalhos, os autores desenvolvem um modelo de participação política baseado em “recursos cívicos”. Para exercer sua cidadania, os indivíduos possuem alguns recursos, que os autores identificam como sendo tempo, dinheiro, e “habilidades cívicas”. Habilidades cívicas são definidas como “as capacidades comunicacionais e organizacionais que são essenciais para a atividade política” (BRADY, VERBA e SCHLOZMAN, 1995, p. 271). Essas habilidades não são somente adquiridas cedo na vida, mas também desenvolvidas nos espaços institucionais não-políticos: ambiente de trabalho, organizações e igrejas. É a partir desses recursos que os indivíduos obtêm a capacidade de atuar politicamente.

Além disso, os autores afirmam que uma abordagem baseada em recursos também possui vantagens teóricas e metodológicas, principalmente quando comparadas a explicações baseadas unicamente no engajamento psicológico e atitudinal em relação à política, como interesse por política e outros. Portanto, oferecem uma explicação mais completa sobre a

participação política. De acordo com os autores, relatos sobre atitude política são notoriamente evasivos, incertos e difíceis de comparar entre os indivíduos.

Um modelo de recursos tem implicações quanto a como se considera a inatividade ou a falta de engajamento. Se os indivíduos decidem não participar da política mais por uma preferência pela dedicação à vida privada do que à vida pública, pode-se considerar esse afastamento como uma escolha pessoal. No entanto, quando o fracasso de se envolver é uma consequência de restrições de recursos (que posteriormente chamar-se-á de “barreiras” nessa dissertação) que tornam difícil mesmo para os que demonstram interesse por política e engajamento psicológico em participar da vida política, então a falta de participação política deve receber maior preocupação. Assim, dado que recursos podem ser medidos e afetados por políticas públicas, é útil ter uma teoria baseada numa descrição de como variações em recursos advindos de estratificação social permite ou restringe as atividades individuais.

Verba, Schlozman e Brady (2012) argumentam, a partir de seus achados, que a presença ou ausência desses recursos contribui substancialmente para as diferenças individuais de participação. Como os recursos não são igualmente distribuídos, alguns grupos sociais são melhor providos que outros. Seus dados demonstram que, em geral, as habilidades cívicas medidas tem maior probabilidade de serem encontradas nos grupos socioeconômicos mais avantajados. Nesse sentido, a implicação dos níveis de educação é bastante grande e as habilidades cívicas adquiridas quando adultos também são estratificadas por educação, mesmo que haja certa influência estratificada de outras variáveis de socialização como trabalho, igrejas, e organizações voluntárias.

Concluindo, os autores afirmam que recursos podem ser medidos com mais facilidade do que motivações, como interesse e eficácia política, as quais são frequentemente utilizadas para explicar a participação política. Eles também são formados anteriormente que a própria atividade política, derivando de casa e da escola, e de experiências relativas a trabalho, organizações não-políticas e igrejas. As habilidades cívicas que facilitam a participação política são adquiridas não somente na infância, mas também cultivadas ao longo do ciclo de vida nas mais importantes instituições secundárias. “Desse modo, as instituições da sociedade civil operam, como notado por Tocqueville, como a escola da democracia” (BRADY, VERBA e SCHLOZMAN, 1995, p.285).

Uma crítica contundente ao modelo dos autores também é feita por Rubenson (2000). Ele nota que no modelo dos autores, as capacidades para participação têm origem num contexto não-político, ou como tratado pela literatura num ambiente de participação “não-convencional”. Inicialmente, os indivíduos desenvolvem traços no ambiente familiar e

escolar, e, na vida adulta, trabalho, organizações voluntárias e a igreja oferecem oportunidades para que se desenvolvam recursos políticos, como habilidades cívicas, que podem capacitar politicamente e ampliar o engajamento psicológico na política. Assim, a direção causal do modelo vai das instituições não-políticas para a atividade política, da mesma maneira como a perspectiva de Capital Social de Robert Putnam.

De acordo com os autores, os recursos que levam a atividade política podem ser acumulados ao longo da vida de indivíduos, porém ocorrem normalmente estratificados, privilegiando parcelas avantajadas da população. Os componentes do modelo funcionam como ativos que podem ser utilizados para participar politicamente da mesma maneira como o capital social permite que as pessoas atinjam objetivos políticos. Assim, Rubenson (2000) nota que, como no capital social, o “capital” encontrado no modelo voluntarista também se desenvolve numa “rede de relações” sociais. Portanto, assim como o modelo de capital social, o modelo dos autores afirma que as vantagens adquiridas precocemente na família e na escola tem grande probabilidade de se reforçarem ao longo da vida nas outras instituições voluntárias de socialização.

O importante para o desenvolvimento das habilidades cívicas, de acordo com o autor, é como a instituição fornece oportunidades para escolher exercitar essas habilidades. Assim, o que importa para a participação política não é simplesmente estar envolvido numa instituição, mas sim o que acontece na instituição, ou seja, como se adquirem habilidades cívicas.

Dessa forma,

apesar de que as evidências da ligação entre envolvimento político e instituições não-políticas, o desenvolvimento de habilidades cívicas, e participação política é bastante convincente, ele não responde adequadamente a pergunta do porque as pessoas participam na política. Ou seja, os elementos do modelo voluntarista são importantes para a participação política, e, de fato, eles podem ser necessários para que a participação política ocorra, porém não são o suficiente. A deficiência é de alguma forma próxima de perguntar ‘de onde vêm as maçãs’, e receber de resposta ‘da macieira’. Não é uma resposta incorreta, mas, ao mesmo tempo, a resposta demanda a pergunta ‘o que faz a macieira crescer’ (RUBENSON, 2000, p. 17).

Como na teoria do capital social, parece que existe um vácuo teórico, um degrau na escada. Mesmo que as pessoas possuam os recursos necessários, eles ainda podem ser não participantes. Nesse caso, os recursos podem não ser o suficiente para a participação ocorrer. Para Rubenson (2000), essas instituições, que são o espaço onde a participação política ocorre, podem não permitir um alto nível de participação. Também não se pode ignorar que a intervenção do Estado é capaz de influenciar fortemente o processo de participação política.

“Portanto, o efeito das estruturas do Estado e das instituições políticas precisam ser levadas em conta” (RUBENSON, 2000, p.18).

Assim, soma-se ao conceito de capital social, o de “recursos cívicos” que se desenvolvem ao longo do processo de desenvolvimento em sociedade dos indivíduos. Recursos são como ativos que podem ser utilizados para se “investir” no crescimento do próprio capital social. Para isso, o próprio Estado tem o poder de influenciar, principalmente através de políticas públicas, principalmente a de educação.

4.3 Eficácia política

Em seu trabalho mais recente Schlozman, Verba e Brady (2012), ampliam sua análise para além dos recursos, e averiguam duas outras dimensões da participação política: uma psicológica, que eles chamam de “motivação”, e outra relativa à localização nas redes sociais. Quanto às motivações, afirmam que seguidamente elas funcionam como catalizadoras do engajamento político e representam uma série de orientações psicológicas em relação à política que predispõem os indivíduos a participar politicamente. Dentre elas, estão o interesse pela política, a crença de que os indivíduos podem fazer a diferença e a sensação de obrigação de se engajar politicamente.

Dado que “motivações”, nos termos dos autores, são atitudes necessárias como catalisadoras do exercício ativo da cidadania, a mais importante dessas orientações psicológicas que se identifica na literatura de ciência política para a participação política, sendo estudada desde a década de 1950, é a definida como eficácia política. Nesse sentido, Elizabeth Beaumont (2010) afirma que a percepção de eficácia política tem sido amplamente reconhecida como vital para as disposições e ações democráticas dos cidadãos.

Easton e Dennis (1967) definem eficácia política como o

sentimento que a ação política individual tem, ou pode ter, um impacto sobre o processo político, ou seja, que vale a pena exercer seus deveres de cidadão. É o sentimento que mudanças sociais e políticas são possíveis, e que o cidadão individual pode exercer uma parte em fazer essa mudança acontecer (DENNIS, 1967, p. 28).

Assim, a sensação de eficácia política forma um nexo poderoso entre nossas motivações e valores pessoais, e nossos comportamentos e interações políticas. Desenvolver eficácia política envolve ganhar confiança política e uma sensação de que as escolhas e ações de um indivíduo importam e podem contribuir consideravelmente para atingir objetivos políticos.

Assim, a percepção de eficácia política se sobrepõe com a percepção do indivíduo como agente político efetivo, e também, com a sensação de empoderamento político (BEAUMONT, 2010)

É importante fazer uma distinção entre dois componentes diferentes de eficácias: interna e externa. Eficácia política interna se refere a percepção individual de sua própria habilidade de participar ativamente no processo político. Pessoas com alto nível de eficácia política interna acreditam que são capazes de agir e influenciar quando se trata de assuntos cívicos. Eficácia política externa, por outro lado, se refere às percepções de responsividade (responsiveness) governamental e institucional às necessidades e demandas dos cidadãos (KAHNE e WESTHEIMER, 2006; NIEMI, CRAIG e MATTEI, 1991).

O sentimento de eficácia política envolve uma noção de autonomia política, habilidade e coragem de agir de maneira que podem apoiar ou criticar as lideranças e políticas públicas existentes. Assim, uma parte da eficácia política é a convicção de que as ações e ideias dos políticos existentes não são tudo o que importa para a democracia. Os julgamentos e atividades políticas dos cidadãos importam e podem ser exercidos de maneira hábil. Há valor e dignidade em tomar atitudes políticas, mesmo que não ocorra em resultados. Beaumont (2010) defende que essa linha de pensamento teórico demonstra como o conceito de eficácia política forma um circuito vital entre julgamentos, habilidades e ações políticas, e é vital para o desenvolvimento dos cidadãos como agentes e para o envolvimento que sustenta a governança democrática.

Contudo, Brady, Verba e Schlozman (1995) afirmam que a percepção de eficácia política certamente facilita a atividade política, mas a própria atividade certamente aumenta interesse e habilidade também. De fato, a maior parte das medidas de engajamento psicológico com a política são relacionados fortemente com a atividade política em si. Isso faz deles tradicionalmente fortes indicadores de participação política, porém não oferecem uma explicação causal para a participação. Assim, enquanto engajamento psicológico com a política, a eficácia política ocorre ao mesmo tempo em que a própria atividade política. Os autores defendem, então, que o envolvimento social e institucional nos quais os cidadãos adquirem recursos políticos que viabilizam a participação política antedatam a percepção de eficácia política e ocorrem independentemente da atividade política. Assim, o conceito de eficácia política é insuficiente para explicar a capacidade dos cidadãos de atuar politicamente.

Ainda assim, a importância do conceito é inegável para compreender o processo de participação política, mesmo admitindo-o como uma variável intermediária entre os recursos cívicos e o engajamento político, ou seja, como um motivador dadas as capacidades

anteriormente adquiridas. Muitos estudos demonstram a ligação entre a percepção de eficácia política, o status socioeconômico e o nível de educação dos indivíduos. De maneira geral, as pessoas mais ricas e mais educadas tendem a se sentir mais eficazes e dispostas a participar ativamente da política. Aqueles que possuem menos destes recursos e vantagens políticas, tendem a se sentirem menos capazes (ALMOND e VERBA, 1989; VERBA, SCHLOZMAN e BRADY, 1995; BEAUMONT, 2010). Essa tendência também se encontra entre os mais jovens (BANKS e ROKER, 1994; BEAUMONT, 2010).

Nesse sentido, Beaumont (2010) delimita algumas variáveis que a ciência política já demonstrou que se relacionam com a diferença de níveis de eficácia política entre as pessoas:

(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).

Como previsto por Brady, Verba e Schlozman (1995), estudos influentes sugerem que a forte associação entre status socioeconômico e eficácia política advém do papel que o status socioeconômico tem em determinar que grupos sociais ou indivíduos adquiram “recursos cívicos” importantes para o engajamento político (BRADY, VERBA e SCHLOZMAN, 1995; SCHLOZMAN, VERBA e BRADY, 2012; BECK e JENNINGS, 1982; BEAUMONT, 2010). Esses recursos cívicos precisam ser admitidos com um aspecto mais amplo como veio a ser notado por Schlozman, Verba e Brady em 2012, porém definidos com mais precisão por Beaumont (2010) como recursos cognitivos, informacionais, motivacionais, culturais, conhecimentos politicamente relevantes, habilidades políticas, orientações, redes sociais e experiências políticas. Esses recursos são desenvolvidos através de educação de alta qualidade, empregos de alto status, inclusão em grupos voluntários e redes sociais que envolvem participação direta.

Portanto, além dos recursos definidos como habilidades cívicas, também as motivações são importantes para a ocorrência da participação política. Aqui amplia-se o conceito de recursos cívicos para abarcar também as orientações psicológicas ligadas à percepção de eficácia política (como interesse por política e alienação política), assim como variáveis ligadas capital social (como confiança interpessoal e institucional e laços de reciprocidades).

4.4 Competência Cívica

Como visto (capital social, habilidade cívicas e eficácia política), é possível agregar todos os conceitos vistos anteriormente dentro de uma percepção ou de “capital” ou de “recursos” políticos que são desenvolvidos no processo de socialização política. Através dessa perspectiva, e da mesma forma como, para a economia e para a pedagogia, a educação é um instrumento de desenvolvimento de capital humano, a educação pode ser considerada como um impulsionador da capacidade política e do empoderamento nos termos de Amartya Sen (1999). Assim, tanto capital social, quanto habilidades cognitivas, o sentimento de eficácia política e outros conceitos podem ser considerados recursos cívicos mobilizáveis psicossocialmente pelo indivíduo para o engajamento político.

Tradicionalmente, a grande maioria dos conceitos são estudados de maneira isolada. Enquanto a cultura política utiliza variáveis de natureza atitudinal e comportamental, as pesquisas mais ligadas à psicologia e à educação utilizam variáveis mais ligadas ao processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Enquanto na primeira tradição, encontramos com frequência termos como confiança, interesse, crença, na segunda são comuns informação, comunicação, habilidade. Aqui, não se busca analisar uma dimensão exclusiva da cultura política, mas sim apresentar de maneira mais holística a socialização política nos diferentes sistemas de educação básica. O conceito de competência cívica possibilita esse objetivo.

De um ponto de vista ligado à tradição racionalista de pensamento, a principal preocupação de Dahl (1992) quanto à contradição existente hoje nas democracias modernas, é a falta de competência cívica dos cidadãos que os impede de acompanhar as crescentes demandas de informação e de participação da democracia moderna sobre seus cidadãos. Mas o que representa a competência cívica? Como aproximar um conceito racionalista da cultura política? O racionalismo de certa forma é oposto à cultura política, porque enquanto o primeiro pressupõe a centralidade do indivíduo, do processo racional e a pouca influência de fatores externos, a cultura política vê o mundo de uma forma relacional e com grande influência da história e do contexto sócio-político.

A readaptação conceitual realizada por Bryony Hoskins (2006) e Honkins *et al.* (2008) busca ligar as duas abordagens. A autora e seus colegas, trabalhando em parceria com a Comissão Europeia, têm por objetivo a identificação e operacionalização de indicadores que ajudem a analisar a relação entre o processo de aprendizagem e o que eles chamam de cidadania ativa no contexto da União Europeia. Cidadania ativa é entendida num sentido

bastante amplo de participação, não se limitando a participação tradicional, mas sim a outros aspectos da cidadania ativa (HOSKINS, 2006), que aqui compreende-se também como cidadania assertiva (DALTON e WELZEL, 2014). Dada a falta de medidas que expliquem de maneira apropriada as diversas dimensões que influenciam a participação política e social, os autores buscam reformar o conceito de competência cívica.

