

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Pós-Graduação em Ciência Política

Tese de doutorado

Ana Julia Bonzanini Bernardi

Educação Crítica Midiática:
Formação para Cidadania de Jovens no Contexto de Pós-Verdade e Fake News

Porto Alegre
2021

Ana Julia Bonzanini Bernardi

Educação Crítica Midiática:

Formação para Cidadania de Jovens no Contexto de Pós-Verdade e Fake News

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcello Baquero

Porto Alegre

2021

Ana Julia Bonzanini Bernardi

Tese de Doutorado

Educação Crítica Midiática:

Formação para Cidadania de Jovens no Contexto de Pós-Verdade e Fake News

Tese defendida para obtenção do título de doutora em Ciência Política no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mconf, 13 de dezembro de 2021.

Resultado: Aprovada com indicação de publicação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. César Marcello Baquero Jacome (orientador) (UFRGS)

Prof. Dr. Humberto Dantas (FESPSP)

Prof. Dra. Patrícia Chaves Cunha (UFPEl)

Prof. Dr. Rodrigo Stumpf González (PPGCP-UFRGS)

Prof. Dra Jennifer Azambuja de Moraes (PPGCP/UFRGS)

CIP - Catalogação na Publicação

Bernardi, Ana Julia Bonzanini
Educação Crítica Midiática: Formação para
Cidadania de Jovens no Contexto de Pós-Verdade e Fake
News / Ana Julia Bonzanini Bernardi. -- 2021.
320 f.
Orientador: Marcello Baquero.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência
Política, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Cultura Política. 2. Socialização Política. 3.
Educação Crítica Midiática. 4. Juventude. 5. Fake
News. I. Baquero, Marcello, orient. II. Título.

Dedico esta tese e o futuro título de doutora a todos/as os/as professores/as que apesar da falta de reconhecimento seguem acreditando no poder da educação pública, universal e de qualidade – especialmente na educação básica. Também aos jovens, que, apesar de desacreditados como grupo político, seguem, em maior ou menor grau, se mobilizando e mostrando a importância do seu protagonismo. Por fim, dedico esta tese à minha mãe, Marilene Bonzanini – sem ela, eu nada seria. E ao meu avô, Ivo Bonzanini, in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), à Capes e ao CNPq pelo financiamento como bolsista ao longo desses seis anos na universidade. Também às escolas que nos permitiram aplicar o questionário, aos alunos que o responderam e às diretoras e coordenadoras pedagógicas que concederam as entrevistas: espero que esta tese faça jus ao trabalho que vocês realizam todos os dias, mesmo com poucos recursos. Meu muito obrigada!

Quando eu iniciei meu mestrado em ciência política, em 2015, meu projeto era avaliar o impacto das políticas sociais do governo PT na cultura política da classe C e D. Em meio a um processo de golpe institucional de Dilma Rousseff, me vi desmotivada e acabei por mudar o meu objetivo de pesquisa, adentrando o projeto que o meu orientador, Prof. Marcello Baquero, desenvolvia junto ao CNPq, analisando a socialização e cultura política de jovens de ensino médio. Reavaliando meu objetivo de pesquisa e a partir dos bancos de dados do Núcleo de Pesquisas sobre América Latina (NUPESAL), vi a possibilidade de avaliar o impacto do investimento educacional do governo PT (entre 2002 e 2015) na cultura política dos jovens de Porto Alegre, integrando assim as duas áreas da ciência política que mais me interessavam – políticas sociais e cultura política. A partir da minha dissertação, observei que, apesar dos maiores investimentos na pauta educacional nesse período, não houve um avanço na qualidade da educação pública de forma a aproximá-la da educação privada, mas sim uma universalização do acesso à educação – também muito necessária –, entretanto, sem ampliar a sua qualidade e, assim, não evoluindo na direção de uma cultura política mais participativa da juventude.

Na seleção de doutorado, em 2017, meu projeto era de avaliar o impacto do Plano Nacional da Educação (PNE – 2014-2024) no âmbito da educação política, dentro das escolas públicas, como fator gerador da cultura política mais assertiva entre os jovens de ensino médio, propondo um índice de educação política aliado ao ENEM. Infelizmente, os rumos da política brasileira engendraram uma reforma de ensino médio e a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com um projeto político neoliberal e elitista, muito diferente da proposta do PNE (2014-2024) construído por múltiplas mãos, com apoio dos conselhos das juventudes e conselhos de professores – ambos grupos que viviam a política educacional na prática. Como se já não bastasse esses retrocessos trazidos pelo governo Temer

(2016-2018) na área da educação, a eleição de um déspota, autoritário e ignóbil, nas eleições de 2018, enterrou de vez o projeto da pátria educadora pautado na educação emancipadora, de forma que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi completamente abandonado. Hoje, após uma longa pandemia, a educação pública brasileira sobrevive por aparelhos.

Parece bobagem, mas quando a política é uma parte tão grande da nossa vida, todos esses momentos e acontecimentos podem ser altamente desestimulantes. Meus pais têm origens humildes, batalharam muito e construíram carreiras de sucesso em suas respectivas áreas a partir da educação pública, podendo dar uma vida confortável para mim e para os meus irmãos. Eu nasci em uma família de classe média alta, então não senti na pele os retrocessos políticos e sociais que se deram no país nos últimos anos. Porém, no campo da pesquisa e da minha carreira acadêmica, precisei reformular meus objetivos de pesquisa mais de uma vez, lidando com a frustração de quem gostaria de analisar avanços em políticas sociais e educacionais, mas que foi testemunha de um desmonte destas no país. Independentemente das dificuldades que aponte, sempre fui “sonhada” e incentivada a buscar qualificação profissional, diferentemente da realidade de muitos jovens no Brasil, como no relato abaixo, dado por um estudante no documentário *Nunca me sonharam*, de Cacau Rhoden (NUNCA..., 2017):

Como meus pais não foram bem-sucedidos, na vida deles também não me influenciavam... não me davam força para estudar. Eu achava que entrava na universidade só filho de rico. Eu acho que eles [pais] não acreditavam que um pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente sabe? Para eles o máximo era terminar o Ensino Médio arrumar um emprego, trabalhar de roça... **eu acho que nunca me sonharam ser um doutor, ser um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico. E eles não sonhavam, não me ensinaram a sonhar, eu aprendi sonhar sozinho... tô aprendendo a viver também praticamente de sonho.** (RHODEN, 2017).

E pensando em viver de sonho, já dizia o mestre Paulo Freire que esperança sem luta é espera; por isso é preciso esperar.

Cheguei a pensar em desistir. Houve dias em que perdi de vista a motivação para completar esta tese, em meio a tantos retrocessos. Não desisti, persisti e, após esta longa introdução, agradeço a mim mesma, pois eu persisti no objetivo de concluir esta tese, frente a todos os desafios e frustrações encontradas no caminho. Mas não

estive só, então esse agradecimento também é para todos que me apoiaram, e não foram poucos/as:

Em um país onde poucos ingressam em cursos de pós-graduação, gostaria de agradecer à minha família, principalmente à minha mãe, Marilene Bonzanini. Minha mãe não teve os mesmos privilégios que eu tive. Vindo de uma família muito humilde do interior do Rio Grande do Sul, trabalhou desde criança e, com muito empenho, traçou uma carreira brilhante na magistratura – bem como minhas “segundas mães” Marciane e Marcela Bonzanini, exemplos de mulheres. Isso só foi possível pelo apoio dos meus avós, Ivo (*in memoriam*) e Mercedes Bonzanini, que, mesmo sem concluírem o ensino fundamental, sabiam da importância da educação para a formação de suas filhas. Reconheço meus privilégios. Sem essa estrutura familiar este caminho teria sido muito mais árduo, mas também reconheço meus próprios esforços, sendo grata pela minha evolução ao longo desta jornada e ainda mais pela pessoa e acadêmica que aspiro ser.

Também ao meu pai, Leoni Bernardi, minha “boadrasta” Nair Gomes e meus irmãos, Vitória, Giovana e João, que apesar de nunca entenderem exatamente o que eu faço, nunca duvidaram da minha capacidade de realizar meus sonhos, mesmo que meus ideais, por vezes, sejam diferentes dos deles. A vocês, meu muito obrigada! Ao meu noivo, Felipe Fagundes, que só não sofreu mais do que eu nesse período de escrita da tese, mas também nunca deixou de me apoiar, mesmo quando nem eu me aguentava. Te corri de casa alguns dias, sofremos juntos, mas tu não me abandonaste. Te prometo que vou fazer valer tudo isso no nosso futuro, pois tenho cada vez mais certeza de que nós somos para sempre – seja em São Paulo ou em Tallin. Obrigada, meu amor!

Ao Dr. Ailton Branco, por me manter sã e por me ensinar a lidar com meu transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) nos últimos 15 anos – , nunca me limitando e sempre me incentivando e acreditando no meu potencial. Mais do que o apoio na tese (que já foi imenso), te agradeço eternamente por me ensinar a acreditar em mim e a viver bem em um mundo neurotípico, me adaptando, mas guardando em mim o “melhor” da minha hiperatividade. Apesar das dificuldades do TDAH, sinto que hoje eu o uso ao meu favor.

Ao meu orientador Prof. Marcello Baquero, que sempre me incentivou a continuar e me ensinou sobre metodologia e a importância de buscar inovação dentro da ciência política. Agradeço igualmente à Professora Rute Baquero, doutora em

educação, que muito me inspirou e me guiou na interdisciplinaridade entre educação, socialização e cultura. Por toda orientação, carinho e paciência, meu muito obrigada! Também ao Professor Rodrigo González e, mesmo que ele não goste de admitir, à toda a sua generosidade em compartilhar conhecimento, sempre de um jeito muito bem-humorado. Pela orientação, inúmeros debates, muitas risadas e amizade construída nesses anos, meu muito obrigada!

Também a todos colegas do NUPESAL. Entre risadas e lamentações, vocês foram meus maiores companheiros nesses seis anos de pós-graduação, tanto fazendo pesquisa em campo quanto jogando conversa fora na sala 268 do IFCH: Enio Cardoso, Felipe Zorzi, Felipe Milanezi, Carol Santos, Talissa Barcelos, Alexsander Chiodi, Henrique da Silva, Renato Bicca, Rodrigo Enrich, Juliana Foergnes assim como as amigas e colegas de PPG, como Jéssica Duarte e Rhaíssa Pagot.. Obrigada e seguimos juntas!

A uma colega de trabalho que virou uma das minhas melhores amigas e pessoas mais importantes da minha vida, a Prof. Jennifer Azambuja de Moraes. Obrigada por todo o apoio, risadas, conversas e por sempre se manter fiel à sua essência! Ao Lucas Dutra, que mesmo não sendo da área de humanas, virou parte forte do grupo, pela sua grande parceria, sendo outro grande amigo da vida. Enfim, Jennifer e Lucas, não tenho palavras para descrever o amor que já sinto por vocês e vai ser ainda mais gigante quando o/a baby chegar! Imensamente honrada por essa trajetória que fizemos juntas e que agora vai também ter uma/um linda/o bebê, de que serei madrinha!

Ademais, gostaria imensamente de agradecer aos professores que aceitaram compor a banca de avaliação da minha tese: Prof. Humberto Dantas, Prof. Jennifer Azambuja de Moraes, Prof. Patrícia Cunha e Prof. Rodrigo Stumpf González.

Também agradeço a toda a equipe e amigas/os do Instituto Liberdade Digital, Prof. Diogo Rais, Prof. Maria Marinho, Camila Akemi, Giovanna Guilhem, Alinne Gomes, Roberta Battisti, entre outros, que muito permitiram meu desenvolvimento como pesquisadora, orientadora e professora. Vocês são demais! Acho que ainda cabe um super agradecimento à Beta e à Camila, que, mais que colegas, viraram minhas referências de amizade em São Paulo! Obrigada por fazerem São Paulo sentir como casa e por serem profissionais incríveis!

Aos muitos amigos a que talvez eu não faça jus em enumerar, mas que souberam respeitar minha ausência e se fizeram presentes quando necessário:

Fernando Horlle, Giovanni Orso, Andressa Liegi Vieira Costa, Marília Correa, Luiz Henrique Apollo, Natalia Tonollier, Amanda Rodrigues e todos/as que não lembrei de enumerar. Obrigada, obrigada e obrigada!

Por fim, agradeço a todos os professores e acadêmicos que se empenham em estudar o Brasil, a cultura política brasileira e as políticas sociais e educacionais. Apesar das imensas dificuldades e frustrações desta área de pesquisa, ela é fundamental para que possamos construir um plano de nação de forma realmente igualitária.

RESUMO

Em um contexto de aumento da antipolítica e de desinformação generalizada em processos eleitorais, esta tese busca verificar como as escolas têm integrado práticas de educação crítica e midiática em sala de aula, e como os jovens vêm absorvendo esses esforços em termos de desenvolvimento de uma cultura política mais assertiva. Para além da necessidade da qualidade educacional, se advoga a necessidade de uma educação crítica midiática, que aborde política, cultura e sociedade e que desenvolva habilidades sobre o meio digital e as redes sociais ao longo da formação educacional. Portanto, coloca-se como norteadora desta pesquisa a pergunta: *Qual a influência da educação crítica midiática na estruturação da cultura política dos jovens no Sul do Brasil dentro do atual contexto de fake news e pós-verdade?* Assim, esta tese utilizou-se de metodologia quantitativa, desenvolvida através da triangulação de métodos qualitativos e quantitativos: análise de entrevistas e documentos oficiais da coordenação pedagógica/direção das escolas (11 escolas), análise de *survey* quantitativo por meio de avaliação descritiva e inferencial de estatística e análise das questões abertas do *survey*. Assim, após a apresentação das teorias mobilizadas nesta tese, nomeadamente: 1) cultura e socialização política e 2) educação crítica midiática e suas inter-relações, avança-se na comparação das diferentes estratégias de ensino adotadas nas escolas. O *survey* foi aplicado a 837 jovens (13-25 anos) de 17 escolas de ensino médio da rede pública e privada de Porto Alegre entre agosto e dezembro de 2019. As hipóteses da tese são que (1) alunos em contato com maiores níveis de educação crítica terão uma cultura política mais assertiva, bem como maiores níveis de eficácia, sofisticação política e de competência cívica; e (2) esses alunos terão melhor capacidade crítica para diferenciar notícias falsas e discernir desinformação sobre política do que seus pares. Os resultados obtidos corroboram essas hipóteses, embora os fatores socioeconômicos das famílias ainda se mostrem como mais relevantes para explicar a cultura política assertiva do que a variável de educação crítica. Embora a análise demonstre que há uma diminuição da apatia entre os jovens, a desassistência do Estado, principalmente em relação a estudantes de escolas públicas centrais e periféricas, se mostra como um fator desestimulador da eficácia, confiança e participação políticas. Logo, a cultura política dos jovens ainda se apresenta majoritariamente como híbrida (principalmente nas escolas estaduais), a despeito de avanços pontuais demonstrados.

Palavras-chave: Cultura política; Socialização política; Educação crítica; Educação midiática; Desinformação; Fake news e juventude.

ABSTRACT

In a context of increased anti-politics and widespread misinformation in electoral processes, this thesis seeks to verify how schools have integrated critical and media education practices, and how young people have been absorbing these efforts in terms of developing a more assertive political culture. Additionally, beyond the need to promote better quality practices in education, we advocate the demand for critical education, which addresses politics, culture, and society, as well as for developing and deepening skills in the digital environment. Therefore, the main question proposed is: *What is the influence of critical media education in structuring the political culture of young people in southern Brazil within the current context of fake news and post-truth?* This thesis is built on a quantitative methodology, developed through the triangulation of qualitative and quantitative methods: analysis of interviews and official documents belonging to the pedagogical coordination/school management (11 schools), quantitative survey analysis through descriptive and inferential statistics, and analysis of the survey's open questions. Hence, following the discussion of theories mobilized in this thesis, namely: 1) culture and political socialization, and 2) critical media education and its interrelations, it proceeds to compare the different pedagogies adopted in schools. The survey was applied to 837 young people (13-25 years old) from 17 public and private high schools in Porto Alegre between August and December 2019. The thesis hypotheses are (1) students that experience higher levels of critical education will develop a more assertive political culture as well as higher levels of political efficacy and sophistication, and a stronger civic competence, and (2) these students will be more critical in differentiating fake news and discerning political misinformation than their peers. The results obtained corroborate these hypotheses, though the socioeconomic factors of the families are still more relevant to explain the assertive political culture than the critical education variable. Although the analysis shows that there is a decrease in apathy among young people, the lack of assistance from the State, especially toward students from central and peripheral public schools, is shown to be a factor that discourages political effectiveness, trust, and participation. Therefore, the political culture of young people is still mostly hybrid (mainly in state schools), despite the specific advances demonstrated.

Keywords: Political culture; Political socialization; Critical education, Media Education, misinformation; Fake news and youth.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
EaD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LAI	Lei de Acesso à Informação
LASSO	Graphical Least Absolute Shrinkage and Selection Operator
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo e assexuais
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NUPESAL	Núcleo de Pesquisa sobre a América Latina
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC-RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências gerais do ensino médio (BNCC).....	87
Figura 2 – Educação cívico-midiática focada em valores	97
Figura 3 – Sumário de livro escolar da Escola Privada 14 que traz diferentes gêneros de escrita.....	138
Figura 4 – Nuvem de palavras sobre atividades cívicas nas escolas entrevistadas	144
Figura 5 – Nuvem de palavras referentes à baixa qualidade da educação nas escolas estaduais.....	158
Figura 6 – Nuvem de palavras dos partidos mencionados por autoidentificação ..	225
Figura 7 – Nuvem de palavras a partir da questão aberta: “Quais são as fontes que utilizam para buscar informações?”	233
Figura 8 – Análise de poder da análise de redes	240
Figura 9 – Visualização das correlações parciais da análise de redes	241
Figura 10 – Strength, closeness, betweenness e expected influence do modelo..	246
Figura 11 – Força global das variáveis do modelo.....	249
Figura 12 – Matriz de adjacência (CP-DAG) do modelo	252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos da cidadania leal e assertiva	66
Quadro 2 – Dimensões da competência cívica	73
Quadro 3 – Modelo formativo de cidadania ativa	74
Quadro 4 – Habilidades comunicacionais para a cultura participativa	95
Quadro 5 – Resumo das entrevistas	111
Quadro 6 – Distribuição de computadores nas escolas entrevistadas.....	115
Quadro 7 – Apoio no uso de computadores nas escolas entrevistadas	117
Quadro 8 – Relação entre internet, TICs e o plano político-pedagógico das escolas	121
Quadro 9 – Descrição do índice de educação crítica midiática.....	162
Quadro 10 – Classificação de classes de acordo com o IBGE (2020).....	189
Quadro 11 – Conceitos utilizados para mensuração da competência cívica	234
Quadro 12 – Marcos legais, programas e políticas de educação pública de 2003 a 2017 (governo PT)	293
Quadro 13 – Índice de Eficácia Política.....	295
Quadro 14 – Índice de Percepção de Responsividade do Sistema	295
Quadro 15 – índice de Sofisticação Política.....	295
Quadro 16 – Índice de Competência Cívica (cultura política assertiva).....	296
Quadro 17 – Variáveis inclusas na análise de redes e suas recodificações.....	301

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Capital político familiar dos alunos – frequência com que conversam com os pais sobre política por grupo de escola (%)	193
Tabela 2 – Capital cultural por tipo de escola – em termos de educação formal (%)	195
Tabela 3 – A importâncias dos agentes de socialização na hora de formar uma opinião sobre questões políticas (%)	200
Tabela 4 – Índice de eficácia política por tipo de escola (%).....	208
Tabela 5 – Índice de percepção de responsividade por tipo de escola (%)	210
Tabela 6 – Análise de variância do indicador de sofisticação política segundo o tipo de escola	217
Tabela 7 – Peso das relações de análises de redes	242
Tabela 8 – Estatística descritiva e análise de variância dos indicadores de educação crítica midiática segundo o tipo de escola.....	299

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepção de professores de escolas públicas sobre barreiras para o uso das TICs (2019).....	110
Gráfico 2 – Número de escolas com Wi-Fi e política de uso	112
Gráfico 3 – Autoavaliação da inserção de tecnologia de forma crítica nas práticas educativas	125
Gráfico 4 – Descrição sobre práticas de educação midiática nas escolas, de acordo com entrevistas	129
Gráfico 5 – Discussão sobre política e sociedade nos diferentes grupos de escolas	131
Gráfico 6 – Como as escolas tratam cultura e diversidade.....	133
Gráfico 7 – Utilização de diferentes abordagens midiáticas nas escolas pela avaliação dos alunos	136
Gráfico 8 – Distribuição de diferentes atividades cívicas e político-pedagógicas nas escolas	141
Gráfico 9 – Percepção dos alunos sobre as instituições de ensino (%)	155
Gráfico 10 – Atribuições da baixa qualidade educacional nas escolas públicas centrais e periféricas.....	160
Gráfico 11 – Distribuição do indicador de educação crítica	163
Gráfico 12 – Classificação de educação crítica midiática a partir do grupo de escola	164
Gráfico 13 – Abordagens utilizadas durante o ensino remoto no ano de 2020	176
Gráfico 14 – Cruzamento entre auto identificação de classe social e número de salários-mínimos recebidos pela família (%).....	190
Gráfico 15 – Capital econômico por tipo de escola – % de salários-mínimos* por casa dos alunos	191
Gráfico 16 – Capital Econômico por tipo de escola – % de alunos que trabalham ou já trabalharam	192
Gráfico 17 – Capital político familiar dos alunos – % de pais que têm preferência partidária	194
Gráfico 18 – Socialização política por agente – importância na hora de formar uma opinião sobre política	201

Gráfico 19 – Socialização por tipo de agente nas diferentes redes de escolas (%)	203
Gráfico 20 – Acesso à internet em 2019 por tipo de escola (%)	203
Gráfico 21 – (%) de Interesse por política por tipo de socialização principal	205
Gráfico 22 – Interesse por política em cada tipo de escola (%)	205
Gráfico 23 – Variáveis de eficácia política por tipo de escola: % de concordância com as afirmações	207
Gráfico 24 – Variáveis de percepção de responsividade do governo por tipo de escola – % de concordância com as afirmações	209
Gráfico 25 – Sofisticação política por tipo de escola – % de acerto no reconhecimento de espectros políticos (esquerda e direita)	212
Gráfico 26 – Sofisticação política por tipo de escola – % de acerto no nome e partido dos governantes (federal, estadual e municipal)	213
Gráfico 27 – Gráfico de Variação do Índice de Sofisticação Política	215
Gráfico 28 – Índice de sofisticação classificado a partir da teoria dos três públicos juvenis	216
Gráfico 29 – Cruzamento entre tipo de escola e sofisticação categorizada pela teoria dos três públicos (%)	218
Gráfico 30 – Análise da (des)confiança em instituições políticas – % dos que dizem não confiar, ou confiar mais ou menos	220
Gráfico 31 – Análise da (des)confiança interpessoal – % dos que dizem não confiar, ou confiar mais ou menos	221
Gráfico 32 – Análise da (des)confiança no ambiente – % dos que dizem não confiar, ou confiar mais ou menos	222
Gráfico 33 – Significado da democracia – número de menções no primeiro e segundo lugar	223
Gráfico 34 – Participação Institucionalizada – % de participação dos estudantes	224
Gráfico 35 – Identificação com algum partido – % que se identifica por tipo de escola	225
Gráfico 36 – Participação não Institucionalizada – % de participação dos estudantes	226
Gráfico 37 – Manifestações citadas pelos alunos – número de citações	227
Gráfico 38 – Utilização, confiança e volume de <i>fake news</i> sobre política em redes sociais (%)	228

Gráfico 39 – Comportamento e Interação com contatos nas redes sociais (%)	229
Gráfico 40 – Motivações identificadas para espalhar desinformação (%)	230
Gráfico 41 – Motivações citadas em “Outro” (%)	231
Gráfico 42 – Ações que realizam para verificar se as notícias que estão recebendo são legítimas (%).....	232
Gráfico 43 – Indicador de competência cívica	235
Gráfico 44 – Distribuição de competência cívica (cultura política assertiva) na amostra de alunos.....	235
Gráfico 45 – Classificação do indicador de competência cívica (cultura política assertiva) por tipo de escola (%).....	236

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001

O presente trabalho contou com o apoio de recursos do CNPQ por meio de financiamento do projeto Democracia, Mídias e Capital Social: Um Estudo Comparativo De Socialização Política Dos Jovens No Sul Do Brasil Chamada Universal - MCTIC/CNPq n 28/2018

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
1.1	METODOLOGIA.....	33
2	SOCIALIZAÇÃO E CULTURA POLÍTICA	38
2.1	SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA	38
2.1.1	Papel dos pais e familiares	43
2.1.2	Papel da escola como agente	45
2.1.3	Papel da Mídia	50
2.1.4	Papel das novas mídias: internet e redes sociais	53
2.1.5	Redes sociais e <i>fake news</i> na era da pós-verdade	57
2.2	CULTURA POLÍTICA	63
2.2.1	Eficácia política e percepção de responsividade	67
2.2.2	Sofisticação Política	69
2.2.3	Competência Cívica	72
3	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	76
3.1.1	Educação como prática formadora de cidadania	76
3.1.2	O tratamento da educação como política pública no Brasil	77
3.1.2.1	Do investimento educacional nos anos 2000 ao desmonte da pátria educadora 81	
3.1.2.2	Reforma do ensino médio e a BNCC	85
3.1.2.3	Literacia midiática, alfabetização para mídias ou educação midiática no contexto das políticas educacionais brasileiras (da LDB de 1996 à BNCC de 2017)89	
3.1.3	Educação crítica midiática	92
3.1.4	Elementos da educação crítica midiática	96
3.1.4.1	Empatia	98
3.1.4.2	Persistência	99
3.1.4.3	Imaginação, representação e soft power	100
3.1.4.4	Empoderamento/emancipação pela comunicação	102
3.1.4.5	Consciência Crítica	103
4	AVALIANDO QUALIDADE EDUCACIONAL E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL	106
4.1	INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO INFORMACIONAL (TICS) E A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO DIA A DIA ESCOLAR .	108

4.2	ANÁLISE DAS ESCOLAS DE PORTO ALEGRE	111
4.2.1	Sobre a infraestrutura para inclusão das tecnologias de comunicação e informação (TICs).....	112
4.2.2	Inclusão de temáticas de educação midiática e tecnologia na prática educativa além do PPP	120
4.2.3	Discussão sobre temáticas políticas e da sociedade na prática educativa.....	127
4.2.3.1	Tratam sobre sociedade e política na atualidade (empoderamento e consciência crítica).....	130
4.2.3.2	Tratam sobre cultura e sociedade (empatia e imaginação, representação e soft power).....	133
4.2.3.3	Utilizam diferentes abordagens midiáticas: jornais, revistas, documentários e oficinas de pesquisa (consciência crítica)	135
4.2.4	Promoção de atividades cívicas e a importância da empatia e do empoderamento na prática educativa.....	139
4.2.4.1	Sobre o grêmio estudantil e promoção de palestras e aulas	141
4.2.4.2	Atividades extracurriculares com fins cívicos: ações de arrecadação, engajamento do educando e atividades para a comunidade.....	144
4.2.5	Participação dos alunos nas atividades cívicas e de discussão política	149
4.2.6	Como os alunos percebem e se relacionam com a instituição de ensino	154
4.3	CONCLUSÕES DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS QUANTO À EDUCAÇÃO CRÍTICA.....	162
5	CENÁRIO DA PANDEMIA PARA AS ESCOLAS DE PORTO ALEGRE	165
5.1	O NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE PORTO ALEGRE E AÇÕES PARA INCLUSÃO DIGITAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS	166
5.1.1	Apoio do estado do RS e do NTE às escolas de ensino médio de Porto Alegre durante a pandemia de Covid-19.....	171
5.2	EXPERIÊNCIA DE ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS ENTREVISTADAS DURANTE A PANDEMIA.....	175
5.2.1	Principais dificuldades dos professores e equipe diretiva das escolas	177

5.2.2	Principais dificuldades dos alunos de adaptação ao ambiente digital	179
5.3	TEMORES PARA O RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS OU HÍBRIDAS	183
6	JUVENTUDE(S), DESIGUALDADE E CULTURA POLÍTICA	185
6.1	JUVENTUDE(S) BRASILEIRAS	186
6.1.1	Juventudes, desigualdades e capital econômico	188
6.1.2	Capital político e cultural familiar dos alunos	192
6.2	CULTURA E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA DAS JUVENTUDE(S) NO SUL DO BRASIL	196
6.2.1	Agentes de socialização política da juventude	199
6.2.2	Eficácia política e percepção de responsividade do sistema	206
6.2.3	Sofisticação política	211
6.2.4	Competência cívica	219
6.2.4.1	Dimensão afetiva	219
6.2.4.1.1	<i>Atitudes</i>	219
6.2.4.1.2	<i>Valores</i>	222
6.2.4.1.3	<i>Comportamento pretendido</i>	224
6.2.4.2	Dimensão cognitiva: habilidades comunicacionais e criticidade na busca de informação	227
6.2.4.3	Indicador de competência como proxy de cultura política	233
7	RESULTADOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA	238
7.1	ANÁLISE DE REDES DO MODELO PROPOSTO	239
7.1.1	Avaliação das análises parciais dentro da rede	243
7.1.1.1	Idade e variáveis socioeconômicas	243
7.1.1.2	Educação crítica	243
7.1.1.3	Variáveis de cultura política	244
7.1.2	Medidas de centralidade do modelo	245
7.1.3	Variação na rede entre tipos de escolas	250
7.1.4	Modelo direcional da avaliação de redes	251
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
	REFERÊNCIAS	261
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES	288

APÊNDICE B – LISTA DAS ESCOLAS ENTREVISTADAS	292
APÊNDICE C – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO PT(2003-2017) ...	293
APÊNDICE D – ÍNDICES DE CULTURA POLÍTICA	295
APÊNDICE E – ANÁLISE DE VARIÂNCIA DO INDICADOR DE EDUCAÇÃO CRÍTICA MUDIÁTICA	299
APÊNDICE F – VARIÁVEIS UTILIZADAS NA ANÁLISE DE REDE E SUAS RECODIFICAÇÕES	301
APÊNDICE G – MATRIZ CP-DAG DIRECIONAL	303
ANEXO A – SURVEY	304
ANEXO B – METODOLOGIA DA PESQUISA (2019).....	315

1 INTRODUÇÃO

A tese proposta neste trabalho é de que a educação crítica midiática é positiva para a formação de uma cultura política assertiva nos jovens, e que hoje isso ocorre de forma desigual entre escolas privadas, públicas e institutos federais.

No campo da ciência política vem-se trabalhado com a ideia de que estamos vivendo uma crise política aguda da representação e da democracia. A esse respeito, Norris e Inglehart (2019) apontam que são tempos de antipolítica, marcados pelo aumento do desencanto popular com os governos e permeados pela desilusão e pela desconfiança generalizada nas instituições. O avanço de governos de extrema direita, eleitos e governando de forma autocrática, cerceando a mídia e utilizando-se de notícias falsas como forma de mobilização de seus apoiadores, tem posto em xeque a capacidade das democracias contemporâneas de se autorregularem por meio do equilíbrio dos poderes em suas instituições.

Esse cenário em um contexto de recessão econômica e perda de poder de compra da população, propiciou, em diversos países, a ascensão de governos antidemocráticos de extrema direita populista, tais como Victor Orbán na Hungria e Donald Trump nos Estados Unidos. Jair Bolsonaro, no Brasil, faz parte dessa “nova onda” de governos populistas, que se posicionam como à margem da política tradicional, buscando apoio da população, descreditada da política. Aplicando a tática da criação de um inimigo comum, esses governos promovem a demonização dos partidos políticos e deslegitimação das instituições e da mídia livre, utilizando-se de notícias falsas e discurso de ódio em defesa dos valores tradicionais, da família e da igreja.

Apesar dessa onda de antipolítica ser generalizada, nos países emergentes essa situação se agrava pela incapacidade dos governos de resolver os problemas e diminuir as desigualdades sociais. No Brasil, além desses problemas, se institucionalizou o discurso de ódio como prática política, atacando as instituições políticas e clamando pelo retorno de um regime autoritário. Esse cenário, que desde as manifestações de junho de 2013 tem gerado polarização política, impacta negativamente os níveis de interesse por política, de participação política e de confiança política.