Para isso, eles discorrem sobre o que é uma competência. Este termo se diferencia do conceito de habilidade que se refere a capacidade de realizar tarefas cognitivas com precisão. Para eles, competência representa um sistema complexo de realização de demandas através da mobilização de recursos psicossociais. Ela é uma combinação de duas dimensões de processos internos, que são cognitivos e não-cognitivos, o qual eles chamam de afetivos. A competência representa uma compreensão holística de performance, por exemplo, conquistas no trabalho, em casa ou na sociedade civil, que não são unicamente resultados de habilidade e conhecimento, mas também de valores, atitudes e motivações, os quais interagem entre si (HOSKINS *et al.*, 2008).

Nesse sentido, apresentam uma lista de sete aspectos da competência: conhecimento, habilidades cognitivas, habilidades práticas, atitudes, emoções, valores, motivação. Entretanto, dois desses aspectos são de difícil operacionalização e pouca disponibilidade nos bancos de dados, e, por essa razão, habilidades práticas (não mensuráveis de maneira descritiva em *surveys*) e emoções (flutuantes de acordo com o contexto) não entram na lista de possíveis variáveis para avaliação. Ademais, motivações são renomeadas para “comportamento pretendido” (tradução literal de *intended behaviour*), pois o comportamento esperado (cidadania ativa) é determinado pelas intenções, ou seja, uma indicação do que as pessoas estão motivadas a fazer.

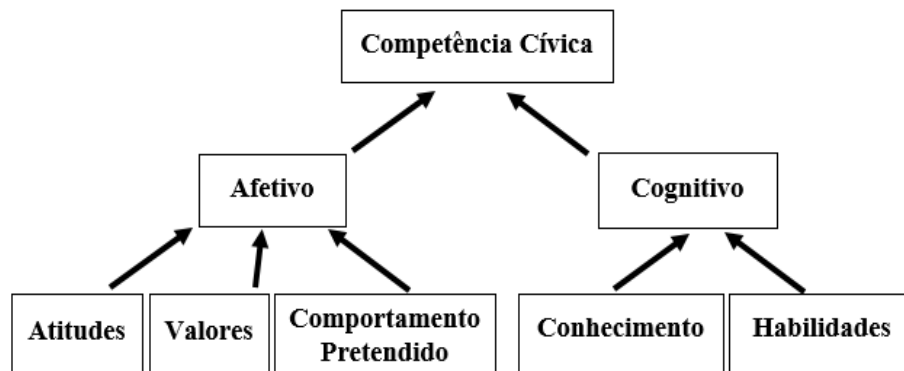
Desse modo, os autores chegam a um quadro de dimensões da competência cívica que oferece um modelo simplificado para avaliação de performance. Apresentam-se, portanto, duas dimensões: afetiva e cognitiva. Na dimensão cognitiva, dividem-se duas subdimensões, conhecimento e habilidades, referentes respectivamente: (1) à internalização das informações necessárias para a cidadania e (2) às capacidades de mobilização comunicacional e organizacional dessas informações na ação cívica. Na dimensão, afetiva, encontram-se valores, atitudes e comportamentos pretendidos, referentes respectivamente às (1) características ontológicas formativas da personalidade política, (2) às orientações psicológicas que se relacionam aos objetos políticos específicos, (3) e às indicações de motivação para participar. As dimensões cognitiva e afetiva representam, de maneira

ampliada, o que Schlozman, Verba e Brady (2012) chamam respectivamente de habilidades cívicas e motivações, ou seja, recursos cívicos mobilizáveis para a participação política.

Ocorre, principalmente na dimensão afetiva, na qual muitas variáveis de diferentes subdimensões estão ligadas, ou seja, valores podem estar correlacionadas com atitude e intenção de participar, porém o objetivo do esquema é simplificar um modelo holístico que possa ser aplicado aos bancos de dados, e não discutir a alocação específica das variáveis, ainda mais dadas as diversas limitações dos diferentes bancos de dados.

No quadro 3, apresenta-se o modelo de competência cívica.

Quadro 3. Dimensões da Competência Cívica



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

Hoskins *et al.* (2008) buscam, nessa direção, responder a pergunta sobre como a cidadania se relaciona com o processo de aprendizado e, em particular, quais são os resultados do processo educativo necessários para um indivíduo se tornar ativo. Dado que o objetivo de uma educação deve também ser a ampliação de competência cívica necessária para uma maior cidadania ativa por parte dos alunos, os autores propõem um modelo de análise de formação da competência cívica. Essas dimensões têm por objetivo perceber como os estudantes se relacionam com o processo de educação e apresentar os “resultados da aprendizagem” para a partir deles oferecer análises da educação dos jovens e como o Estado e as políticas públicas podem ter uma influência positiva.

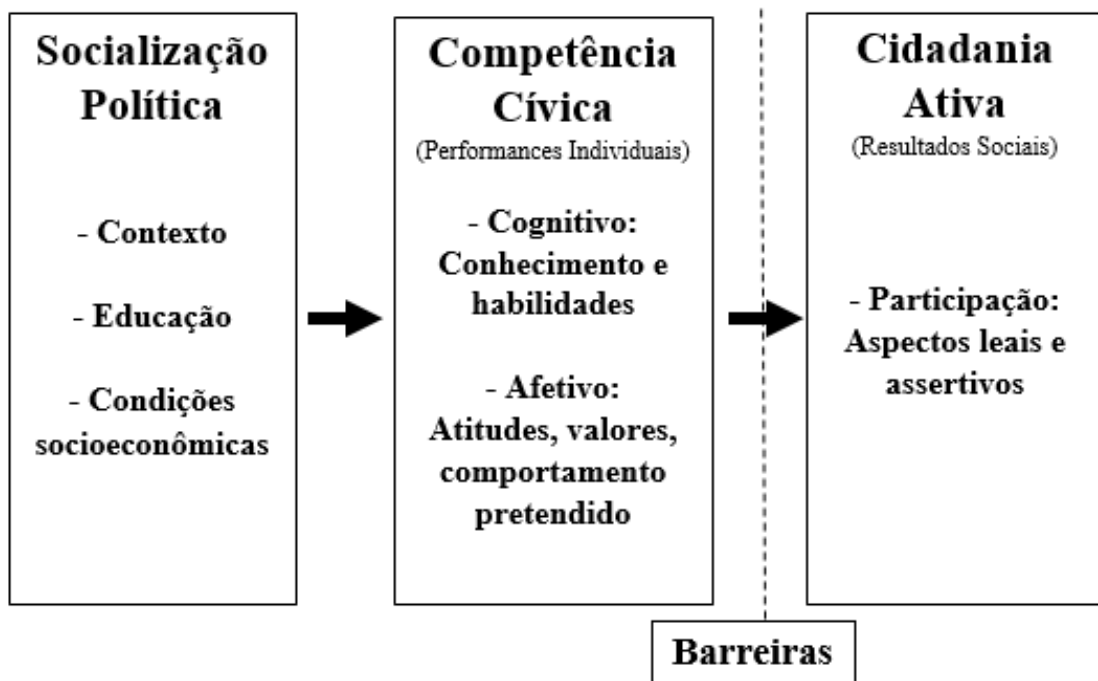
Assim, a partir de seu modelo, oferece-se exemplos de variáveis de possível avaliação dentro de cada dimensão de competência cívica:

- Valores: acreditar na importância da democracia, aceitar o Estado de direito, valorizar a participação, tolerância ao diferente, etc.

- **Atitudes:** como se sente em relação à sua capacidade de influenciar na política; acreditar na importância de agir na sociedade; se interessar por política e não se alienar politicamente; ter vontade de participar civicamente; confiar nas instituições e nos princípios democráticos, etc.
- **Comportamento pretendido:** disposição de participar na política, na comunidade e na sociedade civil, etc.
- **Conhecimento:** conhecimento sobre assuntos políticos correntes; elementos chaves do sistema político e legal; instituições básicas da democracia, partidos políticos e eleições; o papel da mídia; relações sociais na sociedade, etc.
- **Habilidades:** ser capaz de avaliar uma decisão ou posição; interpretar as mensagens da mídia; examinar criticamente a informação; possuir capacidades de comunicação; usar a mídia de maneira ativa; cooperar e interagir, etc.

Ligando então o processo de socialização política com as dimensões da competência cívica, oferece-se um modelo formativo da cidadania ativa (adaptado a partir do modelo original de Hoskins *et al.*, 2008):

Quadro 4. Modelo Formativo da Cidadania Ativa



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

De acordo com o modelo, o processo de socialização política, neste caso a partir da escola, leva à formação de recursos cívicos afetivos, valores e atitudes, que interagem com os recursos cívicos cognitivos, conhecimentos e habilidades, adquiridos no processo de aprendizagem, para desenvolver um sistema complexo de desempenho psicossocial que determina as capacidades do indivíduo de se engajar civicamente. Isso não exclui a possibilidade de haver “barreiras”, como tempo e dinheiro nos termos de Verba, Schlozman, Brady (1995), ou limitações legais como autoritarismo e proibição legal ao voto, à manifestação e outros, que impedem a transformação de competência em participação efetiva.

Assim, o que se propõe, a partir daqui, é utilizar o banco de dados disponível para analisar descritivamente essas dimensões. Não se espera criar um indicador definitivo de competência, considerando que os dados oferecem certas limitações, porém busca-se utilizar suas dimensões com a finalidade de comparar os tipos de escola pública e privada, demonstrando como em cada dimensão ocorrem diferenças de insumos democráticos ou recursos cívicos. A seguir, examina-se o contexto do problema de pesquisa, ou seja, as características da cultura política brasileira e gaúcha, e a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

5.1 A cultura política brasileira

Segundo Baquero (2011), existe, no Brasil e na América Latina, uma incongruência entre o apoio a democracia e a falta de confiança das pessoas nas instituições políticas. Observa-se pouca participação política dos cidadãos, um retrato da baixa identificação dos mesmos com os mecanismos tradicionais de representação, o que favorece a apatia política.

Como já dito, as atitudes e orientações dos cidadãos de um país estão intimamente ligadas com padrões culturalmente determinados ao longo da trajetória histórica de um país. No Brasil, essa incongruência notada por Baquero (2011) é influenciada por uma infinidade de fatores apresentados pela literatura de ciência política que são internalizados pelo processo de socialização política e que dificultam a formação de uma cultura política democrática. João Pedro Schmidt (2000) afirma que diferentemente de países como EUA e Reino Unido, onde surgiu uma elite burguesa treinada na prática parlamentar, no Brasil, constituiu-se, no espaço entre a transferência do império colonial português e a independência do país, uma elite oriunda da burocracia militar e civil, o que levou a uma separação entre o Estado e a

sociedade. Contudo, houve uma excessiva preeminência do Estado sobre a sociedade, não só na esfera econômica, mas na totalidade da vida política do país. Dessa forma, criou-se uma tradição no país de mudanças vindas “do alto” em deterioração da participação da sociedade civil no processo de desenvolvimento histórico do país.

Além disso, ele destaca que nunca houve no país uma continuidade democrática no nível institucional. Uma série de curtos períodos democráticos foram seguidos por uma sucessão de golpes de Estado ou tentativas de golpe.

Coerente com a Proclamação da República feita por um ato de força dos militares, tivemos a Revolução de 30, a tentativa de restauração das velhas oligarquias em 1932, a “intention comunista” em 1935, a ditadura do Estado Novo de 1937 a 1945, o golpe que depõe Getúlio Vargas do poder em 1945, a tentativa de impedimento da posse de Getúlio Vargas em 1950, as tentativas de impedimento da posse de Juscelino Kubitschek em 1955 e o impedimento do vice Café Filho, a tentativa de impedimento da posse de João Goulart em 1961, o golpe de Estado de 1964, sem esquecer os atos de força que presidiram as sucessões presidenciais durante o regime militar pós-64 (SCHMIDT, 200, p. 135).

Assim, a formação histórica da democracia brasileira é altamente permeada por um clima de instabilidade institucional e de desconfiança cidadã. José Álvaro Moisés (2010, p. 26) identifica ainda que o regime autoritário instaurado em 1964 intensificou o processo de afastamento, o qual deixou a “sociedade civil passiva, enfraquecida, fragmentada e desorganizada durante a transição que se seguiu”. Além disso, a própria expectativa criada pela participação popular na campanha das “Diretas já” foi frustrada por uma transição política realizada por eleições indiretas pelo colégio eleitoral dentro do Parlamento em 1985. Essa prevalência da “força sobre o consenso” impossibilitou no país a transmissão de uma “memória democrática” por parte dos adultos para os jovens e das expectativas quanto a potencialidade da democracia como forma de condução política.

Nesse sentido, Baquero e Cunha (2000) elencam diversas características associadas pela literatura (LEAL, 1978; HOLANDA, 1980; FAORO, 1979; NUNES, 1997) a traços psicossociais brasileiros que representariam vícios ao bom desempenho democrático: o paternalismo, a cordialidade, o personalismo, o patrimonialismo, o insulamento burocrático. De acordo com os autores, essas características conformariam o caráter autoritário da cultura política tradicional brasileira. Contudo, a redemocratização trouxe algumas mudanças nesse perfil, configurando o que Schmidt (2000) denomina de “cultura política híbrida”, na qual:

(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. 167-68).

Outros problemas também influenciam na conformação dessa cultura política híbrida. Baquero (2004) afirma que as adversidades sociais e econômicas pelas quais um país passa incidem diretamente na cultura política de uma sociedade. Sociedades que não conseguem resolver seus problemas materiais básicos (transporte, saúde, educação, habitação) estão constantemente sujeitas a experimentar uma baixa qualidade da democracia e uma erosão dos princípios básicos que legitimam sua manutenção. Uma população que precisa encarar problemas imediatos no campo econômico e social e conviver com altos níveis de desigualdade social e déficit de oportunidades emancipatórias, dificilmente consegue estabelecer uma base sólida de apoio às instituições democráticas.

Somado a todas essas variáveis, há o convívio constante através da mídia com inúmeros casos de corrupção e malversação de recursos públicos que minam ainda mais a possibilidade de reverter orientações negativas quanto à boa intensão da esfera política e das instâncias de representação tradicionais em promover o desenvolvimento democrático do país. A sensação de impunidade, e a manutenção de relações políticas clientelísticas, baseadas no uso do bem público para o interesse privado, favorecem a criação de um clima de incerteza e de confusão que em nada contribuem para a superação de traços históricos da cultura política que impossibilitam uma democracia realmente eficiente e participativa.

5.2 Os estudos sobre socialização política dos jovens no Brasil e no Rio Grande do Sul

Dado o que essa literatura chamou de configuração híbrida da cultura política brasileira, que mistura orientações de apoio difuso aos princípios democráticos, desconfiança das instituições políticas tradicionais e apatia política, o processo de socialização política dos jovens brasileiros ocorre num ambiente relativamente complicado. Diversos estudos têm sido realizados nesse âmbito para compreender qual a diferença de valores e atitudes dos jovens,

que cresceram num ambiente de processo democrático estável, em relação a gerações mais velhas socializadas nesse ambiente de transição para uma cultura política híbrida. Esses trabalhos buscam entender a partir de pesquisa *survey* e de análises estatísticas como se inserem os jovens na cultura política brasileira.

Marcello Baquero tem realizado diversos estudos sobre socialização política da juventude, em parceria com diversos outros pesquisadores (BAQUERO, 2004; BAQUERO e PRÁ, 2007; BAQUERO e CUNHA, 2008; BAQUERO e BAQUERO, 2007; BAQUERO e BAQUERO, 2014). Diversas de suas pesquisas realizadas, nas últimas duas décadas, em nível latino-americano, brasileiro e regional, particularmente em Porto Alegre, apontam que os jovens, quase em sua maioria vêm a democracia com algo positivo, possuem uma alta predisposição positiva a participar num plano atitudinal, porém no plano comportamental não se encontra uma correspondência. Baquero (2004) apurou que 78% dos jovens sentem que não há nenhuma motivação para participar de atividades políticas. A percepção dos jovens converge para uma percepção negativa em todos os referenciais institucionais da política. Quanto a percepção de corrupção, em média 24% dos jovens concorda em parte e notavelmente 69% deles concorda totalmente com a afirmação de que todos os políticos são corruptos. Enquanto isso, contrastando instituições familiares e cotidianas dos jovens como família, escola e professores com instituições políticas, encontra-se que os jovens confiam bastante nos grupos tradicionais com os quais convivem diariamente, enquanto desconfiam fortemente das instituições tradicionais da democracia representativa.

Nesta mesma direção, Katia Nazzari (2005) reafirma os altos níveis de desconfiança dos jovens quanto às instituições representativas. Quanto à participação em atividades comunitárias, a autora encontra dados interessantes que indicam uma participação muito pouco voltada para o coletivo, e muito centrada na realização do bem-estar individualista. A maioria dos jovens participam de festas e passeios, participam razoavelmente de entidades desportivas e religiosas, porém não participam de entidades estudantis, sindicais e comunitárias. Contudo, alguns dados são mais positivos. Apesar da falta de confiança, 55% dos jovens se apresentam confiantes em relação ao futuro. Boa parte dos jovens participariam de atividades comunitárias se convidados, mesmo que a maioria condicione a participação a algum outro fator (“depende”). Por fim, cerca de um terço dos jovens acreditam que a principal causa da falta de participação é a falta de “um senso de coletividade”, ou seja, existe a percepção latente da necessidade de cooperação como forma de mobilização coletiva, o que leva a crer que há uma falta de oportunidade ou de recursos de participação para os jovens.

João Pedro Schmidt (2000) realizou um extenso estudo sobre a socialização política dos jovens no Brasil. Acordando com a perspectiva híbrida da cultura política brasileira, o autor aponta diversos resultados sobre a formação das atitudes e orientações políticas dos jovens. Entre eles, que mais de 40% dos jovens apresentam pouco ou nenhum interesse por política, e quase 50% somente demonstram interesse mediano. Somente uma minoria se comunica frequentemente sobre política. A grande maioria dos jovens se apresentam como desiludidos ou indiferentes à política. A maior parte da informação dos jovens advinha da televisão, com um baixo nível de criticidade. Quanto a confiança, Schmidt encontrou que os jovens confiam mais nas forças armadas, na polícia e na igreja do que nas instituições democráticas de representação, o que é um forte indício da herança do autoritarismo da cultura política brasileira.

Quanto a participação política, dentro de uma perspectiva menos tradicional de participação, Schmidt encontra que cerca de 81% dos jovens participa de alguma forma, se não em grêmios estudantis, campanhas, partidos políticos ou sindicatos, em manifestações de rua, associações de moradores, movimentos ambientais, etc. Ainda mais importante, é que apesar de ainda baixo a participação efetiva, os jovens apresentam um alto nível de disponibilidade quanto a participar em movimento contra o racismo, pelos direitos humanos e pelo meio ambiente. Isso seria, para o autor, um claro indicio da emergência de alguma forma de “valores pós-materialistas” em termos de Inglehart e Welzel (2009) ou de “cidadania assertiva” em termos de Dalton e Welzel (2014). Além disso, há uma predisposição latente a participação institucional, dado que 63% dos jovens afirmam que votariam nas eleições mesmo que não fosse obrigatório.

Em relação ao papel da escola, a maioria das jovens acreditam que ela é um ambiente bastante ou mais ou menos democrático, apesar de os níveis serem inferiores a família. Contudo, quanto ao papel da escola como promotora da aprendizagem política, a grande maioria dos jovens é favorável. Cerca de 75% dos jovens concorda que a escola é um ambiente propício para o debate sobre assuntos políticos. Ademais, cerca de 57% dos jovens creem que a escola favorece mais o interesse pela política do que a família. Schmidt confirma isso ao não encontrar forte relação entre as orientações políticas desses jovens e aquelas de seus pais, as quais também fizeram parte do estudo.

Quanto ao nível de informação política, Schmidt observa que os jovens apresentaram um baixíssimo nível de conhecimento. Quanto às pessoas que exercem poder nas esferas legislativas, os estudantes apresentaram cerca de 88% de erro ou desconhecimento em todas as respostas. Quanto ao partido político dos ocupantes dos cargos executivos, cerca de 61%

dos jovens errou todas as respostas e somente 8% acertaram todas as três respostas. Contudo, o mais importante é que quanto a sofisticação política, somente cerca de 5% poderiam ser considerados cidadãos ativos, enquanto 35% seriam totalmente apolíticos, estando o resto no espaço intermediário. Importante notar que Schmidt encontra uma grande desigualdade quanto a sofisticação política dos jovens de acordo com a classe social, ocorrendo um forte declínio da classe econômica mais alta em direção a classe mais baixa (A - 0,49; B - 0,43, C - 0,39, D - 0,37, E - 0,36).

No contexto específico do Rio Grande do Sul, partindo da perspectiva do capital social, essencial para a capacidade de mobilização, cooperação e participação cívica de uma sociedade organizada, Baquero e Cunha (2008) e Baquero e Baquero (2014) apontam a incapacidade da formação, entre os jovens de Porto Alegre, de altos níveis de confiança nas instituições políticas brasileiras. Em 2008, quase 40% dos jovens confiavam somente parcialmente no governo federal, nos partidos e nos representantes eleitos para o legislativo, enquanto em torno de 50% deles não confiavam em nada nessas instituições políticas. Esses resultados sugerem “a existência de um sentimento generalizado de desconfiança entre as pessoas em relação ao Estado e suas instituições” (BAQUERO e CUNHA, Ano, p. 105). Além disso, mais de 50% dos jovens não participam de nenhuma forma sócio-política de participação, ou não-convencional, como comícios, manifestações, discussões, nem mesmo na mais próxima e acessível forma de participação para os jovens, que são os grêmios estudantis. Tais percentuais indicam uma democracia que ainda passa por um período de construção e não encontra bases culturais sólidas na juventude gaúcha, mesmo que 42% dos jovens prefiram a democracia a qualquer outra forma de governo, enquanto somente 16% discordem e 41% respondam que não sabem (BAQUERO e CUNHA, 2008, p. 108).

Já em 2014, Baquero e Baquero (2014) percebem que, apesar de apatia e da desconfiança, existe nos jovens gaúchos uma predisposição positiva de participar tanto na política, quanto nas instituições estudantis de participação. Nesse sentido, o que se demonstra é que a perspectiva híbrida da política brasileira também se encontra no estudo particular da cultura política no Rio Grande do Sul, há um apoio difuso às instituições democráticas e uma predisposição positiva a participar, porém há um grande distanciamento ou apatia dos jovens porto-alegrenses nas instituições políticas tradicionais, e mesmo de formas não-tradicionais de participação, além de certa desconfiança nas instituições democráticas.

Dadas essas características gerais da cultura política e da socialização política encontradas na literatura e a já descrita importância da educação na formação das capacidades políticas, ou seja, no empoderamento, busca-se agora entender as diferenças da qualidade da

educação, pois, conforme a hipótese dessa dissertação, espera-se que haja diferenças consideráveis entre a socialização política dos jovens nas escolas públicas e privadas.

5.3 A qualidade da educação em escolas públicas e privadas

No início 2015, primeiro ano do segundo mandato do governo Dilma Rousseff (PT), foi anunciado o novo slogan do governo federal “Brasil: Pátria Educadora”. O objetivo era colocar no centro da agenda do governo uma das maiores preocupações da opinião pública brasileira e um dos mais sérios problemas que entravam o desenvolvimento humano no Brasil, que é a qualidade da educação. Esse ato é simbólico, pois como afirma Ranilce Iosif (2007, p. 54) “a educação no Brasil sempre esteve em crise”. A autora afirma que o país nunca soube cuidar bem da educação de seus cidadãos e paga um alto preço por essa negligência. A educação brasileira que deveria ter como prioridade o exercício da cidadania, não garante nem mesmo que boa parte dos alunos aprenda a ler e escrever, ainda mais formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol do bem geral, como defende a perspectiva do capital social.

É inegável que houveram avanços no nível de universalização da educação básica no Brasil, atingindo níveis jamais antes vistos. O problema é que, apesar disso não houve paralelamente um aumento de fato impactante na qualidade do ensino oferecido pelo país. Ao longo de toda a década de 1990 e início da década de 2000, houve até mesmo um decréscimo na qualidade em contraposição à universalização do ensino (IOSIF, 2007).

O Brasil alfabetiza pior que a grande maioria dos países que se compara a nível global. Em 2015, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) comparando a educação em 64 países coloca o país na posição 58ª em qualidade de serviço oferecido. Numa escala que vai de 1 a 6, sendo 1 e 2 consideradas performances baixas e 5 e 6 performances altas, o país fica entre os dez piores desempenhos dos estudantes tanto no quesito língua nacional (leitura), quanto nos domínios da matemática e da ciência. No mesmo estudo em 2012, 67% dos alunos brasileiros obtiveram notas 1 e 2 em matemática colocando na posição 7 de 64 numa escala negativa. Em leitura, quase 57% dos alunos tiveram um desempenho 1 e 2, colocando o país na posição 8 de 64. Em ciência, 53% dos alunos obtiveram desempenho 1 e 2, e isso colocou o país na posição 6 de 64 (OECD, 2015). Ou seja, o nível de qualidade da educação do país é muito baixo. Comparando os níveis internos do Brasil, essa realidade fica

ainda mais gritante, sendo o Sul e Sudeste muito mais eficientes que o Norte e o Nordeste (IOSIF, 2007)

Além de obter médias muito baixas no geral, o Brasil ainda apresenta uma diferença muito grande entre a qualidade do sistema público de educação básica com as escolas privadas. A distância do aproveitamento dos alunos é extremamente grande. Nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB (BRASIL, 2015) para o Brasil e especificamente para o Rio Grande do Sul, apresentados na tabela 3 abaixo, pode-se ver que a distância entre a educação pública e a educação privada é muito grande, mesmo que tenha havida uma pequena melhora nos níveis da educação pública.

Tabela 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básico/2013

		IDEB Observado - Brasil					IDEB Observado - Rio Grande do Sul				
		2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013
Escolas Privadas	Últimos Anos do Ensino Fundamental	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.7	5.8	6.1	6.1
	3º Ano do Ensino Médio	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.7	5.7	5.7	5.9	5.7
Escolas Públicas Estaduais	Últimos Anos do Ensino Fundamental	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.5	3.7	3.8	3.8	3.9
	3º Ano do Ensino Médio	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7
Escolas Públicas no Geral	Últimos Anos do Ensino Fundamental	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	Não Disponível				
	3º Ano do Ensino Médio	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4					

Fonte: Brasil, 2015.

A distância entre a qualidade da educação pública e privada é bastante grande, sendo de mais de 2 pontos em todos os anos da tabela. Os níveis no Ensino Médio são ainda mais preocupantes que os dos últimos anos do Ensino Fundamental.

As únicas escolas públicas que se diferenciam são as escolas públicas federais, que não constam nos dados. Seu desempenho é ainda maior que o das escolas privadas. Contudo, elas são pontos fora da curva normal (considerados *outliers* ou valores atípicos na teoria estatística). Escolas federais representam somente cerca de 1% das matrículas em ensino médio e fundamental no país e são consideradas “ilhas de excelência” (IOSIF, 2007), portanto

não podem ser consideradas parâmetros de comparação para este trabalho. Contudo, a disponibilidade de dados sobre elas podem auxiliar num processo de comparação empírica.

Estabelecido que todo tipo de educação pode ser vista como educação cívica (GALSTON, 2012) e que o nível educacional tem impacto direto na cultura política (ALMOND e VERBA, 1989), é de se esperar que os níveis baixos de educação não melhorem em nada o quadro negativo quanto o processo de socialização política dos jovens. Além disso, espera-se que o a qualidade da educação privada, somente acessível às famílias mais abastadas (17,2% do total dos alunos no Brasil de acordo com o Censo da Educação de 2013 [BRASIL, 2013]), tenha impactos sobre os níveis de competência cívica, de capital social, habilidades cívicas, eficácia política, transmitindo a desigualdade socioeconômica para a esfera da participação política.

Por fim, a educação cívica, apontada por Edgar Litt (1963) como eficiente promotora da valorização da democracia, e por Langton e Jennings (1968) como eficaz na promoção da convergência democrática dos desprovidos de condições em direção aos abastados, não é bem vista no Brasil desde o fim da ditadura. A disciplina então obrigatória, e hoje extinta, de “educação moral e cívica” era utilizada pela ditadura como mecanismo de controle e para criação de consenso e legitimidade do regime autoritário. Nunes e Rezende (2015) afirmam que essa disciplina era dada às crianças com o intuito de inculcar “valores tais como: obediência, passividade, ordem, fé, liberdade com responsabilidade e patriotismo (p. 2), valores conservadores e compatíveis com uma cidadania do tipo leal, mas não assertiva.

No próximo capítulo, analisam-se os dados empíricos, buscando compreender o impacto da socialização política dos jovens de ensino médio de Porto Alegre em instituições de educação públicas e privadas.

6. ANÁLISE DE DADOS: COMPARANDO ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Primeiramente, é necessário destacar como é feita a comparação das informações aqui apresentadas. A comparação é realizada entre três grupos de jovens advindos de: escolas públicas, privadas e públicas federais. A escolha de comparação se refere à discussão desenvolvida até aqui. O primeiro grupo é composto por 320 questionários, realizados em 7 escolas públicas do município de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. O segundo grupo apresenta 312 questionários, aplicados em 7 escolas privadas do mesmo município. Já o terceiro grupo, foi isolado dos outros dois por representar uma escola considerada um “*outlier*” dentro do sistema público de educação. O grupo nomeado “escola pública federal” é

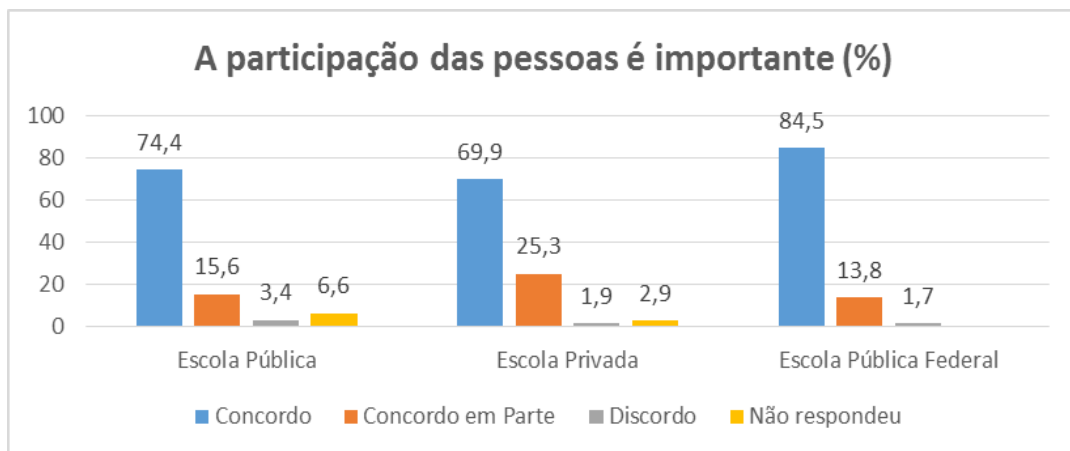
formado por somente 52 indivíduos entrevistados no Colégio Militar de Porto Alegre, o qual representa um caso particular de ensino de excelência no ensino público da cidade, dado que em 2014 ficou como terceira melhor escola do estado do Rio Grande do Sul no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atrás apenas de outra federal e de uma particular (G1, 2014). Foi a única escola federal presente nos dados, e sua inclusão como grupo de controle foi realizada com o fim de oferecer um caso de referência para comparação.