Nesse contexto, os cientistas políticos têm tentado entender como reagir a esses revezes e aos vácuos de participação política, já que a existência da

democracia depende de valores democráticos. Pensando essas dinâmicas, com base na teoria de cultura política, postula-se que a construção da cidadania, bem como a sua reprodução no comportamento de forma intergeracional, ocorre através da socialização política (ALMOND; VERBA, 1963; BAQUERO, 2008).

A socialização envolve diversos atores, como a família, os amigos, a escola, as mídias – e mais recente e densamente, a internet e as redes sociais. Assim, especialmente ao longo da juventude¹ e da inserção no ambiente escolar, esse processo se aprofunda, uma vez que as relações sociais dos jovens são ampliadas, juntamente com seu desenvolvimento cognitivo, possibilitando uma maior assimilação da esfera política. A escola tem um papel essencial na formação cidadã dos jovens; portanto, é central entender os processos que se dão dentro dela para a criação de uma cultura política assertiva (DALTON; WELZEL, 2014).

Para Dalton e Welzel (2014), a cultura assertiva representa a adoção de valores mais críticos em relação ao governo e à sociedade, buscando maior *accountability* e governança conjunta, indo na direção de um Estado menos paternalista, que priorize a participação dos cidadãos. Dentro dessa prerrogativa, os cidadãos também assumem valores de autoexpressão, aceitando modelos de vida diferentes e lutando pelas liberdades individuais em detrimento da defesa de líderes autoritários. Essa modalidade de cultura política, além da preocupação com os direitos individuais, também está mais centrada no futuro das próximas gerações e em temáticas como igualdade entre gêneros, diminuição das desigualdades sociais, empoderamento e maior preocupação com o meio ambiente – se colocando, assim, como cidadãos mais críticos ao *status quo*, sendo naturalmente mais desconfiados da política institucional (DALTON; WELZEL, 2014). Logo, cidadãos mais bem informados seriam, naturalmente, mais críticos das decisões tomadas pelos governos e, assim, mais assertivos em suas decisões políticas.

¹ Juventude(s) são classificadas como “(...) grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVEZ; ABRAMOVAY, 2007, p. 21). Nessa pesquisa, por trabalharmos com juventude(s) de ensino médio, de tanto de escolas públicas, como privadas, na cidade de Porto Alegre, adicionalmente se posiciona também o recorte etário, que de acordo com a UNESCO (2014), vai de 13 a 24 anos (UNESCO, 2014).

No mundo contemporâneo, dado o avanço da conectividade, mesmo em países com grande desigualdade social, poderíamos supor que o acesso à informação e, portanto, à criticidade, ocorreria naturalmente, uma vez que a nova geração de eleitores é formada por nativos digitais (PRENSKY, 2005). Criados desde cedo com telas a sua frente e com a tecnologia na ponta dos seus dedos, a facilidade dessa geração de interagir online é muito maior do que das gerações anteriores. Mas qual o impacto dessa tecnologia na formação de seus valores políticos? De que forma o engajamento online pode virar parte de uma prática política construtiva para essa nova geração? Qual a relação entre esses avanços tecnológicos e a nova onda antipolítica? Embora os jovens tenham mais facilidade para lidar com novas tecnologias, não necessariamente estão mais aptos para interpretar de forma autônoma os diferentes formatos de mídia ou de instrumentalizá-las como forma de capacitação e aquisição de conhecimento crítico. Apesar do papel crucial das escolas no processo de formação da personalidade política dos jovens, como agências socializadoras, elas estão se mostrando incapazes de incorporar novas formas de aprendizado que propiciem maior autonomia e construção de um saber crítico e coletivo que possa ser facilitado pelo uso dos meios digitais (JENKINS et al., 2009). Dentro desse quadro, torna-se importante estudar: Qual o papel da educação formal em incorporar essas novas tecnologias nas práticas educativas? E, ainda, como a incorporação dessas novas mídias pode ocorrer de forma crítica contribuindo para a competência cívica dos jovens e fortalecimento democrático?

Ao colocar a educação, através das escolas, como central na preparação dos jovens para a vida adulta e para o exercício da cidadania de forma construtiva, observamos uma lacuna entre as práticas educativas e a dinâmica midiática atual, especialmente no contexto de pós-verdade e aumento de disseminação de desinformação. Nesse sentido, conforme colocado por Buckingham (2020 apud CALIXTO; LUZ-CARVALHO; CITELLI, 2020, p. 129),

[...] é necessário haver um encontro entre a cultura da escola – e os tipos de conhecimento por ela valorizados – e as culturas que as crianças experienciam fora da escola. Ainda, a educação também deve lhes fornecer experiências, conhecimentos e competências que, de outra forma, não poderiam manifestar em espaços não escolares.

Há um contexto geral no qual a escola vem perdendo espaço como lugar de referência para os alunos em termos de discussão sobre política, e esse lugar vem

sendo ocupado pela internet/redes sociais (NUPESAL, 2015-2016, 2019). De fato, ao observarmos os dados da PNAD de 2019, o uso da internet chegou a 82,7% dos domicílios do Brasil. Essa mesma pesquisa demonstrou que, dos estudantes que tem acesso à internet, 97,4% utilizam celular e 56% utilizam o computador para acessar diferentes conteúdos. O principal uso relatado na pesquisa é para comunicação pessoal, seja por texto (95,7%) ou voz e vídeo (91,2%).

Esses dados indicam que o acesso à internet e às redes sociais está sendo rapidamente assimilado pelos jovens, independentemente da classe social ou redes escolares que frequentam². A questão é saber como eles utilizam esse meio, pois os jovens não aprenderão a partir da experiência advinda da utilização dessas novas mídias, sobretudo no que tange às dinâmicas políticas, sociais e econômicas que permeiam os meios digitais. Assim, as escolas têm um papel essencial em incluir o estudo dessas habilidades para as mídias como prática de fomentar a saúde, o bem-estar e a participação completa do educando em todos os aspectos da vida econômica e cívica.

A influência das redes sociais entre os jovens é amplamente investigada internacionalmente (KU et al., 2019; MARTENS; HOBBS, 2015; WRAY-LAKE, 2019). Uma constatação frequente tem sido a da necessidade de inclusão no currículo escolar de disciplinas (ou conteúdos) que tratem sobre *mídia literacy*, o que, em uma tradução literal para o português, seria o letramento midiático. O letramento midiático, de forma geral, é descrito como um conjunto de habilidades que promove uma leitura crítica das mensagens produzidas pela mídia (HOBBS, 2010; HOBBS; JENSEN, 2009; MARTENS; HOBBS, 2015; MIHAILIDIS; GERODIMOS, 2018). A Associação Nacional para Educação de Literacia Midiática dos Estados Unidos (NAMLE), fundada em 1997, define literacia midiática como “[...] a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e agir usando todas as formas de comunicação” (BULGER; DAVISON, 2018, p. 7).

Os estudos de educação midiática encontram eco na necessidade de auxiliar os jovens a decodificar o grande fluxo de informação que é recebido diariamente pelas

² Embora haja diferentes níveis de acesso à tecnologia. Por exemplo, o acesso à internet pelo celular nas diferentes redes de ensino é muito próximo (98,5% privada e 96,8% pública), mas pelo computador a diferença nas porcentagens de acesso ainda são enormes (81,8% privada e 43% pública) (IBGE, 2019).

redes sociais, sobretudo no contexto atual de pós-verdade. Em virtude da proliferação das *fake news* – que se agravaram em âmbito mundial desde o plebiscito para o Brexit no Reino Unido e de forma ampliada nas eleições norte-americanas de 2016 – múltiplos atores têm orientado sua atenção para o desenvolvimento de instrumentos de combate à desinformação online (EUROPEAN COMMISSION, 2019; GRIZZLE et al., 2016; LAZER et al., 2017; LEE, 2016). E, no Brasil, a proliferação das *fake news* também vem sendo foco de estudos, especialmente após as eleições presidenciais de 2018, quando essas notícias falsas impactaram os debates políticos e as opiniões públicas (BERNARDI, 2020; BLANCO, 2021; RAIS, 2018; SILVEIRA, 2018).

Dentro do conceito e da prática da educação midiática, Mihailidis (2009, 2014, 2018) defende a implementação de um currículo escolar que vá além do aprendizado sobre mídia e seu uso no dia a dia do jovem, mas que tenha um enfoque na capacidade crítica voltada ao empoderamento cidadão. Essa abordagem foi nomeada como *civic media literacies towards civic intentionality*, traduzido como educação cívico-midiática voltada para o engajamento cívico:

A educação cívico-midiática é baseada em um envolvimento significativo na vida cívica diária. É sobre como as práticas de alfabetização de mídia, na sala de aula e na comunidade, se traduzem em ações de impacto.(...) A alfabetização midiática baseada em valores cívicos não parte apenas da base de acesso e análise sobre a mídia, mas do ponto de cultivar o que Henry Jenkins, Sangita Shresthova, Liana Gamber-Thompson, Neta Kligler-Vilenchik e Arely Zimmerman descrevem como culturas cívicas, onde grupos se relacionam, articulando identidades ou valores compartilhados, promovendo um maior conhecimento e conscientização sobre questões políticas, incentivando conversas cívicas e modelando práticas cívicas. (MIHAILIDIS, 2018, p.11-13).

Assim, visando o pleno desenvolvimento do jovem como cidadão, essa proposta busca unir a educação sobre os diferentes tipos de mídia aos ideais de uma cultura cívica, vinculada a ações práticas que incentivem a participação dos jovens na política e o fortalecimento democrático. Estando relacionada à proposta de Paulo Freire (2014) de empoderamento crítico, foca no desenvolvimento do indivíduo através dos conceitos de: agência, empatia, persistência, consciência crítica e emancipação (MIHAILIDIS, 2018). Para Dantas e Almeida, a qualidade da educação não necessariamente se equaciona à educação política (DANTAS; ALMEIDA, 2015; DANTAS; CARUSO, 2011; DANTAS, 2012), de forma que uma avaliação mais profunda da educação se mostra importante para compreender as bases da desigualdade em termos de cultura política.

Com base nessas colocações e contextualizações para o caso brasileiro, que atualmente vive um momento de crise democrática e de aprofundamento da antipolítica, torna-se relevante compreender esses momentos para encontrarmos explicações e apontar soluções para a constituição de uma cultura política participativa dos jovens cidadãos.

Nas pesquisas sobre socialização política no Brasil (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2016; BAQUERO; BERNARDI; MORAIS, 2016; CASTRO, 2009; DE AQUINO, 2007; MORAIS, 2017; SCHMIDT, 2000), uma premissa comum é de que a socialização é essencial para a constituição de atitudes políticas que valorizem a democracia como algo positivo e preferível a outros tipos de governo, pois a evidência mostra que os jovens não participam de atividades políticas e têm pouco conhecimento acerca do sistema político local. Tais pesquisas constataram que uma grande parcela não simpatiza com nenhum partido político, não possui interesse na política, não participa e não confia de forma geral nas instituições políticas. Os estudos sobre a influência dos meios de comunicação na opinião pública têm tentado desvendar qual a importância dos meios de comunicação para a democracia brasileira (MESQUITA, 2018; MIGUEL, 2001; PORTO, 2007) e, mais recentemente, desvendar qual o impacto da internet (MORAIS, 2017; SORJ, 2011) e das redes sociais (CASTELLS, 2015; MARCHI, 2012; RECUERO; GRUZD, 2019) para além do período eleitoral. De uma maneira geral, não há um consenso sobre o papel das novas mídias como agentes socializadores, mas sim o entendimento de que estas são responsáveis por alterações na maneira pela qual a opinião pública está sendo formada e transmitida, podendo atuar de maneira positiva ou negativa dependendo do contexto em que são absorvidas, uma vez que os receptores das mensagens as interpretarão a partir do seu entendimento de mundo e de sua cultura política (MORAIS, 2017; PLATTNER, 2012).

Nessa intersecção entre democracia, valores democráticos, cultura política e socialização política, esta tese busca problematizar a relação entre as práticas pedagógicas nas escolas de ensino médio, como forma de desenvolvimento da capacidade crítica dos jovens na leitura e análise dos diferentes meios de informação do mundo digital, e a constituição de uma cultura política crítica/assertiva que possibilite o combate à desinformação. **Desta forma, a tese proposta é de que a educação crítica midiática é necessária para a formação da cultura política assertiva dos jovens.**

Portanto, entendendo a qualidade do ensino como algo inerente à formação humana dos jovens, esta tese se utiliza dos apontamentos de Paulo Freire, que, ao discutir o conceito de educação de qualidade, estabelece que a educação não pode ser formulada de forma neutra, e que qualidade e criticidade são características inerentes ao processo educativo (FREIRE, 2013, 2014). Tal perspectiva remete à função social das escolas como ambiente de socialização política e formação da cidadania. Portanto, além da difusão de conhecimentos, a escola tem a responsabilidade de formar indivíduos autônomos para exercer a sua cidadania de maneira crítica e participativa, embasada em princípios éticos (REIS; MÁXIMO, 2013). Logo, a qualidade da educação não pode ser dissociada da sua dimensão de formação da cidadania e de valores democráticos. Nessa concepção, a capacidade de uma formação crítica, nos termos de Paulo Freire, na atualidade, deve ser vinculada à compreensão do papel das mídias digitais.

Situando o foco de análise desta pesquisa no ambiente brasileiro, dentro do contexto da desigualdade existente, entende-se o sistema educacional como um importante meio para o empoderamento dos jovens, favorecendo, assim, a sua formação como cidadãos engajados politicamente. Nesse sentido, buscando tratar criticamente a educação no país e a formação de cidadãos assertivos, esta tese visa responder ao seguinte problema de pesquisa: **Qual a influência da educação crítica midiática na estruturação da cultura política dos jovens no Sul do Brasil dentro do atual contexto de *fake news* e pós-verdade?**

Dessa forma, os objetivos desta tese são:

- a) **Objetivo geral:** avaliar a relação entre a inclusão da educação crítica midiática nas práticas pedagógicas das escolas de ensino médio e a cultura política assertiva dos jovens de ensino médio no Sul do Brasil;
- b) **Objetivos específicos:**
 1. Comparar as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas nas escolas de forma a compreender como estas, enquanto agências socializadoras, buscam desenvolver as capacidades críticas dos seus alunos;
 2. Examinar o processo de socialização política dos jovens a partir dos papéis da escola e da internet/redes sociais na internalização de valores políticos dentro do contexto de pós-verdade e crescimento da propagação de *fake news*;

3. Verificar a relação entre os currículos e as práticas pedagógicas das escolas e o desenvolvimento de capacidade crítica, eficácia política e sofisticação política dos jovens;
4. Avaliar se escolas com índices mais integrados de educação crítica e midiática formam jovens mais politizados, críticos e com maior capacidade de diferenciar notícias falsas de verdadeiras.

As hipóteses propostas são:

1. Escolas que integram o uso da internet e diferentes formatos de mídias em suas pedagogias formam jovens com maior capacidade crítica e valores mais assertivos em relação à cultura política e cidadania;
2. Alunos com níveis mais altos de capacidades críticas têm maiores níveis de interesse por política, de eficácia e sofisticação política, capital social e empoderamento;
3. Jovens com acesso a uma educação crítica midiática têm maior facilidade para discernir notícias falsas, fatos e opiniões;
4. A baixa assistência do Estado em prover o mínimo nas escolas públicas distancia os jovens da política, uma vez que estes não veem resultados práticos da intervenção do governo no seu dia a dia.

A estrutura da tese está dividida em oito capítulos contando com esta introdução e a metodologia, que será descrita a seguir (Capítulo 1), e terminando nas considerações finais. O Capítulo 2 discute os principais conceitos que serão abordados ao longo da tese dentro do campo de cultura política, como eficácia política e percepção de responsividade do sistema, sofisticação política e competência cívica, que serão instrumentalizados na análise mais adiante. Também são discutidos os diferentes agentes de socialização política, com ênfase no papel das novas mídias, das redes sociais e *fake news* na era da pós-verdade. O Capítulo 3 traz uma discussão histórico-conceitual sobre educação e as diferentes políticas públicas adotadas no ensino médio. Por fim, discute-se o modelo de educação crítica midiática proposto, a partir do modelo cunhado por Mihailidis (2019) e das suas adaptações à realidade brasileira. O quarto capítulo disserta sobre as práticas de educação midiática no Brasil, fazendo as análises das entrevistas e documentos das escolas dessa amostra e incorporando as diferentes categorias propostas para análise. O quinto capítulo

discute como foi a adaptações das escolas ao modelo EaD ao longo da pandemia de Covid-19. Apesar de não ser prerrogativa desta tese, essa discussão é importante para demonstrar as desigualdades enfrentadas pelas escolas e pelos alunos nesse período. O Capítulo 6 traz o contexto político brasileiro no qual essa pesquisa foi realizada e a discussão das diferentes juventudes existentes no Brasil, já analisando os dados quantitativos da pesquisa *survey* no que concerne as desigualdades, a cultura política e os elementos conceituais abordados no primeiro capítulo teórico (Capítulo 2). O sétimo capítulo traz a triangulação do método quali-quantitativo e avalia os resultados da educação midiática como prática educativa para a cultura política dos jovens a partir de uma análise de redes, retomando os Capítulos 2 e 3 (conceitual e histórico). Então, finalmente, faço as considerações finais sobre o estudo conduzido (Capítulo 8).

1.1 METODOLOGIA

A metodologia utilizada é quantitativa, através de uma triangulação de métodos quali-quanti, divididos em dois blocos. Um de cerne qualitativo e outro de cerne quantitativo.

Como caminho metodológico, serão utilizadas entrevistas de profundidade com coordenadores pedagógicos e/ou diretores de cada tipo de escola para verificar as práticas pedagógicas, diferentes currículos, integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e processos de empoderamento crítico aliados à análise dos dados quantitativos obtidos na pesquisa “Democracia Mídia e Capital social: um estudo comparativo sobre jovens no Sul do país”, realizada no ano de 2019 na cidade de Porto Alegre.

Dessa forma, o primeiro bloco desta tese propõe a utilização do método qualitativo de análise de conteúdo por meio da avaliação documental e de entrevistas de profundidade semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos/diretores das escolas selecionadas. Dentre os documentos analisados estão o plano político-pedagógico (PPP), livros de referência indicados nas disciplinas e as grades curriculares. Foram realizadas entrevistas com coordenadores pedagógicos e (ou) diretores de 11 das 17 escolas nas quais a pesquisa *survey* foi aplicada, sendo duas escolas privadas, uma federal, uma municipal e sete estaduais. Inicialmente, pretendia-se entrevistar todas as 17 escolas, mas as limitações impostas pela

pandemia e o excesso de trabalho nas escolas impossibilitou a cobertura total da amostra. De toda forma, as entrevistas coletadas são representativas do grupo total, pois abrangem todos os tipos de escola (quanto ao ente federativo responsável, ou privada) e também a variabilidade geográfica e econômico-social, tanto por escolas em regiões mais vulneráveis e afastadas, quanto em escolas em regiões centrais.

O roteiro das entrevistas (pode ser lido no Apêndice A) foi estruturado com o objetivo de compreender como os gestores escolares e professores implementaram as bases curriculares em cada escola, o quanto utilizam a educação crítica e midiática e de que forma se dá a integração do conteúdo programático com as tecnologias de informação no dia a dia da escola. Para tanto, o roteiro foi organizado em três principais eixos: 1) infraestrutura escolar e relação com as TICs, 2) plano pedagógico da escola e aproximação com mídias, e 3) plano pedagógico e cidadania. Parte das entrevistas foi realizada no segundo semestre de 2019, e só foi possível realizar as restantes em janeiro de 2021, devido à pandemia do coronavírus³. Estas que foram realizadas em janeiro de 2021 tiveram um quarto eixo adicional, que tratava da pandemia e das adaptações do modelo pedagógico das escolas. As entrevistas variaram entre 40 minutos e 1h30, sendo realizadas presencialmente ou por videoconferência, todas gravadas, permitindo, assim, a transcrição integral dos apontamentos realizados. Adicionalmente, realizou-se uma entrevista com a gestora do Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com o objetivo de avaliar as diretrizes e os apoios dados pelo Estado para a integração das novas tecnologias nas escolas, assim como as orientações de adaptação para o período pandêmico. Tanto as entrevistas quanto os documentos citados foram analisados por meio do *software* Nvivo, possibilitando, assim, estabelecer categorias e classificações que serviram de base para serem cruzadas com o banco de dados quantitativo.

O segundo bloco de análise desta pesquisa se insere dentro dos procedimentos quantitativos. O método de coleta dos dados foi realizado a partir da aplicação de um *survey* (Anexo A) realizada pelo Núcleo de Pesquisa em América Latina (NUPESAL) intitulada “Democracia, mídia e capital social: um estudo comparativo da socialização de jovens do Sul do Brasil”, aplicada a 874 jovens de ensino médio, entre 13 e 24

³ Em virtude da paralisação das atividades em função da pandemia de Covid-19.

anos, matriculados em escolas públicas e privadas na cidade de Porto Alegre em 2019 (listagem das escolas disponibilizada no Apêndice B). A amostra das escolas foi realizada de forma aleatória e estratificada, por meio de estágios múltiplos, descritos no Anexo B.

O caráter probabilístico dessa amostra permite “[...] selecionar um conjunto de elementos de uma população de tal forma que as descrições destes elementos representem com precisão a população total da qual foram selecionadas” (BABBIE, 1999, p. 125), e a estratificação da amostra permite atingir o público-alvo. Uma vez que o universo desta pesquisa abrange o segmento populacional juvenil, construiu-se uma amostra dentro desse universo dos jovens porto-alegrenses pertencentes à faixa etária de 13 a 24 anos de idade. Contudo, cabe destacar a diferença de idades encontrada no ensino médio da rede pública e privada, uma vez que, considerando a não repetência de séries, a maior parte dos alunos se formaria até os 18 anos. Nas escolas públicas, encontrou-se 11,5% dos alunos com idade superior a 18 anos, enquanto nas escolas privadas esse número foi de 9,3%. Esses números serão mais bem detalhados no capítulo de análise.

As questões do *survey* abrangem diversos temas do universo da cultura política, acesso à informação, uso de mídias, preferência partidária, tolerância política e *fake news*, além de informações de caráter social-demográfico. Assim, podemos observar qual perfil de cultura política que os alunos expressam, além de seu conhecimento acerca de novas mídias, redes sociais e política – compreendendo melhor as divergências e similitudes da(s) juventude(s) que integram a amostra. Adicionalmente, também se traçou alguns comparativos com o *survey* aplicado em 2015/2016, quando a primeira bateria dessa pesquisa foi realizada. Através dessa comparação, pretende-se averiguar modificações nos padrões de respostas dos alunos sobre acesso a meios de informação, interesse em política, participação, sofisticação, eficácia e eficiência política.

Assim, a parte qualitativa da pesquisa permitirá a formação de grupos de análise entre as escolas entrevistadas que integram a temática de educação cívico-midiática nas suas práticas pedagógicas e as que não o fazem. O cruzamento das informações obtidas nas entrevistas qualitativas permitirá cruzar também esses dados com as respostas *survey* dos alunos dentro de cada um dos grupos, de forma a poder avaliar se as práticas curriculares de educação crítica midiática afetam positivamente a cultura política e consciência crítica dos jovens de ensino médio. Considerando a

alta desigualdade, tanto de renda quanto de classe, os grupos também serão testados para proxys de renda (número de salários-mínimos e autoidentificação de classe social) e capital cultural dos pais (nível de escolaridade).

Para avaliar essas relações entre educação, cultura política e variáveis socioeconômicas, realizou-se uma série de cruzamentos e testagens paramétricas, além de descrições da amostra. Adicionalmente, utilizou-se um modelo de análise de redes⁴, considerando a relação entre as todas as variáveis do modelo proposto, e aplicou-se a análise LASSO (*graphical least absolute shrinkage and selection operator*) no software R (FRIEDMAN; HASTIE; TIBSHIRANI, 2019), estimando um modelo gráfico gaussiano (LAURITZEN, 1996), que será devidamente descrito no Capítulo 7.

Escrever uma tese de doutorado, dentro do campo multidisciplinar, que se propõe fazer a interconexão entre ciência política, educação e estudos de mídia, dentro da perspectiva dos estudos de socialização em tempos complexos – da pós-verdade à pandemia –, impõe explorar vastos arcabouços teóricos, buscando interconectar diferentes conhecimentos. Dentro disso, o referencial teórico desta tese inicia tratando sobre cultura e socialização política, depois passa a considerações de políticas públicas da área educacional, chegando à discussão do impacto das mídias nos processos de politização, para, então, nas análises, integrar esses referenciais teóricos.

O entrelaçamento dessas dimensões teóricas parte da premissa de que o desenvolvimento de jovens empoderados depende da qualidade das políticas públicas educacionais e de como valores, normas e crenças a respeito da política se constroem por meio da socialização política. Assim, em um primeiro momento, se examina a relação entre a cultura política, a qualidade educacional e a dimensão da cidadania dos jovens, e, em um segundo momento, se discute a socialização política e o papel da escola, da internet e das redes sociais como agentes desse processo. Em terceiro, discute-se as diferentes abordagens de literacia midiática e a evolução dessa escola

⁴ Nessa análise de rede, foram incluídos os índices de eficácia política, percepção de responsividade do sistema, sofisticação política, confiança institucional e participação e índice de educação crítica (descritos no Apêndice D). Também foram incluídas variáveis socioeconômicas (classe, renda, idade, escolaridade da mãe e escolaridade do pai) e questões relacionadas à percepção de *fake news* nas redes sociais e atividades que realizam para identificar se as notícias que recebem são verdadeiras (descritas no Apêndice E).

teórica para o que se propõe abordar como educação crítica midiática, utilizando como base a proposta conceitual de consciência crítica de Paulo Freire (2014), adaptada à atualidade de pós-verdade dos anos 2000, dentro da abordagem de literacia cívico-midiática de Mihailidis (2018). Assim, considerando a realidade de desigualdades no ensino médio no Brasil, discute-se as potencialidades do modelo de educação crítica midiática na competência cívica e formação da cultura política assertiva da(s) juventude(s) analisada(s).

2 SOCIALIZAÇÃO E CULTURA POLÍTICA

Por socialização política serão tratados os conceitos e os agentes que atuam nesse processo na formação de valores políticos da juventude, contribuindo para o desenvolvimento da cultura política – tanto no âmbito do conceito empregado em si, como nos desdobramentos práticos que a cultura política esboça na cidadania e empoderamento de cada indivíduo. Já no escopo dos estudos de cultura política, serão abordados conceitos chave para entender a relação do jovem com a política e sua socialização, tais como: eficácia política, responsividade do sistema político (SOHL, 2014), e sofisticação política (CONVERSE, 2006; EASTON; DENNIS, 1967; NEUMAN, 1986), avaliando como estes se estruturam e se materializam à luz do arcabouço teórico da formação da competência cívica (HOSKINS et al., 2006), como elemento de emancipação e empoderamento para a cidadania ativa.

2.1 SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA

O campo de estudos sobre socialização política foi inaugurado na década de 1950, sendo o termo publicado pela primeira vez em 1954 no *Handbook of Social Psychology*, em sua primeira edição. Embora sua descrição envolvesse especificamente as dinâmicas de voto, já se observava que o termo poderia ser usado em múltiplas esferas de análise da ciência política (WASBURN; COVERT, 2017). O primeiro livro específico sobre esse conceito veio com a publicação da obra *Political Socialization*, de Herbert Hyman (1959). Contudo, foi a pesquisa de Easton e Dennis (1967) que veio a impulsionar os estudos sobre socialização política na infância, sobretudo em relação à influência familiar no comportamento e formação de valores políticos das crianças, tema que caracterizou a primeira fase dos estudos de socialização (SCHMIDT, 2000; CASTRO, 2009; ARAUJO, 2009).

O conceito de socialização política é descrito como um processo de internalização das normas, tradições e valores políticos da sociedade, sendo contínuo e sujeito a modificações ao longo de toda a vida do indivíduo (ALMOND; VERBA, 1963; BAQUERO; BAQUERO, 2007). Suplementarmente, Schmidt (2000, p. 56) define a socialização política como “[...] o processo de formação de atitudes políticas nos indivíduos ou, sob o enfoque geracional, o processo de interiorização da cultura política existente em um meio social por parte das novas gerações”. Ainda, nas

palavras de Easton e Dennis (1967, p. 7), ela engloba os processos de desenvolvimento através dos quais as pessoas adquirem orientações políticas e padrões de comportamento.

Estudos sobre socialização política a colocam tanto como uma variável dependente (EKMAN; AMNÅ, 2012; JENNINGS; STOKER; BOWERS, 1999; NIEMI; HEPBURN, 1995; OWEN, 2017) como uma variável independente (INGLEHART; ABRAMSON, 1999; KUDRNÁČ; LYONS, 2018; NORRIS; INGLEHART, 2019; SOHL, 2014). Nas pesquisas nas quais a socialização política é colocada como variável dependente, as problemáticas vão desde explicações sobre divergências de socialização em diferentes sistemas políticos até o que torna um agente socializador mais eficiente que outro. O cerne das pesquisas sobre socialização política como variável independente posiciona o quanto esta auxilia no suporte e estabilidade de sistemas políticos, bem como o seu efeito na formação de cidadãos mais politizados e mais bem orientados quanto ao sistema político (DEKKER; GERMAN; DE LANDTSHEER, 2020).

Diferentes agentes são considerados no processo de socialização política, como a família, os amigos, os grupos associativos, a escola, mídia, internet etc. – e as diferentes teorias posicionam tais agentes em variados graus de importância. Na primeira fase de estudos, iniciada em 1950, apontava-se que a família teria a influência decisiva nas orientações políticas, de forma que o processo de socialização realizado no espectro familiar durante a primeira infância seria determinante para a socialização política futura do indivíduo (BECK; JENNINGS, 1975). A teoria da perspectiva de persistência, cunhada por Searing, Wright e Rabinowitz (1976), considerava esse efeito como a perspectiva primacial.

A segunda fase dos estudos de socialização foi marcada pela publicação do livro *The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools*, dos autores Jennings e Niemi (1974), que sinalizou o início dos estudos de socialização política com foco em jovens e adultos, indicando que a família não seria fundamentalmente o agente mais determinante do processo de socialização. Em consonância com esses novos achados, estudos feitos por Paul Beck (1977) propuseram que o efeito familiar seria diminuído quando não existem as condições socioeconômicas e culturais mínimas (capital econômico e social) para o desenvolvimento de uma politização em direção cidadã (sofisticação política). Nesses casos, as escolas seriam as principais influenciadoras na politização, sendo espaço

de referência para a construção dos saberes e identificações sobre política. A partir de então, o centro das atenções dos estudos de socialização foi ampliado para além da infância, demonstrando que o processo de socialização não se dá em um espectro limitado de tempo, ou tampouco de forma linear (BECK, 1977; JENNINGS; NIEMI, 1974; MISHLER; ROSE, 2007). Dentro dessa abordagem, os estudos sobre jovens e jovens-adultos foram ampliados, e passou-se a abordar diferentes espaços de socialização como igualmente relevantes, tais como: ambientes de trabalho, vizinhança e, mais recentemente, as diferentes comunidades e espaços co-construídos no ambiente online.

Nesse sentido, Wasburn e Covert (2017) destacam em sua publicação cinco principais linhas teóricas que buscam tratar sobre o processo de socialização política e seus diferentes agentes: primeiramente, a persistência dos valores políticos advindos da infância, que dão ênfase primordialmente à primeira infância e ao âmbito familiar; a segunda trazia a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que advogava que a idade seria irrelevante no processo de socialização política, e que as pessoas refletem as suas crenças políticas a partir das instituições que são mais presentes durante determinado momento. Logo, a sua percepção sobre política seria advinda da situação que estão experienciando – como situações de desemprego ou trabalhando em determinada área que está sofrendo altas taxas de tributação; a terceira, nomeada como a perspectiva dos anos marcantes, pontuava que questões situacionais e geracionais (os chamados *cohorts*, em inglês), que reproduzem efeitos geracionais similares, nem sempre refletem os períodos históricos vivenciados, mas são parte do imaginário construído; a quarta perspectiva, enunciada como perspectiva do ciclo de vida (cunhada no início dos anos 1970), colocava que cada ciclo de vida dos indivíduos guarda uma diferente experiência de socialização a partir da realidade experimentada. Por exemplo, nos Estados Unidos, aposentados tenderiam a uma versão menos conservadora de políticas sociais, uma vez que dependem destas – logo, estariam mais abertos a aceitar uma versão mais ampla de estado de bem-estar social; por fim, os autores apontam que, atualmente, desde os anos 1990, estaríamos vivendo a ausência de um paradigma dominante. E é dentro dessa ausência de paradigma dominante que é desenvolvida a teoria nomeada de modelo de curso de vida (2017).