As respostas oferecidas diferem de acordo com a formulação questão. Mantêm-se todas as respostas inclusive as de “não sei” e “não quero responder” em função de representarem conteúdo implícito ou desinformação ou alienação, portanto poderem apresentar-se de maneira diferente.

6.1 Dimensão Afetiva: Valores

A subdimensão dos valores indica as orientações psicossociais constitutivas da personalidade política dos indivíduos. São as características que de certa forma influenciam de maneira mais profunda a capacidade de transformação da competência cívica em participação política, dado que tem a ver com a percepção da importância da democracia, da participação e da horizontalidade, sobre valores autoritários, hierárquicos e verticais. Nesse sentido, foi perguntado aos jovens se eles consideram que a participação das pessoas é importante para resolver os problemas do país.

Gráfico 2. Importância da Participação



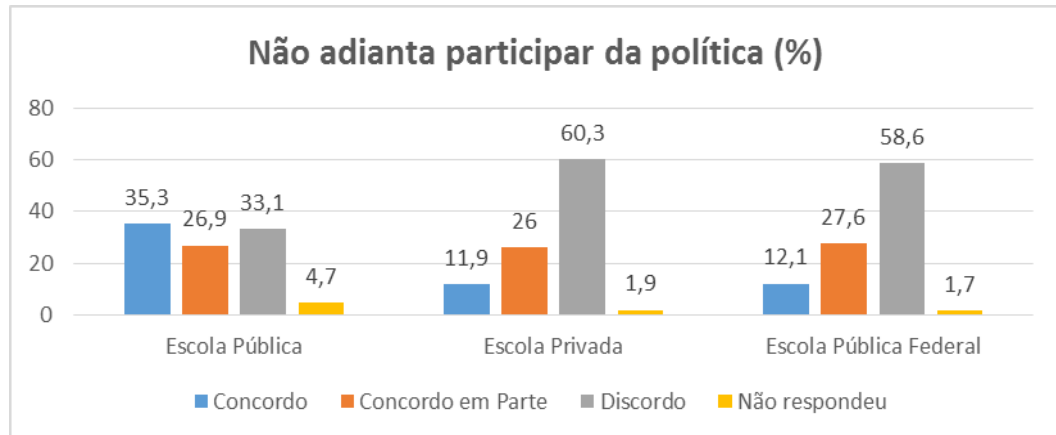
N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Os dados do Gráfico 2 demonstram que, de certa forma, não há grandes diferenças entre a percepção dos jovens nas escolas públicas e privadas quanto à importância da participação da população na política. Somando-se os valores dos que concordam plenamente e dos que concordam com restrições com a afirmação, chega-se a mais de 90% em ambos os grupos, indicando uma ampla percepção de que o futuro depende não unicamente das decisões vindas de cima, mas também da própria participação cidadã. Além disso, menos de 4% de ambos os grupos discordam, o que indica que muitos poucos jovens acreditam que o futuro do país independe do processo democrático. Existe, em todos os grupos, um apoio ao menos difuso ao engajamento cidadão como determinante do processo político. Essa variável não indica diferença de insumos democráticos para a cidadania, o que demonstra que a participação é vista de uma maneira abstrata como algo positivo pela grande maioria dos jovens, como já foi demonstrado pelos estudos de socialização política já realizados anteriormente dentro de uma perspectiva da cultura política híbrida, independentemente do modelo de escola de onde vem.

Quando analisado separadamente o Colégio Militar, vê-se que 84% dos jovens concordam plenamente com a afirmação e somente 14% concordam parcialmente. A crença na participação como forma de solução de problemas para os alunos do melhor colégio do Rio Grande do Sul é de 10% maior do que nos outros colégios, o que não pode indicar uma diferença generalizável, mas um indicativo de que seu modelo de educação por excelência tem impactos sobre a valorização da participação cidadã.

Se abstratamente a participação é vista como necessária, por outro lado é necessário saber se a participação é percebida como produtiva. Os jovens precisam acreditar que ela faz diferença, e para isso foi perguntado se eles concordam com a afirmação de que “não adianta participar da política, pois nunca muda nada”, como apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3. Efetividade da participação

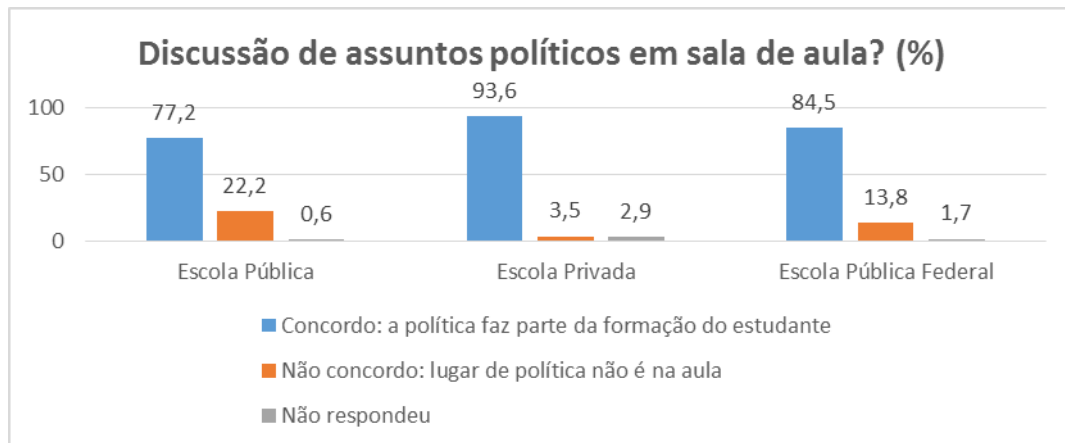
N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

No Gráfico 3, percebe-se que a crença na participação, e por consequência na democracia como modelo abstrato não corresponde necessariamente a uma percepção de que a participação faz diferença. A diferença aqui é bastante grande entre os modelos de escola pública e privada. Enquanto, na escola pública, mais de 60% dos alunos concordam plenamente ou em parte que a participação não faz diferença e somente 33% discordam, mais de 60% dos alunos de escolas privadas discordam dessa afirmação e somente 38% concordam, sendo somente 12% desses plenamente. Isso demonstra que apesar do apoio difuso, a maioria dos alunos de escolas públicas sentem-se desencorajados a participar, enquanto a maior parte dos alunos de escolas privadas percebem a participação de forma produtiva. Essa diferença é significativa.

Quanto ao Colégio Militar de Porto Alegre, os dados se comportam de maneira quase igual aos dos colégios privados, demonstrando certa capacidade de formação de valores democráticos, o que contrasta com sua própria natureza militar, grupo responsável pela ditadura.

Em seguida, foi perguntado aos alunos se eles concordam com a “discussão de assuntos políticos em sala de aula” deva ocorrer, indicando qual a orientação deles quanto a inserção da escola como formadora de cidadãos.

Gráfico 4. Política em Sala de Aula

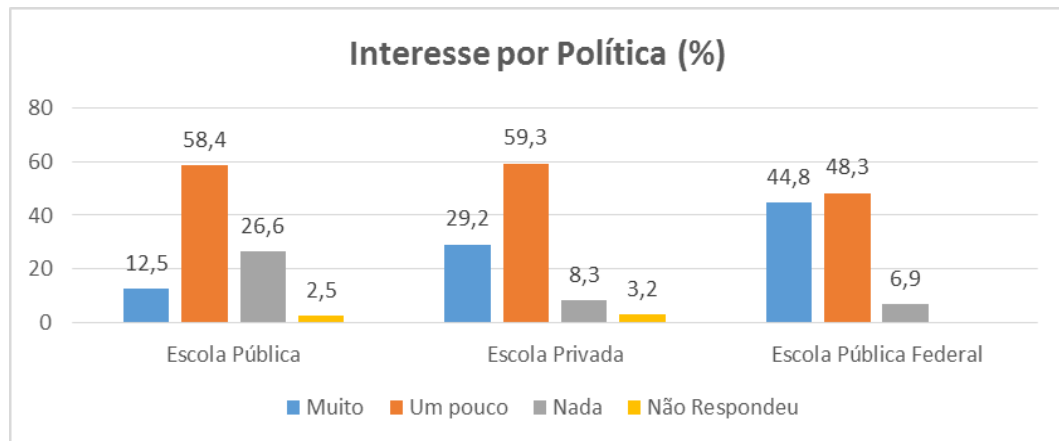
N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

No Gráfico 4, aparece uma diferença importante. Enquanto nas escolas privadas somente 3,5% dos alunos discordam da importância da escola na formação política, nas escolas públicas há um índice de cerca de 22% de rejeição à intervenção da escola na formação política dos estudantes. Ainda que 77% dos alunos das escolas públicas concordem com a afirmação, a diferença de cerca de 18% na rejeição demonstra que há nos valores dos alunos de escolas públicas uma afirmação maior da política como pertencente à esfera privada. Isso remete a teoria da cidadania assertiva, que afirma que os cidadãos leais (*allegiant*) ou tradicionais mantêm uma atitude de deferência às instituições hierárquicas e às autoridades tradicionais, como a família.

6.2 Dimensão Afetiva: Atitudes

Na dimensão afetiva das atitudes, primeiramente foram examinadas perguntas referentes ao conceito de “eficácia política”, buscando compreender tanto como os jovens veem a sua capacidade interna de influenciar à esfera política, quanto a percepção de receptividade externa das instituições à participação da sociedade. Primeiramente, os jovens de ensino médio responderam a uma pergunta clássica das pesquisas *survey* referente a esse conceito: “Você se interessa por política?”.

Gráfico 5. Interesse por Política

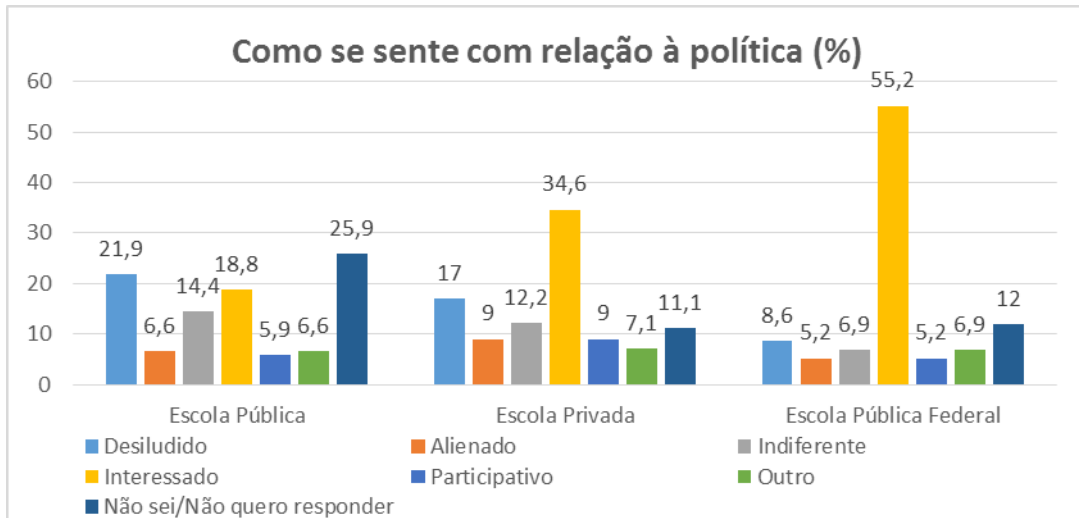
N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

No Gráfico 5, constata-se uma diferença significativa entre os grupos. Dos alunos de escolas públicas, somente uma porcentagem de pouco mais de 12% tem um alto interesse por política, tendo 58% respondido “um pouco” de interesse, somando-se 70%. Já nas escolas privadas, quase um terço respondeu ter muito interesse e outros 59% responderam ter um pouco, somando-se quase 90%. Isso é bastante significativo, dado que quase 27% dos jovens de escolas públicas admitem não se importar nada com a esfera política. Ao que parece, as escolas públicas falham em formar um número razoável de indivíduos que apresentem disposição de acompanhar intensivamente o processo político, o que vai de acordo com a perspectiva híbrida defendida por Schmidt (2000), porém essa perspectiva não se confirma nas escolas privadas, onde existe uma porcentagem grande de indivíduos que se dizem interessados ou um pouco interessados, contrariando os dados apresentados por ele.

Já o Colégio Militar apresenta um índice bastante superior a ambos os grupos, mas principalmente ao grupo das escolas públicas. Quase metade dos alunos formados nessa escola de referência apresentam um grande interesse por política, o que indica que boa parte dos seus alunos tem disposição para acompanhar e participar do processo político.

Ainda nessa direção, foi realizada uma pergunta referente a alienação política, indicador importante para demonstrar o nível de envolvimento psíquico dos indivíduos na esfera política. A pergunta formulada foi “Como você se sente em relação à política?”, cuja resposta dada variava de intensidade, indo de adjetivos negativos como desiludido e alienado, a neutros como indiferente, e positivos como interessado e participativo.

Gráfico 6. Alienação Política

N 299 / 290 / 54

Fonte: NUPESAL, 2015.

O que se pode notar no Gráfico 6 é que o lado negativo predomina somente na escola pública, onde quase 29% responderam desiludido ou alienado, porém esse não é o único dado relevante. Os alunos de escola pública responderam em peso ou “não sei” ou “não quero responder” (quase 26%), o que indica também uma alienação latente que, quando somada à resposta “indiferente”, chega a quase 41%. Assim, soma-se um total de quase 70% dos jovens de escolas públicas que se sentiriam alienados em relação à política, que se contrasta com os quase 28% que apresentam orientações positivas.

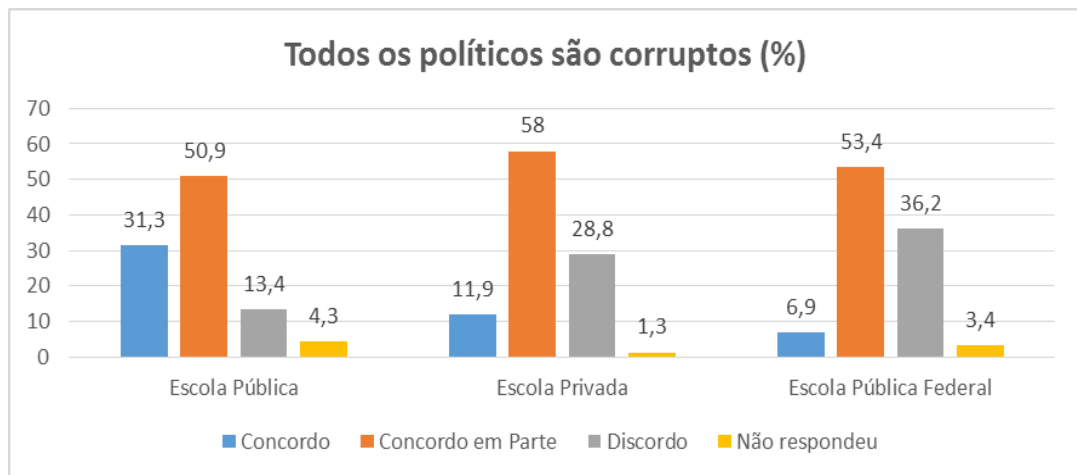
Já nas escolas privadas os dados são bem diferentes, não chegando a 49% o número de jovens que estariam num grupo ou negativo ou indiferente, já outros 44% se dizem ou “interessados” ou “participativos”, sendo que quase 35% se dizem interessados e 9% participativos. Esses números indicam um nível muito maior de alienação política nas escolas públicas, o que corrobora os resultados de pesquisas anteriores, porém mais uma vez as escolas privadas contestam a perspectiva híbrida. Ao se descartar os que responderam “outros”, metade dos alunos de escola privada apresentam orientações positivas em relação à política, o que é bastante representativo num contexto de negatividade quanto à cultura política brasileira.

Quando observado o comportamento do caso da escola pública federal, “ilha de excelência”, o que se vê é uma diferença importante, na qual 60% dos alunos responderam de maneira positiva, somente 14% de maneira negativa e outro 19% de maneira neutra

(indiferente, não sei, não quero responder). O nível de alienação política neste caso em particular é reduzido em comparação ao nível nacional.

Quando isolado um fenômeno específico da política, como a corrupção, temos números que refletem essas mesmas orientações. Foi perguntado se eles concordam com a afirmação de que todos os políticos são corruptos:

Gráfico 7. Percepção de Corrupção

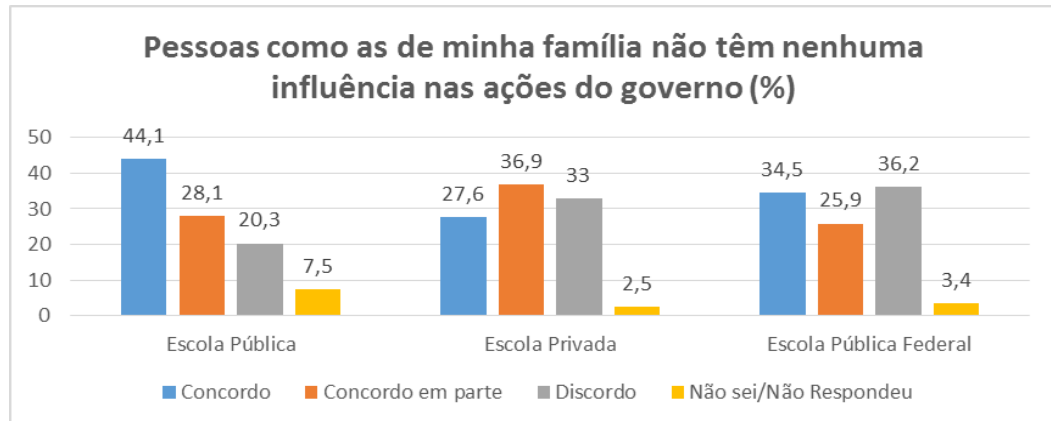


N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Os resultados do Gráfico 7 sugerem as mesmas características. Cerca de 31% dos alunos da amostra das escolas públicas respondem que concordam, ou seja, possuem orientações muito negativas em relação aos políticos, e outros 51% concordam somente parcialmente. Por outro lado, somente menos de 12% dos alunos das privadas concordam, e cerca de 29% discordam. Há uma inversão de valores entre o dois grupos. Quando analisados comparativamente, o grupo das escolas privadas apresentam um comportamento diferente do notado por Baquero (2004). Para ambos os grupos a corrupção é um problema, vide as pessoas que concordam parcialmente, porém há orientações bem mais positivas nos alunos das escolas privadas, tanto em relação à política, quanto em relação ao tema específico da corrupção.

Chegando às perguntas específicas de eficácia política, há uma repetição das diferenças anteriores entre os grupos. Os jovens foram pedidos para dizer se concordavam ou não à expressão “Pessoas como as de minha família não têm nenhuma influência nas ações do governo”. Essa pergunta diz respeito à percepção de eficácia interna de um grupo sobre as instituições políticas.

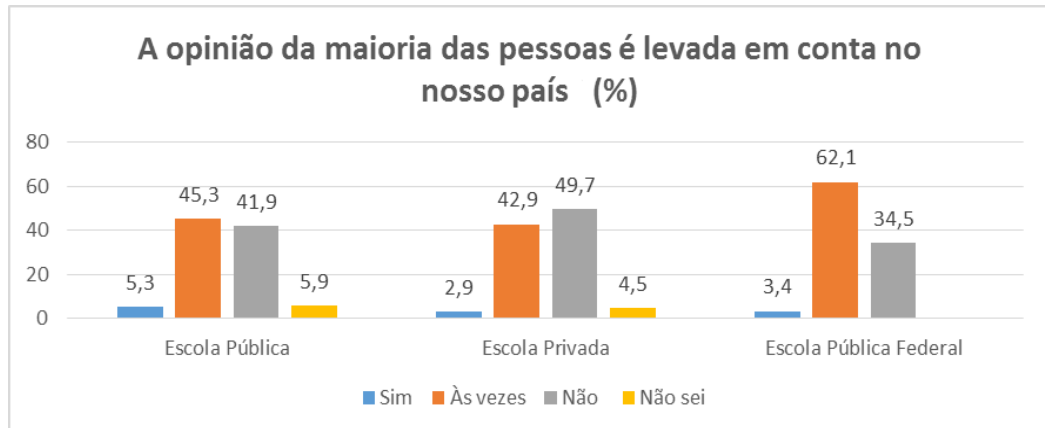
Gráfico 8. Eficácia Interna

N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Segundo os dados do Gráfico 8, o nível de eficácia interna dos jovens das escolas públicas é baixo, havendo quase 45% deles respondido que concordavam com a expressão. Essa resposta sobe a quase 48% quando eliminados os jovens que não responderam, indicando que quase metade dos jovens de escola pública são totalmente descrentes na capacidade dos cidadãos de influenciar o processo de governança de seu próprio país. Esse número não chega a 28% dos alunos de escola privada, ou seja, pouco mais de um quarto da amostra. Somando-se o número de alunos que concordam somente em parte com os que discordam, chega-se a menos de 50% dos alunos das escolas públicas, porém a cerca de 70% nas escolas privadas. Dessa forma, o que se observa é que os alunos de escola privada possuem orientações bem mais positivas quanto à capacidade dos cidadãos de fazer diferença ativamente.

Quanto a noção de eficácia externa, ou seja, de responsividade das instituições em relação as demandas da sociedade, foi perguntado se os jovens acreditavam que “A opinião da maioria das pessoas é levada em conta no nosso país”, como pode ser visto no Gráfico 9:

Gráfico 9. Eficácia Externa

N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Os dados do Gráfico 9 são menos elucidativos, sendo muito semelhantes os resultados dos dois modelos de escola. Há uma pequena diferença nas escolas privadas, nas quais 8% a menos que as escolas públicas respondem de maneira negativa, ou seja, apresentando uma eficácia externa um pouco inferior. Porém, quando somados os que responderam às vezes com os que responderam nunca, essa diferença cai pra 4%. Isso indica que existe uma percepção de que sim faz diferença que as pessoas participem (eficácia interna), porém essa diferença não advém da receptividade do governo à vontade da população (eficácia externa), o que indica uma falta de confiança em relação às instituições políticas, como já afirmado extensivamente pela literatura sobre cultura política brasileira, tanto nas escolas públicas quanto privadas.

Já no Colégio Militar há um melhora considerável, dado que somente 35% do jovens responderam que não se leva em conta a opinião da população, enquanto cerca de 20% de jovens a mais que nos outros grupos pensam que ao menos às vezes a opinião da sociedade é escutada.

Outra variável importante que, de acordo com Beaumont (2010), também tem relação com eficácia política, mas que principalmente está ligada a ideia de capital social de Putnam (1996) é a confiança. Aqui se divide o conceito em dois tipos de confiança: interpessoal e institucional. Primeiramente, quanto a confiança interpessoal, foi perguntado se os jovens confiavam nas seguintes pessoas:

Tabela 4. Confiança Interpessoal (%)

	Escola Pública			Escola Privada			Escola Pública Federal		
	Confio	Mais ou menos	Não confio	Confio	Mais ou menos	Não confio	Confio	Mais ou menos	Não confio
Pessoas em Geral	2,5	40,3	57,2	3,6	41,1	55,3	0	60,7	39,3
Seus Familiares	54,2	39	6,8	64,3	31,1	4,6	76,8	21,4	1,8
Seus Vizinhos	3,9	51,6	44,6	11,1	48,5	40,3	10,7	53,6	35,7
Seus Amigos	66,1	27	6,9	77	20	3	83,9	16,1	0
Colegas de aula	13	64,2	22,8	19,3	65,6	15,1	23,2	62,5	14,3
Seus Professores	34,4	48,3	17,4	51,1	40,3	8,5	48,2	37,5	14,3
Confiança Interpessoal	29	45	26	37,7	41,1	21,2	40,5	42	17,5

N 262 / 302 / 56

Fonte: NUPESAL, 2015.

O que se pode notar inicialmente na Tabela 4 é que em média os alunos de escolas públicas confiam nas pessoas quase 9% a menos que os alunos de escola privada. Os alunos de escolas públicas confiam menos em seus familiares, vizinhos, amigos, colegas de aula e professores. Mais impressionante é a diferença de confiança em seus professores, chegando a uma diferença de quase 17%. A confiança nos professores é muito importante, porque, dentre as dimensões da socialização política, a da receptividade, ou da proximidade afetiva, condiciona o quão aberto indivíduo está ao processo de internalização das orientações culturais. Ou seja, a ligação afetiva entre aluno e professor tem grande influência na formação da competência cívica, determinando a disposição do aluno de ter o professor como referência de formação.

Ainda que haja uma diferença considerável nesses indicadores, a informação aqui confirma o que a literatura diz sobre a confiança no Brasil, visto que Baquero (2004) afirma que os jovens tendem a confiar nos grupos tradicionais com quem convivem, chegando a quase 80% de confiança interpessoal plena ou parcial. Porém, esse não é o único tipo de indicador importante para o capital social. Quanto a confiança institucional, foi perguntado “Em relação às instituições que estão listadas abaixo, você confia nelas?”. Ver Tabela 5:

Tabela 5. Confiança Institucional (%)

	Escola Pública			Escola Privada			Escola Pública Federal		
	Confio	Mais ou menos	Não confio	Confio	Mais ou menos	Não confio	Confio	Mais ou menos	Não confio
Partidos Políticos	0,7	23,1	76,2	0,3	36,8	62,8	0	35,1	64,9
Governo (Ministros)	2,1	32	65,8	3	40,9	56,1	1,8	41,1	57,1
Judiciário	11,1	53,7	35,2	11,9	56,1	32	7,1	60,7	32,1
Presidente	3,4	30,2	66,3	5,3	36,2	58,6	8,9	30,4	60,7
Movimento Estudantil	32,9	45,1	22	42,5	39,5	17,9	33,9	57,1	8,9
Associações Comunitárias	20,6	49,5	29,9	26,2	51,2	22,6	33,9	42,9	23,2
Confiança Institucional	11,8	38,9	49,3	14,9	43,5	41,6	14,3	44,6	41,1

N 274 / 297 / 56

Fonte: NUPESAL, 2015.

Os dados da Tabela 5 confirmam o que a literatura sustenta sobre a confiança institucional. Aparentemente, as instituições políticas falham em mobilizar um nível razoável de confiança em todos os grupos, com exceção dos grupos horizontais de participação, como movimentos estudantis e associações comunitárias, os quais apresentam acima de 70% de confiança plena ou parcial, com uma variação de 7% a 10% positiva para os colégios privados. Contudo existe uma pequena diferença entre a confiança dos estudantes de escola pública e privada nos partidos e nos governos. A desconfiança nos partidos e no governo é bastante grande em ambos os grupos, porém os alunos de escolas públicas desconfiam até 15% a mais que seus pares de escolas privadas.

Dessa forma, apesar das variáveis de confiança reforçarem a literatura sobre capital social no Brasil e no Rio Grande do Sul, que afirma que os jovens desconfiam muito das instituições políticas e confiam em seus grupos tradicionais, existe uma diferença positiva das escolas privadas em relação às públicas. Nas escolas privadas, os alunos tendem a desconfiar menos dos partidos políticos e do governo, confiar mais nas instituições horizontais de participação política, e também confiar mais nas pessoas próximas a si. Esses dados indicam

que os jovens das escolas privadas possuem mais capital social que seus pares de escola públicas.

Contudo, foram separadas duas instituições da questão anterior, pois elas possuem características menos democráticas, ou seja, de organização vertical e baseadas na autoridade. A confiança na Igreja e nas Forças Armadas nos oferece instrumentos para avaliar a perspectiva assertiva de cidadania:

Tabela 6. Confiança em Instituições Verticais/Autoritárias (%)

	Escola Pública			Escola Privada			Escola Pública Federal		
	Confio	Mais ou menos	Não confio	Confio	Mais ou menos	Não confio	Confio	Mais ou menos	Não confio
Igreja	26,3	32,1	41,6	11,8	35,2	53	27,3	16,4	56,4
Forças Armadas	30,9	40,3	28,8	19,1	51,5	29,4	61,4	29,8	8,8

N 281 / 299 / 55

Fonte: NUPESAL, 2015.

Como pode-se notar na Tabela 6, os alunos de escolas públicas confiam muito mais nessas instituições tradicionais do que seus pares de escolas privadas, o que indica que existe um grupo bem maior de cidadãos com características de lealdade nas escolas públicas do que nas privadas, onde valores assertivos estão mais presentes. Essas instituições são verticalizadas, não apresentam grande espaço de participação e questionamento, e possuem características autoritárias, as quais são todas características contrárias à perspectiva assertiva, ou pós-materialista nos termos de Inglehart (1971).

Em contraste com o trabalho de Schmidt (2000), que indica que os jovens confiam nessas instituições tradicionais, o que se encontra, em Porto Alegre, é que os jovens de escolas privadas não confiam nas instituições verticais como confiam nas instituições políticas, bem ao contrário, o que os dados nos informam é que este grupo confia ainda menos nessas instituições, o que nos faz questionar o seu pertencimento a uma cultura política híbrida entre o democrático e o autoritário. Na realidade, este grupo rejeita em sua maioria instituições de caráter autoritário. Por outro lado, as escolas públicas se encaixam na perspectiva híbrida bem melhor.

Os alunos do Colégio Militar aqui apresentam uma exceção no que se refere a todas as variáveis anteriormente apresentadas, que indicaram insumos democráticos bem superiores.

Isso se dá provavelmente ao próprio caráter militar da instituição educativa. A valorização dos aspectos ligados as Forças Armadas, principalmente a disciplina, deve certamente fazer parte da proposta pedagógica da escola e, portanto, pode explicar os 61% de confiança recebida dos alunos analisados.

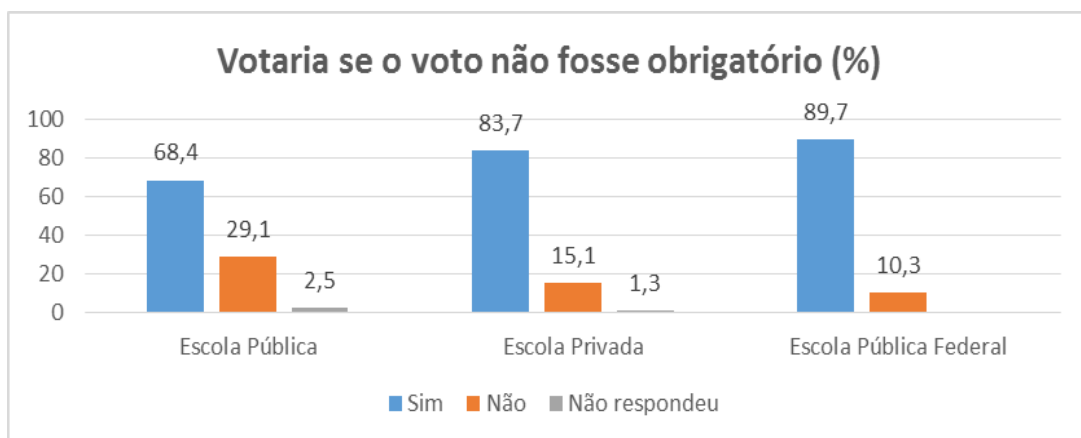
Agora, analisa-se a última subdimensão da dimensão afetiva, para compreender como as orientações psicológicas até aqui apresentadas refletem na motivação para participar.

6.3 Dimensão Afetiva: Comportamento pretendido

A dimensão afetiva de comportamento pretendido (*intended behaviour*) indica o quanto os jovens demonstram estar motivados a participar, ou seja, se demonstram intenção de transformar orientações psicológicas em comportamento efetivo. Essa dimensão possui uma ligação direta com as outras duas, portanto, espera-se que os dados reforcem os resultados anteriores.