O modelo de curso de vida desenvolvido pelos autores aborda que, ao longo da vida, os indivíduos estão mais ou menos expostos a diferentes agentes

socializadores, que poderão ter pesos diferentes no seu processo de assimilação da política, não operando de maneira estanque. Fatos históricos podem ter efeito considerável sobre uma geração, mas podem ter diferentes consequências a nível individual, da mesma forma que variáveis como identidade social (gênero, raça, classe social), desenvolvimento cognitivo e sofisticação política também terão efeitos ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, admitindo a socialização como um processo dinâmico, é importante revisitar os estudos mais relevantes que tratam sobre a influência dos agentes de socialização – sabendo da complexidade e dificuldade de diagnosticar exatamente qual o impacto individual de cada um deles nesse processo. De acordo com Paul Beck (1977), o processo de internalização e desenvolvimento de valores e atitudes políticas passa por três diferentes fases, sendo essas: exposição, comunicação e receptividade.

Estendendo isso ao ciclo de vida, a exposição aos familiares como principais agentes de socialização começa a diminuir quando o jovem passa a frequentar a escola. Assim, o aspecto da comunicação é expandido ao passo que os interlocutores se expressam sobre conteúdos políticos e orientações acerca de comportamentos e valores relativos à esfera política, de forma que a exposição do jovem à família pouco varia entre o início da sua vida escolar, até o final da adolescência.

Logo, o aspecto da comunicação se desenvolve na medida em que os interlocutores se expressam de maneira clara e direta sobre conteúdos políticos e orientações acerca de comportamentos e valores – ou seja, quando os jovens buscam diretamente se informar e conversar sobre política de forma direta. A socialização direta ocorre por meio da família, escola, programas de governo e grupos de interesse.

Contudo, a comunicação por meio de socialização indireta também pode impactar a formação de valores políticos, através da observação de comportamentos de adultos e pessoas próximas, como professores, ou formadores de opinião (POWELL et al., 2015). Nesse sentido, o estigma entre famílias mais conservadoras e a educação dos seus filhos nas escolas tem crescido no país nos últimos anos, com diversos professores sendo acusados de politização (de forma pejorativa) da educação – sobretudo os das ciências humanas. Em anos recentes, temos observado uma grande discussão no Brasil sobre a politização da educação e o surgimento de projetos no Congresso que buscam estabelecer legislações que proíbam a discussão de política, gênero e religião em sala de aula – como o Movimento Escola sem

Partido⁵, impulsionado pelas Bancadas religiosas de partidos neopentecostais, ligados à apoiadores do presidente Bolsonaro.

Ainda, o último aspecto abordado por Beck (1977), o da receptividade, se relaciona tanto com nível de envolvimento do agente com o indivíduo – laços emocionais, natureza da relação – quanto com o momento da vida no qual essa relação ocorre, de forma que, quão mais próximo esse agente estiver do jovem, maior será a sua influência na formação dos valores.

Para além disso, os estudos clássicos costumavam abordar o jovem como um agente inerte, posto como objeto a ser socializado, sem considerá-lo como parte integrante e agente próprio da sua socialização. Assim como nos estudos da educação o jovem não é passivo em absorver conhecimento, nos estudos de politização ele também não deve ser considerado apenas como receptáculo de informações políticas, e, sim, como um agente em si próprio. Como colocado por Lagroye (2003), a politização não pode ser entendida apenas por suas estratégias, atores e organizações políticas, mas como algo que também aborda um aspecto individual, ambições únicas e preocupações concretas. Nesse sentido, precisamos assumir também a própria limitação dos indicadores que utilizamos para definir socialização, politização e os demais conceitos abarcados dentro do âmbito normativo pelo qual estamos circundados (TOMIZAKI; DE CARVALHO-SILVA; SILVA, 2016), entendendo que estamos inseridos em uma sociedade desigual, sobretudo na perspectiva da juventude.

Assim, assumindo a perspectiva atual, podemos nos colocar em uma sociedade globalizada e mais conectada do que há cinco anos atrás. No entanto, esse maior acesso não se deu com base em uma maior conscientização política e instrumentalização de conhecimento. A materialização da internet como um novo agente de socialização, principalmente da juventude, tem impactado a internalização de valores dos jovens, que ficam conectados/as muitas horas por dia e passam a ter em suas casas um novo agente socializador na ponta dos dedos, com a facilidade de

⁵ O Movimento Escola sem Partido tem em sua gênese a ideia de “combater a doutrinação de esquerda” nas salas de aula, prezando por uma educação neutra, “livre” da política. Parte das pautas do movimento escola sem partido estão ancoradas nas discussões de pós-verdade, que contestam acontecimentos históricos ou os modificam, como, por exemplo, a proposição de que a ditadura no Brasil teria salvado o país do comunismo, ou que o nazismo na Alemanha seria um movimento de esquerda.

um toque no celular, através das redes sociais (MORAIS, 2017; OWEN, 2017). O crescimento de novos agentes socializadores como a internet e as redes sociais se insere em um processo de despolitização e polarização de opiniões tomadas como fatos, pavimentando o caminho para a era da pós-verdade e do fenômeno das *fake news*.

Dentro dessa sociedade complexa, desigual e conectada, abordamos a seguir os principais agentes de socialização política ao longo da juventude (13-24 anos⁶), dando ênfase ao ambiente escolar e à internet, que são os principais agentes analisados ao longo desta tese, observando como as escolas podem impactar diretamente na socialização dos jovens ao inserir ferramentas de educação crítica midiática nas práticas educativas, apoiando os jovens para que utilizem o meio digital de forma crítica.

2.1.1 Papel dos pais e familiares

A família é o primeiro contato que temos ao nascer e também é a principal responsável por atender às necessidades básicas do indivíduo, desde as mais naturais, como cuidado, alimentação e proteção, até incentivar a comunicação não verbal, levando às primeiras palavras. Assim, ela também influi diretamente na nossa construção de instintos e hábitos mais diversos, inclusive políticos (DAVIES, 1965; MARTÍNEZ et al., 2013). Portanto, assim como a criança terá a mesma alimentação que os pais têm, o mesmo acesso a estímulos visuais e sonoros, ela também estará desde cedo absorvendo e identificando comportamentos e perspectivas dos seus pais em relação ao sistema político, e assimilando essas visões como suas, uma vez que as crianças se identificam e reproduzem comportamentos dos responsáveis por satisfazer as suas necessidades (DAVIES, 1965).

A família constitui o primeiro locus em que as crianças integram um sistema hierárquico no qual são inseridas em um processo de tomada de decisões. Assim, os pais se tornam a figura prototípica da autoridade, a primeira noção sobre autoridade política (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000). Por ter esse papel inicial e por ser uma fonte de afeto importante, a família tem um papel central na transmissão de normas e

⁶ Entendida aqui entre 13 e 24 anos segundo o arcabouço teórico da UNESCO (2014).

valores, sobretudo considerando a preservação da cultura e dos sistemas de valores de determinada sociedade (ALMOND; VERBA, 1963; DAVIES, 1965; FUKS, 2011; HERRERO; HUGHES, 2019; JENNINGS; STOKER; BOWERS, 1999). A família também é responsável pela construção da identificação social e política – nos entendemos como de determinada classe, nos importamos com questões específicas, gostamos mais de um time de futebol ou professamos determinada religião (MORAIS; BERNARDI, 2021).

Logo, pais que conversam com seus filhos sobre política tendem a imbuir esse interesse nos filhos, de forma que esses almejem compreender como o sistema político funciona e de que forma eles estão inseridos nele. Apesar das modificações da sociedade que hoje possibilitam cada vez mais diferentes arranjos familiares, a família continua sendo um importante agente de socialização político, tanto quanto era na década de 1960 (JENNINGS; NIEMI, 1968; JENNINGS; STOKER; BOWERS, 1999).

No entanto, a estrutura familiar e a maior ou menor presença física e emocional dos pais ao longo da juventude são fatores relevantes para se pensar o efeito da família na socialização política de jovens, tanto quanto questões relativas ao capital cultural, econômico e social da família, bem como o seu envolvimento em pautas políticas e participação em questões sociais. Os estudos aqui citados pontuam que quando a família tem interesse por política, participa de um partido político ou de outras instituições políticas, os jovens têm mais predisposição política a participar e internalizar uma imagem positiva dos partidos ou líderes políticos que os pais valorizam (JENNINGS; STOKER; BOWERS, 1999; MEHMOOD; RAUF, 2018).

Também é importante reforçar que, ao entrarem em idade escolar, a exposição aos familiares como principais agentes de socialização começa a diminuir, de forma que a escola, amigos e internet – e, no Brasil, muitas vezes o trabalho – tornam-se agentes muito importantes já na infância e durante a maior parte da adolescência (ANDERSON; MCCABE, 2012; BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2017). De acordo com a PNAD de 2019, quatro em cada dez jovens de 14-29 anos, deixam de estudar para trabalhar, o que equivale a quase 10,1 milhões de jovens (TOKARNIA, 2020).

Em consonância com esses novos achados, estudos feitos por Paul Beck (1977) já indicavam que o impacto da família tende a ser minimizado quando esta não nutre as condições socioeconômicas e culturais mínimas para o desenvolvimento do cidadão, de forma que a escola passaria a exercer a principal influência nesse

processo, se tornando um espaço de referência de conhecimento político (BERNARDI, 2018). No entanto, a baixa qualidade educacional no Brasil, acompanhada pelo avanço da internet, reposicionou novamente esses agentes, de forma que a internet, atualmente, tem papel mais ou tão importante quanto a escola na socialização dos jovens.

2.1.2 Papel da escola como agente

Após a família, as escolas costumam ser um dos agentes mais estudados em termos de impacto na socialização política direta dos jovens (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2017; HOSKINS; D’HOMBRES; CAMPBELL, 2008; RODRIGUES; MENEZES; FERREIRA, 2018; ROKER, 1991; WESTHEIMER; KAHNE, 2004). Independentemente da posição política ou de níveis de capital cultural, a educação sempre é referenciada como a “principal solução” para o futuro do Brasil. A educação é vista como variável independente na equação de um “país melhor”, mas pouco se investe na educação de qualidade e em como superar as lacunas da desigualdade educacional no país. Parecer ser consenso, independentemente de posição política, que a educação é determinante na formação de atitudes da população, sendo de fundamental importância para a democracia e para a construção de um país próspero.

Quanto aos estudos da escola como agente de formação política, diferentes abordagens vêm sendo utilizadas para medir os seus impactos na formação da cidadania. Paul Beck (1977), baseado no sistema educacional norte-americano, definiu quatro possíveis eixos de estudo para a socialização política nas escolas, sendo eles: 1) pesquisa nas rotinas escolares e currículo; 2) priorização da atuação dos professores e suas contribuições; 3) priorização das atividades extracurriculares; e 4) foco nas relações interpessoais entre os alunos. Contudo, grande parte dos estudos de socialização política nas escolas ficaram centrados no primeiro eixo, e são ainda reduzidos ao estudo das disciplinas de educação cívica – trabalhando o segundo aspecto do modelo de Beck e Jennings (1975), o da comunicação.

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

orientado para a justiça⁷ (tradução minha). O cidadão responsável é a visão do cidadão de comportamento republicano, que paga seus impostos e cumpre com as suas obrigações e deveres. O segundo, a do cidadão participativo é voltada para a formação de um cidadão que se envolva com as questões da comunidade, projetos de voluntariado, e que desenvolva uma consciência da importância do coletivo, estando relacionado ao ideal de capital social de Putnam (2000). O terceiro tipo, pouco trabalhado na maioria das escolas, trata do cidadão orientado para a justiça e busca a formação de jovens críticos, que procurem indagar questões problemáticas que se dão na distribuição dos recursos e que, compreendendo seus direitos, busquem modificar esses padrões, não através de assistencialismos pontuais, mas de ações concretas (LLEWELLYN et al., 2007). Estudos realizados no Canadá (LLEWELLYN et al., 2007) apontam que as escolas canadenses têm se focado apenas nos dois primeiros, o que seria insuficiente para uma real formação cidadã. Em relatório realizado na província de Otawa, no Canadá, em 2007, Llewellyn et al. (2007), ao estudar a carga horária de estudos cívicos em escolas públicas e privadas da região, concluíram que os aprendizados se deram no sentido de internalização das questões formais da democracia e das chamadas “regras do jogo” (DOWNS, 1999), e que, embora os jovens se envolvam em projetos de voluntariado, eles desconhecem os problemas políticos do país e do mundo (IOSIF, 2007).

A temática de *media literacy*, do inglês, descrita como literacia midiática, educação midiática, competência para uso de mídia ou alfabetização midiática, entre outros, tem estado no centro das discussões de possibilidades de inserção dos jovens no ambiente digital conectado, promovendo uma educação crítica de questões políticas (BULGER; DAVISON, 2018; CULVER; GRIZZLE, 2017). A *media literacy* é mais comumente descrita como um conjunto de habilidades que promove um engajamento crítico com mensagens produzidas pela mídia.

Em sua forma mais básica, se trata da “[...] pesquisa ativa e o pensamento crítico sobre as mensagens que recebemos e criamos” (HOBBS; JENSEN, 2009, p. 9), e a maioria dos proponentes enfatiza essa conexão com o pensamento crítico (BULGER; DAVISON, 2018). Embora essa temática esteja mais em foco nos dias atuais, a UNESCO está, desde os anos 1970, financiando pesquisas globais sobre

⁷ Originalmente: *personally responsible citizen; participatory citizen and; justice-oriented citizen*.

media literacy, estudos que contemplam desde a discussão de currículos utilizados pelo mundo até orientações políticas e recomendações para o treinamento de professores. No entanto, as escolas ainda apresentam resistências em fazer adaptações ao modelo de ensino pedagógico de forma a incluir novas tecnologias em sala de aula – seja por falta de incentivo do governo, limitações financeiras ou até dificuldades de adaptação dos próprios docentes em se apropriar dessas técnicas (CARLSSON et al., 2008).

São diversas iniciativas internacionais que buscam tratar da inclusão das mídias digitais em sala de aula de forma crítica. Embora não haja uma política oficial nos Estados Unidos, a Associação Estadunidense para Educação de Media Literacy (NAMLE) advoga junto aos estados federados pela implementação de políticas de educação estaduais que enfoquem essa questão. Outros países, como Reino Unido, Canadá e Austrália, também estão discutindo e fomentando diferentes programas de alfabetização midiática no ambiente digital (NATIONAL LITERACY TRUST – UK, 2018).

Em 2016, o Conselho Europeu promoveu um mapeamento das iniciativas de *media literacy* desenvolvidas em 28 países membros entre 2010 e 2016. Nesse levantamento, das 939 agências promotoras de iniciativas midiáticas identificadas, 305 eram de iniciativas da sociedade civil, 175 de autoridades públicas, e 161 do âmbito acadêmico. Mais de dois terços não tinham uma classificação estatutária. Ainda, quanto às competências de literacia midiática endereçadas, o “pensamento crítico” foi o mais citado, sendo tratado por 403 dos 547 projetos, seguido por “uso de mídia” (385) (EUROPEAN AUDIOVISUAL OBSERVATORY, 2016).

Ainda, sobre o perfil dos projetos avaliados: no que diz respeito à escala, mais de um terço desses projetos (228 de 547) resultaram de “colaboração intersetorial”, e a grande maioria deles era de importância nacional (409), com 95 classificados como regionais, e 43 como europeus. A análise de estudo de caso dos 145 projetos mais significativos também apresentou projetos sobre “diálogo intercultural” (46 de 145), incluindo habilidades em torno de desafiar a radicalização e o discurso de ódio online. Em relação ao grau de significância para os 145 principais projetos, o grupo de público mais comum diz respeito a “adolescentes e estudantes mais velhos” (EUROPEAN AUDIOVISUAL OBSERVATORY, 2016, p. 4-5).

Em novo relatório publicado em 2018, o Conselho da União Europeia se posicionou sobre a necessidade de adoção de uma abordagem multidimensional

contra a desinformação, citando, além da promoção de educação midiática, a importância das agências de *fact-checking*, principalmente em períodos eleitorais (EUROPEAN COMMISSION, 2018; GRAVES; CHERUBINI, 2016).