Primeiramente, perguntou-se aos jovens “você votaria se o voto não fosse obrigatório?”, com o objetivo de saber se eles percebem a importância da participação e se ela se reproduziria mesmo com as regras do jogo alteradas.

Gráfico 10. Disposição a Votar



N 320 / 312 / 58

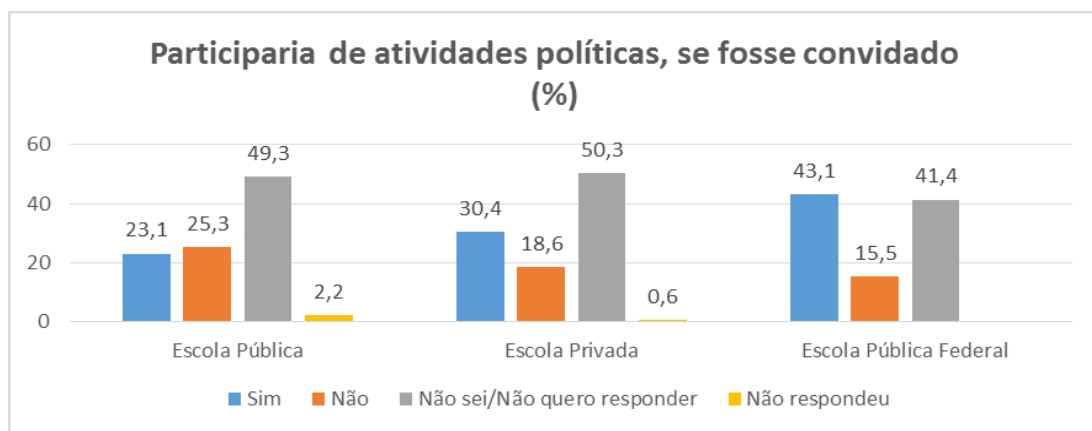
Fonte: NUPESAL, 2015.

No Gráfico 10, a rejeição à afirmação é maior nas escolas públicas, com uma diferença de 14% em relação às escolas privadas, enquanto os alunos das escolas privadas estão, em sua grande maioria, dispostos a participar do processo eleitoral mesmo sem a obrigação de fazê-lo, pouco menos de um terço dos alunos de escolas públicas se negariam a votar se pudessem

escolher. Isso confirma os dados das dimensões anteriores, nas quais as orientações psicológicas se apresentam de maneira desigual entre os dois tipos de escola, e isso tem um impacto nas motivações dos indivíduos a participar. No caso de referência do Colégio Militar, essa disposição parece ainda maior, chegando a quase 90%.

Quanto a intenção de participar em outras atividades de natureza política, perguntou-se aos jovens se eles “participariam de atividades políticas, se fossem convidados”. O Gráfico 11 apresenta os resultados:

Gráfico 11. Disposição a Participar



N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

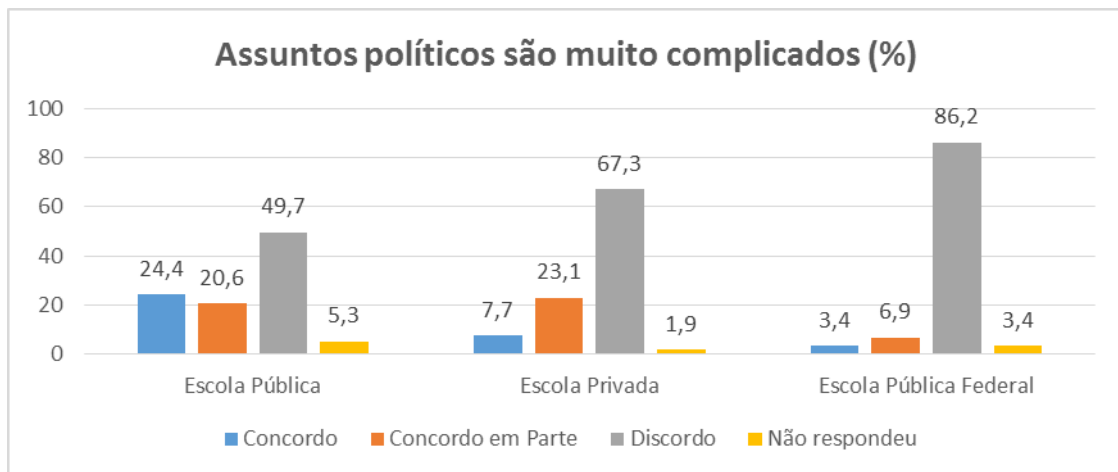
Como visto anteriormente, há uma maior motivação por parte dos alunos de escolas privadas, ainda que aqui seja uma diferença de pouco mais de 7%. Ademais, o que se encontra é uma predominância da falta de disposição por parte dos alunos de escolas públicas, ou seja, um número maior de respondentes negativos que positivos. Por outro lado, nas escolas privadas, há uma predominância clara dos alunos dispostos a participar, que, ao excluir as respostas neutras, representariam cerca de 61% contra 39%. Já os dados do Colégio Militar são bem mais interessantes, pois há três vezes mais alunos dispostos a participar de atividades políticas do que os que não participariam. Quanto ao que afirma Baquero (2004) de que a maioria dos jovens não encontra nenhuma motivação para participar, o que se percebe, nesse caso, é que, apesar de muitos jovens se absterem de responder, ao menos nas escolas privadas, os jovens são mais motivados do que desmotivados. Existe nas escolas privadas uma disposição a participação maior do que nas escolas públicas.

6.4 Dimensão Cognitiva: Conhecimento

A subdimensão cognitiva do conhecimento se refere aos recursos informacionais adquiridos pelo jovem em seu processo de socialização política e aprendizagem escolar. São variáveis que representam o nível de informação que o indivíduo possui sobre a democracia, a política, suas instituições e seus participantes.

Primeiramente, se pergunta aos jovens se concordam com a afirmação: “assuntos políticos são muito complicados para mim”. Essa variável indica a disposição dos alunos de se informar e de adquirir informação política relevante.

Gráfico 12. Percepção de complexidade da política



N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Observa-se, no Gráfico 12, que o número de alunos de escola privada que concorda plenamente com essa afirmação é muito pequeno (nem 8%), e, se somado com os que concordam em parte, não chega a nem um terço da amostra, mostrando que mais de dois terços deles acreditam em sua capacidade de processar a informação para a atividade política. Já nas escolas públicas, 45% da amostra acredita que a política está além de suas capacidades cognitivas, tendo desses quase 25% concordado plenamente. Quase metade da amostra se mostra descrente nas suas próprias capacidades. Quando se compara ao caso federal de controle, o distância fica ainda mais impressionante, pois quase a totalidade dos alunos desse colégio se acham capacitados.

Partindo assim para uma variável específica de informação, perguntou-se aos entrevistados o nome e o partido do prefeito, do governador e do presidente do Brasil.

Primeiramente, é importante indicar que houve muitos estudantes que se abstiveram de responder a essa pergunta, assim como indica a Tabela 7:

Tabela 7. Informação política: Abstenções

	Abstenção em responder			Disseram não saber		
	Escola Pública	Escola Privada	Escola Pública Federal	Escola Pública	Escola Privada	Escola Pública Federal
Nome Prefeito	45,3	29,8	36,2	17,5	15,1	22,4
Partido Prefeito	62,8	51,6	50	19,7	26,6	29,3
Nome Governador	46,9	26,9	24,1	16,6	14,1	20,7
Partido Governador	61,6	47,4	29,3	17,5	20,8	25,9
Nome Presidente	27,2	7,4	3,4	7,8	1,6	1,7
Partido Presidente	35,6	8,7	3,4	7,2	1,3	1,7
Média	46,6	28,3	24,4	14,4	13,3	17

N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Na Tabela 7, o índice de abstenção em responder foi muito grande nas escolas públicas, onde quase 47% dos alunos preferiram não fornecer a informação demandada. Pode-se especular que a razão desse número seja a formulação da pergunta em aberto, que não ofereceu a opção “não sei”, fazendo com que os jovens preferissem se abster a escrever uma resposta errada. Considerando-se essa possibilidade, e somando-se o número de alunos que escreveram “não sei” como resposta, obtém-se 61% de alunos das escolas públicas que se abstiveram de oferecer uma resposta, comparados a nem 42% de alunos de escolas privadas. Esse é um número negativo, pois ele representa a falta de informação. Esse tipo de questão aberta tende a não ter um nível considerável de respostas erradas, visto que somente alunos com maior certeza da informação acabam oferecendo uma resposta por extenso. Assim, o nível de alunos que não possuem a informação esperada é bastante grande em todos os grupos, mas especialmente preocupante nas escolas públicas, ou seja quase 20% a mais.

Além disso, quando analisadas as informações separadamente, vê-se que ambas as amostras apresentam dados preocupantes quanto os membros federativos menores, estado e prefeitura, cujos níveis de abstenção são ainda maiores. Relativamente aos partidos políticos, chega-se a 80% o nível de abstenção, tanto nas escolas públicas quanto privadas, já relativamente aos nomes dos prefeitos e governadores, há uma diferença entre modelos de escola, havendo uma diferença de cerca de 15% de abstenção a mais nas escolas públicas. A única esfera federativa cujas informações são mais conhecidas é a federal, e ali a abstenção é menor, porém ainda assim maior nas escolas públicas.

A Tabela 8 apresenta o número de acertos e erros nessa questão:

Tabela 8. Informação Política: Acertos e erros

	Acertou			Errou		
	Escola Pública	Escola Privada	Escola Pública Federal	Escola Pública	Escola Privada	Escola Pública Federal
Nome Prefeito	31,6	51,9	34,5	5,3	3,2	6,9
Partido Prefeito	3,8	7,7	8,6	13,4	14,1	12,1
Nome Governador	32,8	54,2	50	3,8	4,8	5,2
Partido Governador	11,6	19,6	15,5	9,1	12,2	29,3
Nome Presidente	62,5	91	94,8	2,2	0	0
Partido Presidente	55,9	89,7	94,8	0,9	0,3	0
Média	33	52,4	49,7	5,8	5,8	8,9

N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Como se pode ver na Tabela 8, se observa uma diferença significativa no nível de conhecimento sobre as instituições representativas. Dos que responderam a pergunta, o número de erros é pouco considerável em todos os grupos, porém a diferença nos acertos é muito grande, havendo uma diferença de 20% entre escolas públicas e privadas. Essa diferença de conhecimento se reproduz em todas as variáveis, excetuando-se a de “partido do prefeito”. De resto, os jovens do ensino privado acertaram cerca de 20% a mais.

Quando ao caso do Colégio Militar, o que se percebe é que sua amostra se comporta muito aproximadamente à amostra dos colégios privados, tanto em abstenções quanto em acertos e erros. Mais uma vez, se confirma a sua característica de “ilha de excelência” dentro do sistema público de educação.

Uma outra variável que pode indicar o nível de conhecimento dos jovens é seu autoposicionamento ideológico. A pergunta foi “Na escala abaixo onde 1 corresponde a extrema esquerda e 10 a extrema direita, marque um X em qual posição você se coloca?”, porém aqui dividimos a escala entre esquerda (de 1 a 4), centro (5 e 6) e direita (de 7 a 10), e os resultados estão na Tabela 9:

Tabela 9. Autoposicionamento ideológico

	Escola Pública	Escola Privada	Escola Pública Federal
Esquerda	15,4	20,3	25,9
Centro	18,4	22,5	27,5
Direita	10	19,9	19
Não sei/ Não quero responder	56,2	37,3	27,6

N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

O que pode-se aferir da Tabela 9 é que existe certo equilíbrio entre esquerda, direita e centro, com a direita um pouco mais forte nos colégio privados que nos públicos. Contudo, a informação relevante não é essa, mas sim que cerca de 56% dos alunos de escolas públicas disseram não saber ou não querer responder, o que indica que mais de metade deles não tem noção de como se posicionar ideologicamente. Já nos colégios privados, esse número é bem menor, sendo pouco superior a um terço dos respondentes. Essa diferença de 20% entre os jovens é bastante significativa quanto ao nível de conhecimento cívico, o que reforça ainda mais os dados anteriores referentes aos atores políticos. Considera-se aqui as críticas pertinentes realizadas quanto ao autoposicionamento ideológico, que muitos jovens responderiam sem ter uma noção correta da dicotomia política, porém, ainda assim, a distância da ausência de resposta entre os grupos é bastante relevante.

6.5 Dimensão Cognitiva: Habilidades

A segunda subdimensão cognitiva e última a ser avaliada é a das habilidades, que é considerada central na teoria dos recursos de Verba, Schlozman e Brady (1995). Ela se refere às capacidades comunicacionais e organizacionais que os jovens adquirem para transformar suas orientações psicológicas já descritas e seus conhecimentos em articulação política. Além disso, a mobilização cognitiva do jovem e o desenvolvimento de suas habilidades cívicas estão ligados à dimensão da comunicação da socialização política, determinante no processo de internalização dos recursos cívicos.

Primeiramente foi perguntado aos jovens: “com que frequência você costuma conversar sobre estes assuntos políticos com?”. Aqui recodifica-se os resultados em “conversa” (no questionário, frequentemente e às vezes) e “não conversa” (no questionário, raramente e nunca):

Tabela 10. Conversa sobre política

	Escola Pública		Escola Privada		Escola Pública Federal	
	Conversa	Não Conversa	Conversa	Não Conversa	Conversa	Não Conversa
Pais	55,8	44,2	72,9	27,1	84,2	15,8
Amigos	42	58	57,9	42,1	66,6	33,4
Colegas	37,6	62,4	55,6	44,4	56,9	43,1
Professores	54,4	45,6	74,8	25,2	43,8	56,2
Conversar sobre Política	47,4	52,6	65,3	34,7	62,9	37,1

N 283 / 308 / 57

Fonte: NUPESAL, 2015.

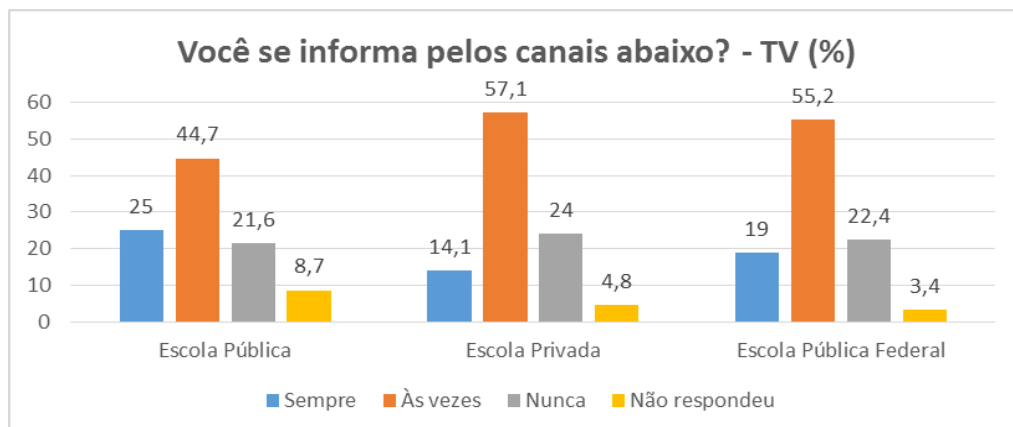
Na Tabela 10, nota-se que menos da metade dos jovens de escola pública tendem a conversar sobre política, enquanto em média dois terços dos jovens de escolas privadas conversam sobre política. Esses dados representam que quase 20% a mais dos jovens de escolas privadas conversam sobre assuntos políticos em todas as quatro variáveis. Além disso, o grupo de escolas privadas chega a quase 75% em conversa com seus pais e seus professores.

Isso significa que com frequência esses jovens são instigados a debater sobre política em casa e, mais importante para esse trabalho, em sala de aula, ou seja o debate político é bem mais presente em escolas privadas que públicas. Isso contrasta com o que Schmidt (2000) afirma sobre a comunicação política, que é algo pouco presente entre os jovens. Na realidade, o que se vê é que os jovens afirmam haver certo nível de comunicação política, chegando a níveis bastante elevados dentre os estudantes de ensino privado.

Já no caso do Colégio Militar, os alunos tendem a conversar menos sobre política com os professores, e mais com pessoas dentro de casa, o que deve ser um resultado do modelo pedagógico ali utilizado.

Além da comunicação interpessoal sobre política, também a busca por informação representa uma habilidade bastante importante para se engajar de maneira eficaz. A habilidade de procurar informação é essencial na sua relação com a subdimensão do conhecimento, pois garante que a informação seja internalizada ativamente. Porém existem maneiras verticalizadas e horizontalizadas de busca por informação. Assim, foi perguntado para os jovens se, quando querem saber mais sobre política, eles se informam por dois tipos diferentes de mídia, a televisão e a internet, cujos código de comunicação são bastante diferentes, sendo que o segundo possibilita a interação entre o jovem e a escolha do conteúdo informativo. Assim espera-se que a internet possua características horizontais e participativas mais ligadas à forma assertiva de cidadania. Primeiramente, apresentam-se, no Gráfico 13, os dados relativos à televisão:

Gráfico 13. Fonte de informação: TV

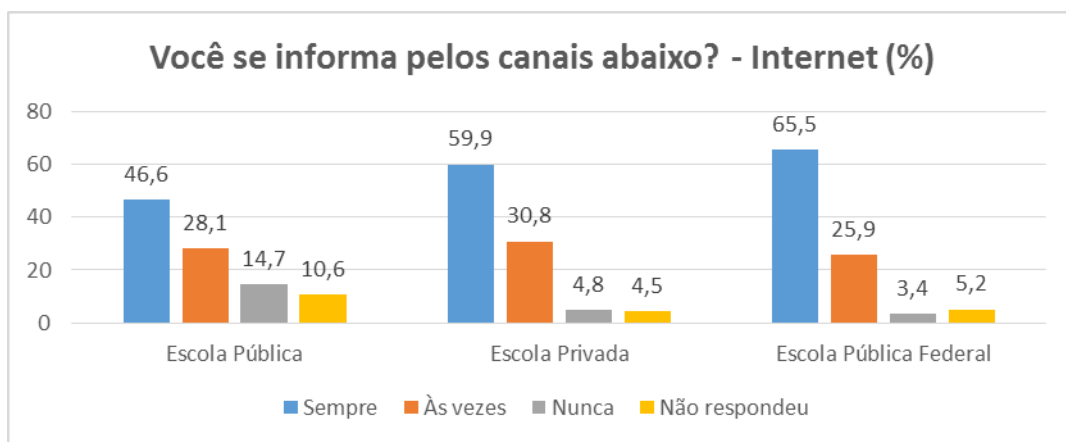


N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

O que se observa, no Gráfico 13, é que a resposta que propendera nos grupos é o “às vezes”, o que indica que a mais de metade dos jovens busca se informa ao menos intermediariamente por meio da televisão, porém a diferença é que os jovens de escolas públicas tendem a se informar relativamente mais pela televisão do que seus pares. Cerca de 25% desses jovens se informam sempre através da televisão, demonstrando que essa mídia ali ainda possui força. Isso indica que esses jovens recebem uma quantidade maior de informação verticalizada.

Gráfico 14. Fonte de informação: Internet



N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Quanto ao uso da internet (Gráfico 14) como meio de informação política, o que se vê é uma inversão. O número de jovens que diz utilizá-la sempre para se informar sobre política é maior no sistema de educação privado do que no público, representando quase 60% dos jovens, ou seja, quase 14% a mais que os jovens de escola pública. Ao mesmo tempo, o número de estudantes que nunca se informam pela internet é maior nas escolas públicas, chegando a quase 10% a mais do que as privadas. No caso particular do Colégio Militar, esse número fica ainda mais acima do que os outros dois grupos. Esses dados indicam que os jovens de escolas privadas têm mais acesso ou preferem utilizar um meio mais democrático de informação, no qual o intermediário não é o editor do jornal ou do programa, mas sim a própria pessoa, que busca ativamente as informações que considera importante. Esse distanciamento de instituições verticais aproxima esses estudantes da perspectiva assertiva de cidadania de Dalton e Welzel (2014).

Porém, sabe-se que essas mídias não servem somente como meios de informação, mas também de entretenimento. Para diferenciar o uso que se faz da mídia, foi perguntado aos

alunos que dissessem qual a principal motivação para assistir televisão e se conectar a internet. Os resultados se encontram na Tabela 11:

Tabela 11. Motivação para uso das mídias

	Escola Pública			Escola Privada			Escola Pública Federal		
	Entretenimento	Informação	Ambos	Entretenimento	Informação	Ambos	Entretenimento	Informação	Ambos
Assistir TV	50,3	16,2	33,4	52,2	8,6	39,2	52,7	14,5	32,7
Conectar-se a internet	43,7	6,1	50,2	27,8	5,4	66,8	32,8	3,4	63,8

N 290 / 291 / 55

Fonte: NUPESAL, 2015.

Na Tabela 11, encontra-se certo equilíbrio quanto à variável televisão, porém quando analisa-se os dados relativos às motivações para o uso da internet, quase 44% dos jovens de escolas públicas preferem utilizar a internet somente para entretenimento, número que não chega a 28% nas escolas públicas. Ou seja, 72% dos jovens de escola privada utilizam a internet para buscar informação, número quase 16% maior que o das escolas públicas. Assim, o uso feito pelos grupos se diferencia com os jovens de escola pública priorizando mais o entretenimento, e os de escola privada priorizando ambas as funções.

Agora além de ter contato com as fontes de notícias e utilizá-la nesse sentido, é importante que os jovens tenham habilidade de buscar formar sua própria opinião a partir de seu próprio exercício de mobilização da informação. Assim, foi perguntado, se os jovens pesquisam em outras fontes sobre notícias de política que são postadas em redes sociais. As respostas estão no Gráfico 15:

Gráfico 15. Pluralidade das fontes de informação

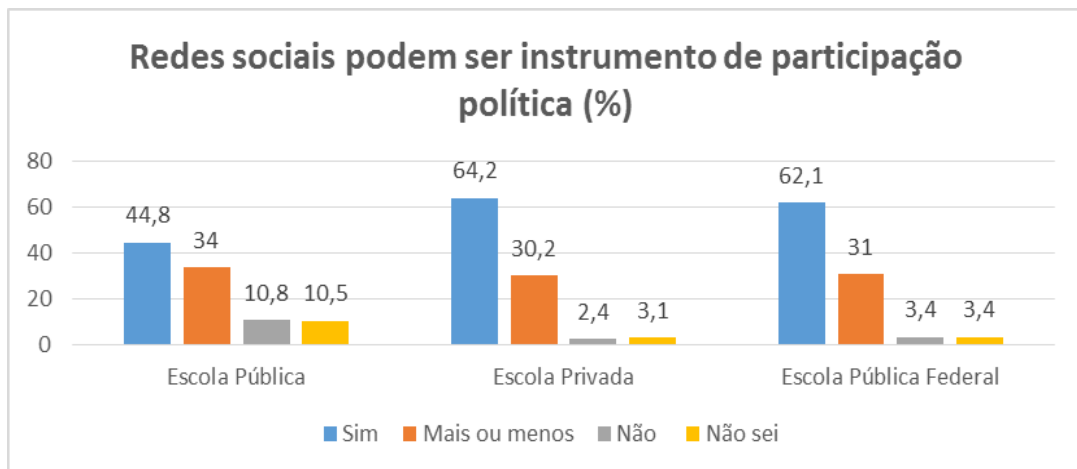
N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

No Gráfico 15, observa-se que além de já utilizarem a internet mais para adquirir informação, os jovens de escola privada, em sua grande maioria, utilizam-na como uma fonte plural de informação, buscando informações de uma maneira mais ativa e diversa que seus pares das escolas públicas. A participação do próprio indivíduo na aquisição de informação e no processo de construção da opinião parece estar muito mais presente nesse grupo, que apresentou uma diferença positiva de 25%. Já nas escolas públicas, os números são negativos, havendo uma prevalência de jovens que não buscam ampliar seus instrumentos de comunicação da informação. O caso da escola militar se comporta semelhantemente às escolas privadas.

Um grupo diverge-se de novo dos números apresentados pelo estudo de Schmidt (2000) sobre socialização política, onde ele afirma que a maioria dos jovens se informam através da televisão e com uma visão acrítica, claro colocando em perspectiva que a internet era menos acessível durante a realização de seu trabalho. Pelo contrário, o que os dados nos mostram é que isso se limita um pouco ao grupo das escolas públicas, pois os jovens de escolas privadas se informam muito mais pela internet e não se limitam a informação recebida num primeiro momento. Há, nesse caso, uma contestação da informação através da multiplicidade das fontes, o que não referenda a perspectiva híbrida por ele defendida.

Também foi perguntado se os jovens acreditam que essas redes sociais das quais eles extraem informações, podem funcionar como instrumento de participação política. Essa participação possuiria também características assertivas, distantes da autoridade política e de intensa interatividade por parte dos cidadãos (Gráfico 16).

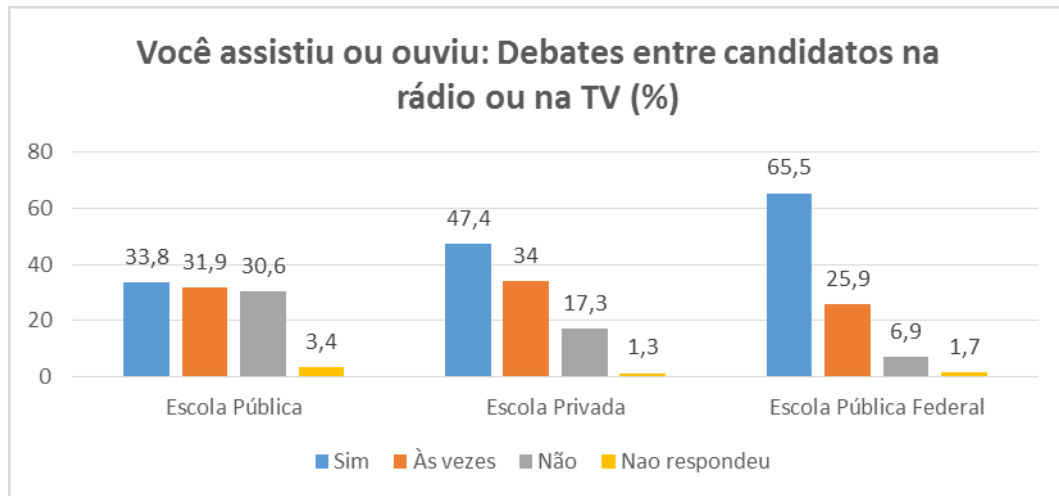
Gráfico 16. Redes Sociais e Participação

N 320 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Os dados do Gráfico 16 mais uma vez reproduzem as fortes diferenças entre os modelos de escola. Os jovens de escolas privadas possuem pouca dúvida quanto à possibilidade de que a internet e as redes sociais sejam mobilizadas para a organização política. Quase 65% responderam positivamente, e, quando somados os que responderam “mais ou menos”, esse número chega a quase 95%. Por outro lado, os jovens de escolas públicas que respondem positivamente não passam de 45%, enquanto os que ou disseram que “não” ou não souberam responder somam mais de 21%. Já o Colégio Militar de Porto Alegre mais uma vez se comporta de maneira semelhante às escolas privadas. Reforça-se aqui o argumento de que a cidadania assertiva é mais presente dentre os jovens de escolas privadas, em que a valorização da participação horizontal e a crença na capacidade de participação é bem maior que no grupo dos jovens de escola pública.

Por fim, além das variáveis comunicacionais e informacionais já apresentadas, também foi perguntado, quanto ao processo democrático-eleitoral, se os jovens acompanharam os debates entre os candidatos na televisão ou no rádio:

Gráfico 17. Assistir a Debates Eleitorais

N 319 / 312 / 58

Fonte: NUPESAL, 2015.

Mais uma vez o contraste é notável no Gráfico 17. O número de jovens que respondeu positivamente é quase três vezes maior que o número que respondeu negativamente nas escolas privadas, e, se somado com os que responderam “às vezes”, o número chega a quase 82% dos jovens. Já nas escolas públicas, os jovens que assistiram debates eleitorais quase se igualam aos que não viram. Destaca-se que os jovens da escola pública federal estudada responderam positivamente quase duas vezes mais que seus colegas das outras escolas públicas.

6.6 Indicador de Competência Cívica

Após analisar todas as dimensões, cria-se um indicador aproximado da competência cívica dos jovens, o que ajuda a visualizar a grande diferenças de recursos cívicos psicossociais entre os grupos.

Na Tabela 12, visualizam-se as variáveis utilizadas até aqui na composição do indicador. Para transformar cada variável em um número, foi dado valor a cada uma das respostas entre 0 e 1, representando dois extremos de um recurso cívico. As respostas que são consideradas negativas para a cidadania ativa, baseando-se na literatura teórica apresentada nesta dissertação, foram codificadas em 0, e as respostas positivas foram codificadas em 1. Quando há respostas intermediárias (“às vezes”, “raramente”, “concordo em parte”, etc.), elas foram codificadas em valores intermediários entre 0 e 1 proporcionais à quantidade de respostas (se há uma resposta intermediária ela recebeu 0,5; se duas, 0,33 e 0,66; se três, 0,25,

0,5 e 0,75). Após esse processo foram feitas as médias da amostra para cada variável em cada grupo analisado. Cada número representa a porcentagem de um recurso cívico que o grupo possui. Por fim, esses recursos foram reunidos num indicador ilustrativo do nível de competência cívica adquirido por cada grupo de jovens no processo de socialização política.

Duas variáveis da subdimensão das habilidades não foram incluídas em função da dificuldade de operacionalizá-las sem perder informações relevantes. As variáveis representadas pelos Gráficos 13 e 14, sobre se os jovens se informam pela televisão e pela internet, possuem respostas que não significam unicamente algo positivo ou negativo. Quanto se responde positivamente ao uso da televisão para informação, se está utilizando um veículo vertical de informação, o que seria considerado negativo na perspectiva assertiva de cidadania, porém não se pode considerar a aquisição de informação por ali como algo necessariamente negativo. Da mesma forma, o uso da internet pode ser vista como algo positivo na perspectiva assertiva por sua horizontalidade e liberdade individual, mas não necessariamente toda informação ali é positiva. Todas as outras variáveis compõem o indicador.

Tabela 12 – Competência Cívica

		Escola Pública	Escola Privada	Escola Pública Federal
Valores	Importância da Participação	0,8219	0,8253	0,9138
	Efetividade da participação	0,4656	0,7324	0,7241
	Política em Sala de Aula	0,7719	0,9359	0,8448
Atitudes	Interesse por Política	0,4172	0,5881	0,6897
	Alienação Política	0,4473	0,5259	0,6157
	Percepção de Corrupção	0,3891	0,5785	0,6293
	Eficácia Interna	0,3438	0,5144	0,4914
	Eficácia Externa	0,2797	0,2436	0,3448
	Confiança Interpessoal	0,5108	0,5842	0,6146
	Confiança Institucional	0,3087	0,365	0,3661
	Confiança em Instituições Autoritárias	0,5445	0,6271	0,4455
Comportamento Pretendido	Disposição a Participar	0,2313	0,3045	0,431
	Disposição a Votar	0,6844	0,8365	0,8966
Conhecimento	Percepção de complexidade da política	0,6	0,7885	0,8966
	Informação política	0,3302	0,5235	0,4971
	Autoposicionamento ideológico	0,4219	0,6186	0,7241
Habilidades	Conversa sobre política	0,4547	0,6035	0,5932
	Motivação para uso TV	0,4966	0,4777	0,4727
	Motivação para uso Internet	0,5627	0,7220	0,6724
	Pluralidade das fontes de informação	0,375	0,6282	0,7241
	Redes Sociais e Participação	0,5734	0,7324	0,7759
	Assistir a Debates Eleitorais	0,4984	0,6442	0,7845
Competência Cívica		0,4786	0,6091	0,6431

Fonte: Nupesal, 2015.