Porém, no Brasil, a educação midiática ainda é uma temática incipiente, sobretudo em termos de iniciativas de políticas públicas, primeiramente pelas várias possíveis traduções do próprio termo para o português, mas também pela relativamente recente democratização dos meios digitais no Brasil, bem como pelo igualmente recente acesso universal à educação, apenas garantido a partir da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, embora as agências de checagem de fatos estejam fazendo um trabalho muito importante na cobertura de notícias falsas, para que se vejam resultados no longo prazo, se faz necessário investir em uma educação crítica midiática.

O projeto Educamídia, patrocinado pelo Google e construído pelo Instituto Palavra Aberta, vem desde 2018 advogando pela inclusão da educação midiática nas escolas brasileiras, com projetos voltadas à formação de professores como multiplicadores dessas práticas (EDUCAMIDIA, 2019). Embora esses projetos sejam muito importantes e serão devidamente trabalhados nos próximos capítulos, não existe uma institucionalização da educação midiática no Brasil como política pública.

Atualmente, muitos trabalhos no Brasil discutem a importância da fase da adolescência no processo de internalização e formação de valores, sentimentos e comportamentos em relação à política (SCHMIDT, 2000; NAZZARI, 2005; FUKS, 2011, 2012; DANTAS; CARUSO, 2011; DANTAS, 2012; BAQUERO; BAQUERO, 2014; ZORZI, 2016; TOMIZAKI; DE CARVALHO-SILVA; SILVA, 2016; BERNARDI, 2017; MORAIS, 2017). Nessa perspectiva, os autores apontam que é ao longo da juventude, e com a inserção no ambiente escolar, que ocorre um dos momentos mais intensos de desenvolvimento cognitivo e maior assimilação da esfera política pelos jovens (BAQUERO; MORAIS, 2015). Schmidt (2000) aponta que a escola pode ser considerada a única agência de socialização que se ocupa diretamente da transmissão intencional de atitudes políticas, uma vez que:

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

Além da transmissão direta, estruturada em disciplinas como filosofia, sociologia, história, entre outras, os alunos também absorvem conhecimento através do próprio mecanismo de ensino pedagógico, pelo enriquecimento advindo de disciplinas que não tratam diretamente do campo político – como matemática, biologia e literatura, pois a própria educação não tem como ser neutra; portanto, qualidade e criticidade são adjetivos necessários à prática educativa. De forma complementar, o próprio envolvimento no ambiente escolar também reproduz uma influência de maneira indireta, através da relação com professores, outros colegas e das atividades práticas de ensino.

Como colocado por Paulo Freire (2014, p. 172):

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Essa nos parecia uma das grandes características de nossa educação.

Ao transpor esse campo de estudos de socialização e educação para a realidade brasileira, encontramos dificuldades ainda maiores. Primeiramente, dado o grande nível de desigualdade social encontrado no país, os problemas encontrados tanto na União Europeia, Reino Unido e Canadá quanto nos Estados Unidos, evidenciados nestes estudos, tomam uma proporção muito maior. Além disso, a própria educação formal, no sentido cognitivo e pedagógico, no Brasil, apresenta grandes disparidades quanto ao ensino público e privado, ou mesmo dentro do espectro público, dependendo da região ou do governo em posse, visto que a política educacional foi tratada ao largo do tempo como política de governo, e não de Estado.

Questões políticas também perpassam a própria socialização escolar e mediam as relações entre educandos e educadores. Propostas no Congresso brasileiro, em diferentes níveis da federação, buscam impedir que professores falem sobre política em sala de aula, sob a bandeira da “escola sem partido”, ou até mesmo buscam evitar a discussão sobre diferentes religiões e questões relacionadas à gênero e educação sexual – no geral, questões vistas como “ideológicas” ou “polêmicas” têm sido

menorizadas no ambiente escolar por serem vistas como doutrinação. Esse conservadorismo na política tem levado a socialização nas escolas brasileiras a um paradigma de “pós-verdade”, no qual fatos objetivos passam a ser tratadas como questões de opinião. Entre tais opiniões, tem-se que o nazismo era de esquerda e que não houve ditadura militar no Brasil.

Paradoxalmente aos retrocessos que tentaram se instaurar de maneira hierárquica na política tradicional, as escolas também foram palco de mobilização política, empoderamento e protagonismo dos próprios estudantes, como no movimento de ocupação das escolas públicas em 2016 e movimentos subsequentes de valorização da educação de qualidade. As escolas têm tentado se adequar à nova realidade digital e tecnológica, mesmo antes da pandemia, que de forma díspar acelerou esse processo – como será demonstrado nos capítulos a seguir.

O avanço das tecnologias e a presença das redes sociais como forma de autossocialização dos jovens têm impactado profundamente o papel da escola como agente de socialização política. Professores e gestores educacionais têm se deparado com impasses nos processos de alfabetização e inserção midiática, uma vez que estão menos inseridos em processos tecnológicos do que os jovens.

Mesmo dentro da realidade desta pesquisa, que teve como foco a realidade da cidade de Porto Alegre, encontrou-se importantes disparidades entre as escolas públicas federais, públicas de regiões centrais e públicas de periferia. As disparidades entre os currículos e entre práticas pedagógicas são múltiplas, tanto na comparação de diferentes redes, escolas, quanto de professores que estão engajados no ensino. Esses descompassos, aumentados pela desigualdade de acesso à tecnologia, ainda não conseguem ser mensurados de forma adequada, porém, ao que tudo indica, cada vez mais a educação ocorrerá no meio digital, e cabe às escolas encontrar formas de mediar, ou empoderar, seus alunos para que façam o melhor uso dessas ferramentas.

2.1.3 Papel da Mídia

Para Francis Bacon (2006 [1605]), conhecimento é poder. Nesse sentido, os meios de comunicação tradicionalmente se fundamentaram como instrumentos de poder. Historicamente, desde o advento dos jornais, potencializados pela radiodifusão e depois televisão, a comunicação esteve centrada nas mãos de uma elite política e econômica – fossem elas globais, ou locais (MATTELART, 2005). No Brasil, isso não

se deu – e ainda não se dá – de forma diferente. Em termos distintos da família e da escola, a mídia tem um papel indireto na socialização política dos jovens, visto que esta primordialmente busca comunicar e informar, sob um aspecto de “neutralidade da informação” (FONSECA, 2011). A existência de uma mídia livre e independente de governos no poder se mostra como um dos pilares centrais dos regimes democráticos já fundamentados na ciência política (DAHL, 1997; TILLY, 2007). De forma concreta, nos referimos à mídia como conjunto de emissoras de rádio e televisão, jornais e revistas que utilizam de recursos tecnológicos de massificação, voltados para uma transmissão unidimensional da informação (DE LIMA, 2004, 2009).

Para Cruz (2006), os meios de comunicação, sob o papel de informar, muitas vezes direcionam o enfoque para seus interesses particulares. De acordo com Mesquita (2018), o meio televisivo, nesse sentido, vai além da transmissão da informação, pois, ao interpretá-la de determinada forma, também adiciona significado. No campo da política e da socialização, os meios de comunicação de massa podem ser considerados como agentes, visto que, ao assumirem o papel de informar sobre política e sociedade, assumiram o papel de uma instituição formal. Assim, os meios de comunicação fazem parte do processo político, e, até certo ponto, podemos dizer que não existe processo político efetivo sem a devida cobertura da mídia.

Do ponto de vista da mídia tradicional, especialmente da televisão, diversos trabalhos (CARDOSO, 2021; MESQUITA, 2018; MIGUEL, 2001; MIGUEL; BIROLI, 2011; OLIVEIRA, 2015) reportam orientações políticas da Rede Globo acerca de processos políticos no Brasil – especificamente sobre as eleições de Collor de Mello (1990), Operações Lava-Jato e sobre o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff – mas ainda são inexistentes (ou pelo menos incipientes) pesquisas sobre o impacto da rede Bandeirantes (Band), TV Record e SBT nas eleições de 2018 e ao longo do governo Bolsonaro, para além do ambiente jornalístico⁸ (FILHO, 2020). Além de receberem entrevistas privilegiadas de Bolsonaro ao longo do processo eleitoral de 2018 e ao longo de sua presidência⁹, essas redes televisivas tiveram crescimentos

⁸ O crescimento destas se deu, em grande parte, ancorado no seu apoio a valores conservadores e punitivistas no aspecto da segurança pública, sobretudo na promoção de programas de cunho policialesco (como o caso do programa do jornalista Datena). No caso da Record, também houve relação com a sua identificação neopentecostal, em específico evangélica, parcela que vem crescendo no Brasil.

⁹ O Governo Bolsonaro cortou em 60% o orçamento da Rede Globo, vista como opositora ao seu governo (BENÍCIO, 2020). Desde a sua posse até julho de 2020, o presidente concedeu 102 entrevistas

consideráveis em verba de propaganda do governo federal, em detrimento da Rede Globo – tradicionalmente maior recipiente de investimento em propaganda do governo federal por ser isoladamente o maior ibope em rede nacional gratuita¹⁰ (FABRINI, 2019; FILHO, 2020).

Independentemente de posicionamentos políticos e conduções, a televisão ainda tem um papel central no Brasil, visto que, por não depender de alfabetização funcional, é a forma mais fácil de assimilação de conteúdo, também estando ligada à perspectiva de entretenimento. A televisão ainda é apontada como uma das principais formas de se informar no país, sendo a segunda mais citada (66%), enquanto a primeira já é apontada como as redes sociais (67%) (NEWMAN et al., 2020). Durante a pandemia de Covid-19 em 2020, os brasileiros passaram 7h09 por dia com a televisão ligada, registrando 38 das 50 maiores audiências dos últimos 50 anos no país (PADIGLIONE, 2021).

Para Miguel (2001), a relação entre mídias e telespectadores não é uma relação de mão única, na qual estes são “marionetes”. Telespectadores têm um papel ativo como consumidores de informação, eles interpretam e assimilam as notícias que recebem a partir de suas concepções de mundo. No entanto, tampouco deve-se desconsiderar que parte dessas concepções de mundo são justamente produzidas em uma sociedade moldada por essa própria mídia, que reproduz padrões da cultura dominante e seus vieses.

Dentro do espectro da cultura política e efeitos da comunicação na sociedade, podemos falar em duas principais teorias. A primeira delas é a teoria dos efeitos negativos, que postula que os meios de comunicação trazem mais malefícios do que benefícios para a democracia, desencorajando a participação política da sociedade, visto que aumentam a desconfiança em relação ao governo, o cinismo e afetam negativamente o capital social (CAMPBELL; YONISH; PUTNAM, 1999; MERVIN, 1998; PATTERSON, 1998, 2000; PUTNAM, 2000). Por outro lado, a teoria da

exclusivas entre emissoras e canais do Youtube. O destaque de maior número de entrevistas foi para o jornalista Luiz Datena, e a maior parte das exclusivas foram nas emissoras Band, Record, SBT e Jovem Pan, respectivamente – tidas como “chapa branca” nas críticas ao governo (FREIRE, 2020).

¹⁰ Em 2017, a Globo recebeu 48,5% e, em 2018, 39,1% dos recursos da SECOM. Em 2019, desde a posse de Jair Bolsonaro, dados parciais apontam que a porcentagem diminuiu para 16,3%, e em 2021 diminuiu mais de 60% (BENÍCIO; 2020). Em contraponto, os percentuais da Record variaram de 26,6%, em 2017, 31,1%, em 2018, para 42,6% em 2019. Enquanto os do SBT subiram de 24,8%, 29,6% para 41%, respectivamente.

mobilização vê nos meios de comunicação uma capacidade de influenciar a sociedade a um maior engajamento político (MATOS, 2007; NEWTON, 2012; NORRIS, 1999).

A teoria do efeito negativo ganha força pós-Vietnã e o escândalo de Watergate nos Estados Unidos, colocando a cobertura midiática desses eventos como responsável por aumentar a desconfiança nas instituições, trazendo desinteresse dos cidadãos em relação à política. Patterson (1998) observa que, com o enfraquecimento das instituições de governo, a mídia passou a ocupar um papel central na tradução da agenda pública, o que não deveria ser esperado de um poder não eleito. Esses estudos centraram-se no impacto da televisão, que, ao comunicar a política de forma simplista, a transforma em um “espetáculo político”, degradando as instituições e transformando os jogos políticos em entretenimento (MERVIN, 1998).

Nesse sentido, Robert Putnam (2000) faz coro à teoria dos efeitos negativos da mídia ao analisar a sociedade norte-americana, antes inclinada a organizações e clubes associativos e que tem diminuído sua participação ao longo dos anos, de forma que mesmo os clubes de boliche estavam em perigo de “extinção”, posicionando tanto a televisão como a internet como maléficos para o engajamento cívico.

Em contraponto, Norris (1999, 2000), Hooghe (2002) e outros proponentes da teoria da mobilização observam tanto nas mídias tradicionais como nas novas mídias (tratadas a seguir) um potencial de engajamento maior da sociedade. Argumentam que o cidadão bem-informado sobre política, que busca acompanhar o que é noticiado pela televisão, jornais e internet, tem maior conhecimento sobre política, e, portanto, a mídia age como um “círculo virtuoso”, gerando maior interesse e possibilidade de mobilização.

Nesse escopo, as novas mídias, nomeadamente a internet e as redes sociais, apresentam novas perspectivas para a socialização política.

2.1.4 Papel das novas mídias: internet e redes sociais

Para Bacon (2006 [1605]), conhecimento era poder. Já na era da comunicação digital, nos termos de Castells (2009), a comunicação é poder. Para Thompson (2002), a dinâmica de relações de uma sociedade é alterada quando novos meios de comunicação são difundidos. Dessa forma, assim como o rádio revolucionou o jornal impresso, e a televisão revolucionou o rádio, podemos dizer que estamos vivendo uma

revolução digital, na qual a internet é o combustor da nova era da informação, e as plataformas digitais se tornam jogadores chaves (*key players*).

A expansão e a importância da internet para os brasileiros se mostram como um fenômeno inegável e crescente nos últimos anos. De acordo com a TIC Domicílios (IBGE, 2019), o celular é o dispositivo mais usado para acessar à internet (99%), e 58% da população entrevistada acessa a internet somente pelo celular, sendo predominante para as classes mais baixas (85%) e na zona rural (79%). Até mesmo o acesso à televisão e serviços de streaming pela internet vem crescendo (subiu 7 pontos percentuais no último ano), e a principal atividade realizada é a comunicação – 92% mandaram mensagem por aplicativos de redes sociais, 76% utilizaram as redes sociais, 73% conversaram por chamada de voz. Quanto ao consumo de notícias no ambiente online, 56% dos entrevistados afirmaram que leram jornais, revistas ou acessaram notícias na internet.

Atualmente, segundo a ONG We are social, os brasileiros ficam online cerca de 10h08 minutos por dia, sendo o segundo país no ranking diário da internet, apenas ficando atrás das Filipinas. Ainda de acordo com a organização, a internet é utilizada por 75% da população brasileira, 70,3% da população utiliza ativamente alguma rede social, e a média de uso de redes sociais é de 3h42 minutos diários. As redes sociais mais utilizadas são o WhatsApp (média de 30.3 horas ao mês), Facebook (média de 15.6 horas ao mês) e Instagram (média de 14h ao mês) (WE ARE SOCIAL, 2021). Além disso, de acordo com o *Relatório Reuters Digital News Report* de 2020, pela primeira vez as redes sociais (67%) estão à frente da televisão (66%) como fonte de informação para os brasileiros. Dentre os entrevistados, 87% citaram utilizar o meio online para se informar, também incluindo jornais e revistas digitais, além das redes sociais (NEWMAN et al., 2020).

Na década de 1960, Marshall McLuhan (1962) pressagiu que, com o advento de novas tecnologias (como a televisão, energia elétrica e telefone), o mundo todo se interconectaria, permitindo uma grande troca cultural, de informação e a transposição de barreiras, formando assim o famoso conceito de aldeia global. Contudo, nesse período, ainda antes da popularização da internet e da massificação da mídia, o contato entre o cidadão comum e a política se dava através dos meios de comunicação tradicionais, como jornais impressos, televisão, rádio – e, até há pouco tempo, de maneira local, com um certo fuso horário que era regulado por fronteiras, limitações de idiomas e também interesses políticos.

Nesse sentido, o uso da internet e o avanço da informática se mostravam como formas de concretizar o conceito de aldeia global (MCLUHAN, 1962, 1994) ao ampliar o alcance e a dispersão das informações, rompendo as barreiras do tempo e modificando profundamente a dinâmica global na atualidade.

McLuhan (1994, p. 23) buscou enfatizar a ideia de que os meios de comunicação funcionam como ferramentas de compartilhamento de informação e conhecimento impulsionadas pela rede eletrônica, frisando que “[...] o meio (de comunicação) é essencialmente uma mensagem”. Assim, a internet, nos termos de Castells (2003, p. 375-376), passa a fornecer “[...] uma comunicação horizontal, não controlada e relativamente barata, tanto de um-para-um quanto de um-para-muitos”, possibilitando então a formação de uma sociedade em rede (ou aldeia global) na qual todos podem estar conectados com todos.

A ampliação do acesso à internet e a multiplicação das plataformas digitais, ao passo que promoveram novas possibilidades de aquisição de conhecimento, também trouxeram novos dilemas para a democracia. Os chamados teóricos da mobilização enfatizaram a capacidade da internet de unir indivíduos em prol de uma causa, como ocorreu nas revoluções coloridas no início dos anos 2000 nos antigos países soviéticos, ou nos protestos pelo Occupy Wall Street nos EUA, na Espanha com o Movimento Podemos, e nas jornadas de junho de 2013 no Brasil (CASTELLS, 2015; MATOS, 2007; NORRIS, 1999; SCHUDSON, 1996). Cientistas sociais viram na popularização da internet uma possibilidade de alargamento da cidadania e dos processos participativos, levando em conta a facilidade de acesso à informação e a capacidade de estreitar canais de comunicação entre governantes e governados, com a propensão de gerar maior transparência do governo e um canal de *accountability* social (HARDT; NEGRI, 2001; WARKENTING, 2001).

Em oposição, de acordo com os teóricos dos efeitos negativos, as novas tecnologias também estariam catalisando consequências como o enfraquecimento dos laços de capital social até mesmo nas democracias longamente estabelecidas (PUTNAM, 1996, 2000; PATTERSON, 1998, 2000), acréscimo de polarização política e extremismos, maior isolacionismo e diminuição do debate na esfera pública (SORJ, 2011). A ampliação da desinformação e das *fake news* na política, catalisadas pelas plataformas digitais, acirraram ainda mais esse debate, visto que a regulação e correção da desinformação dentro do ambiente digital é muito mais difícil do que na mídia tradicional e vem impactando processos políticos eleitorais (BERNARDI, 2020).

Nessa acepção, ao passo que a internet possibilitou um maior número de fontes produtoras de notícias, ainda temos uma forte concentração nas cooperações que operam a distribuição dessas informações – como é o caso dos grupos Google/Alphabet, Facebook, Microsoft, Apple e Amazon – dificultando a transparência e a regulação dos conteúdos que são recebidos/compartilhados pelos usuários, como discursos de ódio, radicalização política nas “bolhas ideológicas”, *bots* digitais, *fake news* etc. (INTERVOZES; VALENTE; PITA, 2018). O que se observa é uma mudança de paradigma nas comunicações, mas mantidas as concentrações elitistas de determinados grupos no poder, em nível mundial.

Como narra Castells (2003), a internet foi criada em um formato que possibilita múltiplas utilidades, como o maior acesso à informação e a maior interação entre os seus usuários, porém também impõe inúmeros desafios em termos de regulação, uma vez que seu uso pode ser alterado na prática social, gerando desinformação e potenciais prejuízos para a sociedade (SORJ, 2010, 2011). Assim, de forma semelhante à mídia, à família e aos amigos, a internet é considerada como um novo elemento de socialização política (ANDERSON; MCCABE, 2012; CASTELLS; CARDOSO, 2005; MORAIS, 2017); entretanto, assim como os demais, não pode ser analisada no vácuo.

A ausência de consenso na literatura sobre o papel positivo ou negativo das plataformas digitais e das novas mídias para o ambiente informacional não será vencida, assim como não o foi a ausência de consenso em relação às mídias tradicionais. No entanto, precisamos avançar no entendimento de que essas mídias são responsáveis por alterações na maneira pela qual a opinião pública está sendo formada e transmitida, podendo atuar de maneira positiva ou negativa, dependendo do contexto em que são absorvidas. Portanto, a educação digital crítica dessas novas mídias se constrói como uma capacidade fundamental para o século XXI, uma vez que os receptores das mensagens as interpretarão a partir do seu entendimento de mundo e de sua cultura política (MORAIS, 2017; PLATTNER, 2012).

A seguir, aprofundamo-nos no dilema das *fake news* nas redes sociais como uma questão relevante para se pensar a importância da educação crítica midiática como forma de diminuir a desinformação sobre política.

2.1.5 Redes sociais e *fake news* na era da pós-verdade

Desde 2016, com o plebiscito do Brexit e a eleição estadunidense que elegeu Donald Trump, a discussão sobre pós-verdade e *fake news* em processos eleitorais tem sido pautada como um dos principais desafios para as democracias na era digital. A expressão *fake news* ganhou a boca do povo para além de discussões acadêmicas, tendo sido popularizada por Trump como uma forma de se opor a notícias verídicas divulgadas pela mídia tradicional que se mostravam danosas à sua figura durante a campanha e, posteriormente, ao seu governo como presidente dos Estados Unidos (BERNARDI, 2020). A disseminação de notícias falsas também abalou outros processos políticos mundo afora e não só marcou fortemente as eleições presidenciais de 2018 no Brasil, como tem sido uma constante na política brasileira desde então¹¹.

Em termos conceituais, diferentemente do português, que só tem a denominação “desinformação”, o inglês abrange duas diferentes expressões que diferenciam a intenção do ato. A palavra *misinformation* refere-se às informações falsas ou imprecisas difundidas de forma não proposital – como, por exemplo, em um erro de reportagem. Diferentemente, *desinformation* relaciona-se ao ato deliberado de espalhamento de informação mentirosa, propagada com a intenção de ludibriar usuários e se multiplicar pelas redes (ALLCOTT; GENTZKOW; YU, 2019; CASTRO, 2018; EUROPEAN COMMISSION, 2018; MARWICK; LEWIS, 2017). Nesse sentido, as *fake news* são aquelas notícias que são difundidas intencionalmente e que são verificavelmente fraudulentas com a única intenção de enganar os leitores (SHU et al., 2017). Assim, são excluídos os erros jornalísticos, rumores, opiniões e sátiras.

Embora notícias falsas sobre política não sejam um advento da internet, a sociedade de redes possibilita que os usuários viam produtores/reprodutores de conteúdo, potencializando a disseminação rápida de informações, sendo elas falsas ou verdadeiras. A multiplicidade midiática presente nas redes sociais e internet

¹¹ Apesar de as *fake news* não representarem uma novidade em processos políticos, que sempre foram permeados por mentiras, com as redes sociais e os aplicativos de mensageria privada, atualmente elas alcançam um número muito maior de pessoas. Tanto nos processos eleitorais da década de 90, nos quais foram disseminadas mensagens que associavam Luís Inácio da Silva (Lula, PT) a entidades terroristas, quanto já nos anos 2010, quando se falava que Dilma Rousseff (PT) havia assaltado bancos e que Marina da Silva era associada a madeireiras, esses boatos circulam de tempos em tempos, nunca sendo completamente dissipados.

também demanda uma maior interpretação acerca do conteúdo disseminado, o que muitas vezes não existe no receptor da informação, criando uma lógica de “telefone sem fio” que deturpa informações por descuido, sem intenção de causar dano, mas pela própria ignorância do indivíduo e pela vontade de ter sua opinião validada (CARNEIRO, 2018). Também o ambiente das redes sociais é mais propício para que as notícias falsas se espalhem, visto que elas têm o poder de alcançar pessoas que não são tradicionalmente interessadas sobre política e que, portanto, estão mais sujeitas a acreditar em inverdades por não terem conhecimentos básicos sobre o funcionamento das instituições (LAZER et al., 2017).

O estudo de Vosoughi, Deb e Aral (2017) sobre a disseminação de notícias falsas no Twitter nas eleições presidenciais estadunidenses de 2016, pontuou que uma notícia falsa tem 70% mais chances de ser compartilhada nas redes do que uma notícia verdadeira. A pesquisa também demonstrou que robôs e usuários reais compartilharam o mesmo volume de notícias falsas, não sendo um problema específico da automação, embora ela seja responsável pela criação de “pautas fabricadas”. De acordo com os autores, a principal motivação para esse compartilhamento exacerbado de notícias falsas é o ineditismo e a novidade das informações trazidas (VOSOUGHI; DEB; ARAL, 2017).

Ademais, o próprio ritmo de vida acelerado que vivenciamos atualmente faz com que informações sejam rapidamente descartáveis. Logo, a dispersão da informação se dá de uma maneira muito mais rápida e com a possibilidade de atingir um número mais significativo de pessoas. Da mesma forma, o ambiente de anonimato e a baixa regulação dos conteúdos dentro das redes sociais, associados ao recebimento de informações seletivas, direcionadas aos usuários sob medida através de algoritmos construídos de acordo com o histórico de buscas e curtidas, fazem com que estejamos mais propensos a receber informações com as quais concordamos, e em repetidas doses. Essas são as chamadas bolhas das redes sociais, ou as câmaras de eco (ALLCOTT; GENTZKOW, 2017; DEB; DONOHUE; GALISYER, 2017). Antes da popularização das redes sociais como fontes de informação, a credibilidade de uma notícia estava atrelada à fonte, os responsáveis pela produção dessa informação. Atualmente a credibilidade de um fato está bem mais atrelada ao agente pelo qual nós recebemos a informação nas redes sociais (BERNARDI, 2020).

Os principais fatores relacionados à produção de *fake news* na política são pertinentes a questões econômicas e vinculados a interesses políticos, mas também

de ideologia política e preferência partidária (ALLCOTT; GENTZKOW; YU, 2019; MCCRIGHT; DUNLAP, 2017). No entanto, a interpretação, assimilação como verdade e reprodução de *fake news* de forma não deliberada está relacionada aos processos cognitivos que ocorrem ao assimilar uma informação nova.

Daniel Kahneman (2012, p. 48), autor da obra *Rápido e devagar: duas formas de pensar*, postulou que a assimilação de uma informação envolve dois “sistemas” diferentes: o sistema 1, que “[...] opera automático e rápido, com pouco ou nenhum esforço e sem percepção de controle voluntário”, e o sistema 2, que “[...] aloca atenção às atividades mentais laboriosas que o requisitam, incluindo cálculos complexos. As operações do Sistema 2 são muitas vezes associadas com a experiência subjetiva de atividade, escolha e concentração”. Diferentemente do que poderíamos pensar como “sapiens”, a tendência natural é utilizar o sistema 1, de forma intuitiva e prática, refletindo a nossa vivência e experiências conhecidas (chamado de efeito halo). A ativação e utilização do sistema 2 requer atenção, concentração e reflexão lógica, como quando fazemos associações para recordar o título de um livro ou filme, ou ainda realizar um cálculo matemático um pouco mais complexo (BERNARDI, 2020).

Também não somos isentos de ideologias, mesmo que não as reconheçamos no nosso dia a dia – todas as pessoas se orientam de acordo com um conjunto de valores, ideias, sendo eles claros ou não, hegemônicos ou contestadores. Dentro desse quadro, a disputa entre os dois sistemas propostos por Kahneman acaba resultando em vieses de confirmação (*confirmation bias*) quando entramos em contato com uma nova informação, podendo direcionar a uma compreensão errônea dos fatos. Essa reação, conforme posto, é chamada de viés de confirmação e está relacionada a uma maior aceitação de visões de vida similares às nossas (MCCRIGHT; DUNLAP, 2017).

Nos termos do autor, o sistema 1, mais intuitivo, faz com que assimilamos com maior facilidade informações que são contundentes com o nosso sistema de crenças e com visões de mundo que nos são familiares. Em direção oposta, o sistema 2, por sua natureza analítica, nos leva a melhor sopesar as informações, avaliando o contexto de forma crítica e balizando a nossa intuição com dados disponíveis, chegando a uma deliberação a partir de uma síntese criteriosa e diminuindo o impacto emocional (KAHNEMAN, 2012). Adicionalmente à nossa tendência de pensar intuitivamente quando nos deparamos com uma notícia, igualmente temos um realismo ingênuo (*naive realism*), que nos condiciona a acreditar que as nossas visões

de mundo são mais corretas, diminuindo o diálogo com aqueles que se posicionam de forma diferente.

Transpondo essas características que são inerentes às relações humanas às redes sociais, onde são construídas artificialmente, elas se tornam ainda mais latentes, uma vez que os indivíduos tendem a se relacionar e compartilhar conteúdos com pessoas que tem ideologias semelhantes às suas (tanto pelos algoritmos quanto por pré-disposições pessoais), reforçando suas autoestimas e mantendo-se em ambientes “socialmente seguros” (CASTRO, 2018, p. 61). Dentro desse ambiente artificial das redes sociais, se formam as chamadas câmaras de eco (*eco-chambers*), ou filtros bolha (*filter bubbles*), que, ao isolar indivíduos que compartilham crenças e pensamentos homogêneos dentro das mesmas frequências algorítmicas, facilitam a propagação de *fake news*, já que as mesmas notícias são visualizadas diversas vezes no mesmo ambiente, sendo recompartilhadas por pares que contam com credibilidade social (BERNARDI, 2020). Em ambientes altamente polarizados e nos quais as principais instituições, sobretudo políticas e midiáticas, são desacreditadas, os cidadãos tendem a confiar muito mais em notícias compartilhadas por pessoas próximas, que reforçam as suas crenças em determinados tópicos, sobretudo os que são percebidos como tabus – como aquela velha frase de senso comum de que “política, futebol e religião não se discute”. Assim, o consenso sobre determinados tópicos é reafirmado entre pares dentro de grupos isolados, acarretando uma “falta de realidade” compartilhada, que pode permitir que ideias discriminatórias e inflamatórias sejam gestadas, normalizando preconceitos, endurecendo mentalidades de eles *versus* nós e, em alguns casos, justificando a violência (GORRELL et al., 2018; LAZER et al., 2017).

Como resultado da repetição dessas crenças, a correção da desinformação não altera necessariamente a convicção desses grupos (FLYNN; KRUPNIKOV, 2019; FLYNN; NYHAN; REIFLER, 2017), visto que, mesmo quando um indivíduo recebe uma informação correta, a desinformação pode persistir. É o famoso “não é verdade, mas poderia ser”, que serve para justificar ideias pré-concebidas e conceitos já inculcados como crenças e valores indissociáveis. Assim, uma exposição frequente e contínua à mesma notícia aumenta a chance de que os receptores acreditem nela (PENNYCOOK; CANNON; RAND, 2017), de forma que tentar refutá-la com a informação correta pode ser prejudicial e torná-la ainda mais forte para os que acreditam nela como verídica (GREENHILL; OPPENHEIM, 2017).

Essa relativização de fatos, baseada em crenças pessoais em um contexto de desconfiança generalizada, está relacionada com o fenômeno da pós-verdade (D'ANCONA, 2018; KAKUTANI, 2018; TRAUMANN, 2018). O dicionário de Oxford definiu o termo pós-verdade como a palavra do ano de 2016, ano em que ocorreu o plebiscito do Brexit, seguido pelas eleições estadunidenses que culminaram na vitória de Donald Trump como presidente, impulsionando os estudos sobre o impacto das *fake news* em democracias. Assim, caracterizou a pós-verdade como “[...] relativa a circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que emoções e crenças pessoais” (OXFORD LANGUAGES, 2016). Nesse sentido, a alta disseminação das *fake news* nas redes sociais se mostra como uma marca da pós-verdade, na qual:

A divulgação de falsas notícias conduz a uma banalização da mentira e, deste modo, à relativização da verdade. O valor ou a credibilidade dos meios de comunicação se veem reduzidos diante das opiniões pessoais. Os acontecimentos passam a um segundo plano, enquanto o “como” se conta a história ganha importância e se sobrepõe ao “o quê”. Não se trata, então, de saber o que ocorreu, mas de escutar, assistir, ver, ler a versão dos fatos que mais concorda com as ideologias de cada um. (LLORENTE, 2017, p. 9).