Na Tabela 12, percebe-se que as escolas privadas apresentam melhores resultados em quase todas as variáveis analisadas, com exceção dos valores aproximados na variável de “importância da participação”, e de uma pequena diferença positiva em “eficácia externa” e “motivação para uso da televisão” para as públicas. Fora essas, todas as outras 19 variáveis

analisadas apresentam maior acúmulo de recursos cívicos para as escolas privadas em relação as escolas públicas, com diferenças percentuais que vão de 7% a 24% entre os dois modelos de escolas. Quanto ao nível do indicador de competência cívica apresentado, o que vemos é que há uma diferença aproximada de 13% entre as duas escolas. Isso quer dizer que os jovens de escolas privadas apresentam um nível de competência cívica superior aos jovens de escolas públicas.

Além disso, o caso específico do Colégio Militar de Porto Alegre apresenta indicadores ainda mais superiores, chegando a quase 17% de diferença em relação a seus pares do sistema público. Esse número indica que seu modelo de excelência educacional tem impactos bastante fortes nas reservas de recursos cívicos mobilizáveis para a cidadania ativa.

7. CONCLUSÃO

De acordo com a perspectiva da cultura política, somente a congruência entre as instituições democráticas e os valores e atitudes de uma sociedade garantem o pleno funcionamento da democracia. No Brasil, no entanto, a perspectiva predominante na literatura científica é que se consolidou, desde a transição do regime autoritário, uma cultura política híbrida no país. Ela se configuraria por características mistas entre democráticas e autoritárias. Dessa forma, no Brasil, predominaria um apoio difuso aos princípios democráticos e ao uso do voto como mecanismo de representação política, porém uma desconfiança das instituições representativas e do processo democrático, assim como baixa eficácia e participação, e atitudes de impotência e apatia política (SCHMIDT, 2000).

O mecanismo pelo qual se transmitem essas características é chamado de socialização política, a qual nessa dissertação é entendida como um processo dinâmico e com potencial transformador das orientações culturais estabelecidas. A escola se destaca como agente central desse processo em função de seu papel essencial na formação dos jovens para a cidadania. Boa parte dos anos da juventude são passados dentro dos muros da escola e a sua influência advém de dois processos distintos, mas complementares, de influência: um psicossocial e outro pedagógico.

Os estudos empíricos sobre socialização já provaram o quanto a escolaridade tem impacto sobre o engajamento político, e como a educação cívica tem impactos diferenciados sobre grupos menos abastados da sociedade (ALMOND e VERBA, 1989; LITT, 1963; LANGTON e JENNINGS, 1968; BANKS e ROKER, 1994). Contudo, o número de anos passados na escola não é o suficiente para compreender o impacto da escola no

empoderamento dos cidadãos. A qualidade da educação oferecida também deve exercer influência sobre o processo de socialização política dos jovens.

É nesse sentido que se estruturou o problema central do trabalho. Baseando-se no conceito de competência cívica, sistema complexo de recursos psicossociais mobilizáveis para o engajamento político, estruturaram-se dimensões afetivas e cognitivas que são desenvolvidas no processo de socialização política com a finalidade de comparar as diferenças de recursos cívicos entre os jovens que frequentam escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS.

Os resultados apontaram para uma forte diferença entre os processos de socialização política. Os jovens das escolas privadas superam os jovens das escolas públicas em quase todas as variáveis da competência utilizadas para análise, com exceção de três delas, sendo que a diferença negativa para as escolas privadas não supera quantitativamente nenhuma variável positiva. Assim, em média, os jovens de escolas privadas desenvolvem 13% a mais de competência cívica que seus pares de escolas públicas. Esse valor não é pequeno quando visto que ele faz o valor do indicador de competência cívica desenvolvido nesta dissertação saltar de nem 48% para quase 61%. Esse é um forte indício do impacto da qualidade da educação na socialização política, visto que as escolas públicas possuem um grande déficit de qualidade em relação às privadas.

Além disso, foram incluídas variáveis referentes aos conceitos de eficácia política, habilidades cívicas e capital social. Todos esses conceitos são mais presentes dentre os jovens de escolas privadas. Os níveis de eficácia política interna e de habilidades cívicas apresentados pelos alunos das escolas privadas superam consideravelmente os níveis apresentados pelos alunos das escolas públicas. No mesmo sentido, mas em níveis um pouco inferiores, também foram encontradas diferenças de capital social positivas em favor dos alunos das escolas privadas.

Quanto ao caso particular do Colégio Militar de Porto Alegre, o que se aferiu é que sua característica de “ilha de excelência” de ensino também se reproduz nos níveis de recursos cívicos de seus alunos. O indicador de competência cívica da escola é ainda maior que o das escolas privadas, chegando a mais de 64%. Isso representa uma diferença de quase 17% em relação aos alunos de outras escolas públicas não-federais.

Dessa forma, confirma-se a hipótese apresentada pelo trabalho de que “no processo de socialização política, dada a grande diferença de qualidade da educação, as escolas públicas e privadas reproduzem as desigualdades sociais e econômicas no âmbito da formação da competência cívica dos jovens, o que impacta na sua capacidade de participar politicamente”.

Essa confirmação resulta na falha do sistema público de educação e dos entes federados em empoderar seus indivíduos menos abastados, que se mantêm menos capacitados para participar ativamente do processo político. Isso mostra que os grupos socioeconomicamente desprivilegiados não obtêm dos principais agentes propulsores do desenvolvimento os recursos necessários para disputar politicamente seu próprio futuro.

No entanto, alguns achados positivos devem ser notados. Quanto à perspectiva assertiva da cidadania, percebe-se que os jovens de escolas privadas demonstram atitudes bastante assertivas. Eles desconfiam mais das instituições autoritárias, são mais participativos, preferem meios horizontais de comunicação, confiam mais em instituições não-convencionais, assim como apresentam importante pretensão a participar do processo político. Isso indica que, um intenso investimento em melhoria na qualidade da educação pública também poderia implicar numa melhora dos níveis de competência cívica de seus estudantes.

Por fim, esses achados têm implicação no conhecimento estabelecido sobre o tipo de cultura política existente no país. Sabe-se a que a limitação da amostra a Porto Alegre/RS não permite que se faça inferências generalizáveis ao Brasil, porém o que se questiona é a aplicabilidade do conceito de cultura política híbrida a alguns grupos no Brasil. Sendo que 17% dos jovens são formados em escolas privadas no país, é possível que, em 2015, haja um grupo importante de jovens que estejam sendo socializados numa cultura política bem mais participativa e assertiva do que a literatura prega. Esse número, porém se dissipa nas amostras gerais da população. O grupo de jovens dessa amostra não se apresenta apático, nem impotente, e nem com baixa eficácia política como prevê o modelo. Porém, somente com a ampliação dos estudos sobre socialização política e dos esforços de formulação de indicadores amplos de competência cívica é que esses indícios podem ser confirmados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMSON, Paul R.; INGLEHART, Ronald. Generational Replacement and the Future of Post-Materialist Values. *The Journal of Politics*. Atlanta: Southern Political Science Association. p. 231-241, v, 49, n. 1. Fev, 1987.

ABRAMSON, Paul R.; INGLEHART, Ronald. Generational Replacement and Value Change in Eight West European Societies. *British Journal of Political Science*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 193-228, v, 22, n. 2. Abr, 1992.

ABRAMSON, Paul R. Value Change onder a Third of a Century: The evidence for generational replacement. In DALTON, Russell J.; WELZEL, Christian. *The Civic Culture Transformed: From allegiant to assertive citizens*. Cambridge University Press. Nova Iorque, 2014.

ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, Sage, 1989.

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

BAQUERO, Marcello. Um caminho “alternativo” no empoderamento dos jovens: Capital social e cultura política. In BAQUERO, Marcelo. *Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil*. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2004.

BAQUERO, Marcello. *Democracia e Desigualdades na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

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

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

BAQUERO, Marcello. Padrões de Constituição da Cultura Política na América Latina no Século XXI. In BAQUERO, Marcello. *Cultura(s) Política(s) e Democracia no Século XXI na América Latina*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

BAQUERO, Rute V. A.; BAQUERO, Marcello. Os limites da democracia: Quando a política (des)educa e a educação (des)politiza. v. 13, n. 3, p. 255-263. *Educação Unisinos*, 2009.

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

BARBETTA, Pedro A. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Editora da UFSC, 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.

BILL, James A.; HARDGRAVE JR, Robert. *Comparative politics the quest for theory*. Columbus, Charles Merrill, 1973.

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

BRASIL. *Censo da Educação Básica 2013*. Ministério da Educação, 2013, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>. Acesso em: 18/02/2016

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 28/01/2016

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

CASTRO, Henrique C. de O de. Cultura Política, Democracia e Hegemonia na América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*. p. 79-96, v. 5, n. 2. Universidade de Brasília, 2011.

COLEMAN, James S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. p. 95-120. v. 95. The University of Chicago Press, 1988.

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

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

DALTON, Russell J. Citizenship Norms and Political Participation in America: The Good News Is ... the Bad News Is Wrong. *Ocasional Paper Series*. Washington: 2006.

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*. Cambridge University Press. Nova Iorque, 2014

DAVIES, James C. Political Socialization: From womb to childhood. In RENSHON, Stanley A. *Handbook of Political Socialization: Theory and Research*. Nova Iorque, Londres: The Free Press, 1977.

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

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

G1. RS *Tem Apenas uma Escola entre as Cem Melhores do Enem 2014*. Globo Notícias, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/08/rs-tem- apenas-uma-escola-entre-100-melhores-do-enem-2014.html>. Acesso em: 25/02/2016

GALSTON, William H. Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. v. 4, p. 217-234. *Annual Review Political Science*, 2001.

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

HOLANDA, Sérgio B. de. *Raízes de Brasil*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1980.

HOSKINS, Bryony. *Draft Framework for Indicators on Active Citizenship*. Ispra: European Comission, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1723&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 15/08/15.

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 Comission, 2008. Disponível em: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC42904/bryonycci_jrc42904_final.pdf. Acesso em 15/08/15

HUNTINGTON, Samuel. *A terceira onda: a democratização no final do século XX*. São Paulo: Ática, 1994.

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

INGLEHART, Ronald. *Cultural Shifts in Advanced Industrial Societies*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. *Modernização, mudança cultural e democracia*. São Paulo, Ed. Verbena, 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. 309 f. Tese (Doutorado). Departamento de Serviço Social: Universidade de Brasília, 2007.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *PS: Political Science and Politics*. p. 289-296, v.1. n. 2. . The American Political Science Association, 2006.

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

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

LEE, Nam-Jin; SHAH, Dhavan V.; MCLEOD, Jack M. Processes of Political Socialization: A Communication Mediation Approach to Youth Civic Engagement. v. 40, n. 5, p. 669-697. *Communication Research*, 2012.

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

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

MOISÉS, José A. *Os Brasileiros e a Democracia: Bases sócio-políticas da legitimidade democrática*. São Paulo, Editora Ática, 1995.

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

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

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

NUNES, Edson de O. *A Gramática Política do Brasil: Clientelismo e insulamento burocrático*. Rio de Janeiro: Editor Zahar, 1997

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria J. de. 2015. *O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar*. Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio. Acesso em: 28/01/2016.

NUPELAL, 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.

NUSSBAUM, Martha. Education and Democratic Citizenship: Capabilities and quality education. v. 7, n. 3, p. 385-395. *Journal of Human Development*, 2006.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia, Desenvolvimento Humano E Direitos Humanos. *Revista Debates*. p. 15-114, v.7, n.1. Porto Alegre, 2013.

OECD, 2015. *Programme for International Students Assessment*. Organization for Economic Co-operation and Development, 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 28/01/2016

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

PATRICK, John J. Political Socialization and Political Education in Schools. In RENSHON, Stanley A. *Handbook of Political Socialization: Theory and Research*. Nova Iorque, Londres: The Free Press, 1977.

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

RENSHON, Stanley A. Assumptive Frameworks in Political Socialization Theory. In RENSHON, Stanley A. *Handbook of Political Socialization: Theory and Research*. New York, London: The Free Press, 1977.

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 04/09/15.

SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e Política nos Anos 1990: Um estudo de socialização política no Brasil*. 392 f. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

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

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

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

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

SHIN, Doh C. *Democratization: Perspectives From Global Citizenries*. Center for the Study of Democracy, 2006. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/5b49k5rc>. Acesso em 12/07/15.

UNESCO. *Youth*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acessado em: 13/02/2016.

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

Anexo 1

Escolas selecionadas:

PORTO ALEGRE	
Estadual	Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dorneles
Estadual	Escola Estadual Ensino Médio Dr. Oscar Tollens
Estadual	Colégio Estadual Paraná
Estadual	Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto
Estadual	Colégio Estadual Rubem Berta
Estadual	Colégio Estadual Presidente Roosevelt
Federal	Colégio Militar De Porto Alegre
Municipal	Emeb Dr Liberato Salzano Vieira Da Cunha
Particular	Colégio Santa Teresa de Jesus
Particular	Colégio Adventista de Porto Alegre
Particular	Escola de Educação Básica Mãe Admirável
Particular	Instituto de Educação João XXIII – Escola de 1 e 2 graus
Particular	Colégio São José de Murialdo – Escola de Educação Básica
Particular	Colégio Unificado
Particular	Colégio João Paulo I

Anexo 2 (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.

30. Nas últimas eleições, você colocou cartazes do seu candidato ou partido em sua casa, carro ou escola?

Marque uma opção.

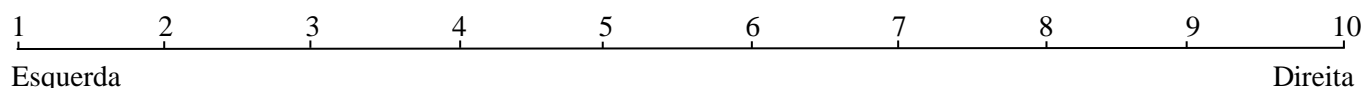
(1) Sim

(2) Não

31. Você assistiu ou ouviu: Marque uma opção.

	Sim	Às vezes	Não
31.1 Horário gratuito na rádio ou na TV			
31.2 Debates entre candidatos na rádio ou na TV			

32. Atualmente, fala-se muito sobre direita e esquerda na política brasileira. Na escala abaixo o 1 corresponde a extrema esquerda e o 10 a extrema direita. Marque um X em qual posição você se coloca.



(88) Não sei

(99) Não quero responder

33. Com relação aos partidos políticos listados abaixo, marque com um X com qual deles você mais se identifica? E sua mãe? E seu pai? Marque uma opção.

Partido	Você	Mãe	Pai
1. PSD			
2. PMDB			
3. PSDB			
4. PT			
5. PP			
6. PR			
7. PSB			
8. PTB			
9. PDT			
10. PSC			
11. PC do B			
12. PPS			
13. PSTU			
14. PSOL			
15. Não tem preferência partidária			
16. Outro. Qual? _____			
88. Não sei			

34. Você sabe o nome e o partido do:

- Prefeito

34.1 Nome _____

34.2 Partido _____

- Governador

34.3 Nome _____

34.4 Partido _____

- Presidente

34.5 Nome _____

34.6 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 (Juízes 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 Estudantis 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 Seus colegas de escola			
54.6 Sua lista de contatos das redes sociais			
54.7 Seus professores			
54.8 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.