O fenômeno da pós-verdade e das *fake news* é relacionado a um paradigma de refutação da ciência, de intolerâncias a grupos minoritários e táticas de uso de caos e confusão como desenho de manipulação da sociedade civil e da opinião pública, lançando mão de manobras populistas (KAKUTANI, 2018). Embora as *fake news*, em pleitos eleitorais, sejam utilizadas por diferentes partidos do espectro direita-esquerda, elas têm encontrado mais legitimidade dentro dos candidatos populistas de direita (D'ANCONA, 2018). Bem como Donald Trump nos EUA, Marine Le Pén na França, Victor Orbán na Hungria e Jair Bolsonaro no Brasil se utilizam de discursos de ódio contra seus “oponentes ilegítimos” (APPLEBAUM, 2017). Matthew D'Áncona (2018, p. 20) no livro *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*, destaca que existe uma tendência global focada na desconstrução do valor da verdade através da deslegitimação da ciência.

Em 2020, com a pandemia do coronavírus, as inverdades e discursos alternativos contra a ciência, marcas da pós-verdade, ficaram ainda mais claros nos discursos polarizados e negacionistas de líderes populistas como Jair Bolsonaro e Donald Trump. Ambos os presidentes politizaram a crise sanitária, se opuseram às diretrizes e recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), promoveram

ampla defesa do uso de medicamentos sem comprovação científica, se colocaram contra medidas de distanciamento social, antagonizando governadores, prefeitos e a imprensa, disseminando desinformações sobre o vírus e sobre a seriedade da pandemia (COSTA; BERNARDI, 2020). Esse posicionamento se mostra extremamente problemático e danoso para o controle sanitário da pandemia, visto que cerca de 47% das notícias falsas disseminadas sobre a pandemia no Brasil foram legitimadas por autoridades públicas ligadas ao Planalto (BERTONI, 2021).

De acordo com a Organização Panamericana de Saúde (OPAS; OMS, 2020), o Brasil sofre um processo de “infodemia” decorrente da pandemia de Covid-19, no qual o volume de informações disponíveis sobre o assunto é tão grande que gera uma desordem informacional, agravando a pandemia em si ao desinformar a população sobre as medidas de cuidado, prevenção e medicação adequadas. De acordo com o relatório da ONG Artigo 19 (2021), o governo federal é o principal responsável pela disseminação de desinformação e, conseqüentemente, pelo agravamento da pandemia, que já soma mais de 562 mil mortes (dados de 7 de agosto de 2021).

Segundo o Reuters Digital Institute Report (NEWMAN et al., 2020), o Brasil é o país onde a preocupação com *fake news* é mais alta, sendo apontada como um fator de apreensão por 84% dos respondentes brasileiros. A média mundial é de 56% (NEWMAN et al., 2020). A preocupação não é infundada, se considerarmos que 83% dos brasileiros sinalizam que já perceberam alguma mensagem falsa em suas redes sociais e que 47% indicaram ter dificuldades de identificar se uma notícia compartilhada nas redes sociais é falsa (BRASIL, 2019b). O estudo do Kaspersky Institute desenvolvido em parceria com a empresa de pesquisa CORPA diagnosticou que 62% dos brasileiros entrevistados não sabem reconhecer notícias falsas na internet (RODRIGUES, 2020). Em se tratando especificamente de jovens, o estudo da OCDE demonstrou que 62% dos jovens de 15 anos brasileiros não conseguem discernir fatos de opiniões – média superior aos outros 79 países do grupo, que é de 53% (OECD, 2021).

O estudo da OCDE ainda destaca as desigualdades no acesso ao ambiente digital pelas diferentes classes sociais e como isso impacta o aprendizado do jovem no longo prazo. Para além das desigualdades estruturais no acesso à educação no Brasil, a pandemia de Covid-19, ao que tudo indica, acentuou ainda mais essas disparidades, uma vez que escolas privadas e alunos dessas redes tiveram acesso a

toda uma estrutura de acesso e acompanhamento online, o que não se deu na rede pública, onde muitos alunos ficaram mais de um ano sem atividades escolares.

No âmbito da juventude, deslocar o olhar do jovem como objeto de socialização para agente socializador, enquanto também é socializado, é entender que a política e o processo de assimilação dela não se dá de forma estanque e linear. A compreensão de que atualmente o jovem é socializado de forma híbrida (MORAIS, 2017) – parte presencial e parte online – impõe pensarmos nas bases materiais que possibilitam a autossocialização desses jovens em um ambiente muito pouco – ou praticamente nada – regulado. Sendo assim, ao passo que a internet e as redes sociais se materializam como um agente relevante, as condições iniciais de assimilação da informação nessas redes de forma crítica, somente é possível se houver uma maior presença da escola, familiares, mídia tradicional ou ambientes associativos como guias desse novo ambiente online. A inserção da internet como agente socializador, conjugada a outros agentes, como professores e escola, pode ser muito importante na formação do cidadão nessa era digital, que foi ainda mais acelerada pela pandemia de Covid-19, sobretudo na chamada “era da pós-verdade”, em que nos encontramos.

A seguir, são discutidos conceitos da cultura política, como eficácia política, percepção de responsividade do sistema, sofisticação política e competência cívica na dimensão da socialização política dos jovens.

2.2 CULTURA POLÍTICA

De acordo com Aristóteles, a própria inteligência da natureza humana é política. E mesmo antes de Aristóteles, Platão já refletia sobre o impacto das relações sociais no espectro político. Maquiavel, Rousseau, Durkheim e Weber também teorizaram em certo grau sobre os reflexos de tradições e valores na estruturação e decisões do Estado. Enquanto ente soberano, o Estado é circunscrito pela legitimidade que lhe é concedida pelos cidadãos.

Os primeiros cientistas políticos a abordar o tema de cultura política, e de fato definindo e disseminando seu significado, foram Gabriel Almond e Sidney Verba, no seu livro *The Civic Culture* (1963)¹², que deu origem à expressão “cultura política”

¹² Embora essa temática já tivesse sido abordada por Tocqueville no seu celebre livro *A Democracia na América*, e depois retomada por Parsons e Schils no estudo “Teoria das Sociedades” (1961).

posicionando-a como um instrumento na construção da democracia. Assim, o conceito de cultura política definido pelos autores “[...] refere-se ao conjunto de atitudes, crenças e sentimentos que dão ordem e significado a um processo político, pondo em evidência as regras e pressupostos nos quais baseia-se o comportamento de seus atores” (ALMOND; VERBA, 1963, p. 15-16).

Utilizando-se de pesquisa *survey* a partir da opinião pública em cinco países, Almond e Verba (1963) buscaram diagnosticar qual cultura seria mais propícia à manutenção democrática. A partir do estudo, definiram três tipificações de orientações políticas, sendo elas: paroquial (ou tradicional), submissa (ou sujeita), e participativa. Dentro desse estudo, avaliaram a cultura existente nas experiências britânicas e norte-americana como modelos políticos ideais, cunhando o tipo ideal de “cultura cívica”. Essa seria constituída por uma mescla das orientações participativas e submissas (ou sujeitas) da população, ou seja, uma cultura política de moderação entre as elites governantes e a população – a posicionando como o modelo de cidadania ideal para a manutenção do sistema democrático.

O campo de estudos de cultura política foi criticado por ter um modelo determinista e normativo ao posicionar algumas culturas como superiores a outras, sem levar em conta as construções históricas de cada nação e fatores estruturais, como desigualdades socioeconômicas (BADIE, 1993; CASTRO, 2014; PATEMAN, 1992; RENNÓ, 1998). Ademais, a relação entre cultura e estrutura política estabelecida por Almond e Verba (1963) parecia inviabilizar as transições de governos autoritários para democráticos, como o que aconteceu na terceira onda de democratização.

De forma geral, a partir da década de 1980, houve uma mudança de paradigma nos estudos de cultura política, que passaram a focar o papel das crenças e valores da população como instrumento analítico para a compreensão de sistema político (CAMPBELL; YONISH; PUTNAM, 1999; INGLEHART; ABRAMSON, 1994, 1999; NORRIS, 1999). O livro que iniciou essa virada de chave foi *The Silent Revolution*, de Ronald Inglehart (1977). Nele, o autor aponta que sociedades nas quais as necessidades materiais primárias fossem sanadas – como acesso à moradia, à educação, à saúde e à segurança – se desenvolveriam valores pós-materialistas, resultando na possibilidade de maior engajamento político e adesão aos valores democráticos.

Anos depois, em trabalho conjunto com Christian Welzel, Inglehart (2009) refinou esse quadro teórico a partir do ideal de desenvolvimento humano dentro da cultura política, associando a formação de capacidades como forma de emancipação tanto de liberdades individuais como de liberdades políticas e direito à cidadania (INGLEHART; WELZEL, 2009). Nesse enquadramento, buscando trabalhar a cultura política de maneira menos normativa, Dalton e Welzel (2014), com base nos estudos de Inglehart (1977, 2009), propõem um pressuposto teórico para demonstrar que a população está desenvolvendo valores mais assertivos (*assertive*) e de maior autoexpressão (*self-expressive*) na contemporaneidade. Essa vertente difere do pressuposto de submissão e aceitação do sistema político formal, evidenciado no conceito de cultura cívica de Almond e Verba (1963).

Assim, dentro do seu enquadramento teórico, Dalton e Welzel (2014) buscam avaliar o descontentamento da população com a performance dos governos e a desconfiança nas instituições como uma projeção da ineficiência destas em criar políticas públicas que reduzam as desigualdades e melhorem o bem-estar da sociedade como um todo. As debilidades do Estado em prover uma maior qualidade de vida é parte da explicação para a transformação desse padrão comportamental. Diante da expansão do conceito de democracia, que passa a ser associada com bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento humano, se observa uma modificação da natureza da cidadania democrática, em que os cidadãos deixam de ser submissos e leais e passam a ser cidadãos críticos (*critical citizens*). O processo é evidente não só nas democracias estabelecidas, como também nas novas democracias, perpetuando-se através da adoção de orientações assertivas e de autoexpressão.

De tal modo, entende-se ser crucial para a democracia o aumento de capacidades e recursos que garantam aos indivíduos autonomia e real compreensão dos seus direitos e deveres para participar efetivamente do processo político para além do voto em eleições. A adoção desses valores e a caracterização do cidadão crítico e participativo politicamente são benéficas para o processo de empoderamento, sobretudo dos jovens, uma vez que incentivam o desenvolvimento de capacidades humanas, o que é vital para a diminuição das desigualdades. O Quadro 1 aponta a comparação dos aspectos da cidadania leal (*allegiant*) e da cidadania assertiva (*assertive*):

Quadro 1 – Aspectos da cidadania leal e assertiva

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

Fonte: Dalton e Welzel (2014, tradução minha).

O modelo desenhado por Dalton e Welzel (2014) destaca justamente que traços anteriormente vistos como apáticos, como desconfiança das instituições políticas, no novo paradigma complexo do século XXI significam justamente uma maior criticidade sobre instituições que não têm respondido de forma significativa às demandas dos cidadãos. O questionamento do *status quo* em uma sociedade disfuncional é demonstrar uma forma de politização. Fazê-lo através de meios não institucionais também é um contraponto ao sistema em si, de forma que se afastar dos meios tradicionais da política também se torna uma ação política. A contestação como forma de politizar o dia a dia também deve ser observada como ação política, visto que questiona as instituições tradicionais por não se mostrarem representativas.

Todos esses elementos acabam por impactar a transição da cultura tradicional para a cultura assertiva, como forma de solidificação do regime democrático. Essas novas perspectivas do processo de aculturação e socialização serão marcadas pelo contexto histórico e cultural do país, bem como pela realidade social experimentada.

Assim, outros conceitos fundamentais que serão examinados nesta tese se referem à eficácia e sofisticação política dos jovens, além da sua competência cívica. Também procura-se avaliar de que forma o interesse por política no âmbito não tradicional igualmente pode ser pensado como forma de manifestação de interesse político, a partir do aprofundamento da capacidade crítica, e como a percepção da internet como um espaço democrático é alcançada.

2.2.1 Eficácia política e percepção de responsividade

O conceito de eficácia política diz respeito à relação entre o cidadão e o sistema político. Nesse sentido, a eficácia, ou a competência cidadã subjetiva (ALMOND; VERBA, 1963), se refere a quanto os indivíduos creem que podem influenciar a política institucional e o quanto acreditam que as suas ações poderão resultar em modificações no sistema político, estando tangenciada ao reconhecimento do sistema como confiável, assim como à sua própria representatividade (PONTE, 2006).

Nesta tese, buscamos tratar o conceito de eficácia política proposto por Sofia Sohl (2014), que, diferentemente da abordagem bidimensional que considera a eficácia como interna ou externa (EASTON; DENNIS, 1967; NIEMI; CRAIG; MATTEI, 1991; KAHNE; WESTHEIMER, 2006), trata a eficácia externa como algo isolado do conceito de eficácia política, chamando-a de *perceived system responsiveness*, que, em português, traduzimos para *percepção de responsividade do sistema*, entendendo tal conceito como as compreensões e leituras da responsividade governamental e institucional às demandas e necessidades dos cidadãos – ou seja, o quanto os cidadãos acreditam que o governo irá responder às suas demandas.

Para tanto, buscando aprofundar os laços conceituais e conectando o campo da psicologia ao da ciência política, propõe-se o conceito de eficácia política separadamente da percepção de responsividade do sistema, sendo a primeira:

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

Segundo Elizabeth Beaumont (2010), os recursos cívicos que possibilitam que os jovens se sintam mais politicamente eficazes incluem recursos cognitivos, informativos, motivacionais, sociais, culturais e especialmente conhecimentos, habilidades, orientações, grupos associativos e experiências percebidas como socialmente e politicamente relevantes. Esses recursos são majoritariamente adquiridos por meio de educação crítica, profissões de alto *status*, inclusão em comunidades e participação em grupos associativos que incitam maior envolvimento político (ROSENSTONE; HANSEN, 1993; SCHLOZMAN; VERBA; BRADY, 2012). Nessa perspectiva, o alto *status* coincide com a eficácia política, pois serve de veículo para a aquisição de recursos cívicos que estimulam a confiança política. Essa tendência mostra-se ainda mais forte entre os mais jovens (BANKS; ROKER, 1994; BEAUMONT, 2010). Paralelamente, a eficácia política se mostra mais maleável por sua natureza não estar tão atrelada a questões econômicas, e sim de reconhecimento por pares, sobretudo dentro do processo de socialização política.

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

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

Logo, investimentos no sistema educacional e esforços específicos nas escolas, dirigidos a desenvolver uma maior eficácia política nos jovens, podem ter efeitos positivos no longo prazo, sobretudo na sua participação política (BEAUMONT, 2010; SOHL, 2014). Supletivamente, estudos demonstram que programas destinados a aumentar a participação política e eficácia dos jovens geram efeitos duradouros na competência cívica e engajamento na política (LLEWELLYN et al., 2007; FLANAGAN, 2013). Portanto, embora a influência dos pais e pares seja importante na primeira infância, é ao longo da juventude e da inserção no ambiente escolar que os indivíduos se mostram sensíveis em relação à formação de identidades e características políticas, uma vez que os adolescentes estão expostos a diferentes agentes. Da mesma forma, na adolescência, os jovens passam a se utilizar mais dos ambientes online, seja para entretenimento, seja para pesquisa e ensino demandados pela

escola. Esse marco temporal, aliado ao processo de autodescobrimento e formação de personalidade fora do ambiente familiar, possibilita um enfoque empírico nesses anos apropriado para o estudo do desenvolvimento da eficácia política. Assim, é provável que os jovens assimilem conhecimentos e desenvolvam a eficácia política de forma mais efetiva se forem positivamente influenciados para tal, possivelmente mantendo essa afirmativa ao longo da vida (SOHL, 2014).

Buscando aprofundar o estudo da socialização política nos jovens, Sofia Sohl (2014) identifica três principais benefícios que podem ser obtidos pelo estímulo da eficácia política para uma maior inclusão cidadã. São eles:

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

As qualidades psicológicas dos indivíduos favoráveis à participação serão, portanto, aprofundadas através de experiências de participação, de forma que, embora não se possa dizer que a eficácia política é “causa direta” da participação política, reconhece-se que o próprio senso de eficácia é afetado pelas oportunidades de participação, de forma a se retroalimentar (SCHMIDT, 2000).

2.2.2 Sofisticação Política

A temática de sofisticação política vem sendo trabalhada desde a década de 1960, mas seus achados não são uniformes e ainda há poucos estudos sobre o tópico. Converse (2006) desenvolveu a teoria da estratificação, que classificou as atitudes do eleitorado estadunidense de cinco formas: (1) conceitos abstratos explícitos (referidos como ideologia); (2) conceitos abstratos semi-implícitos (referidos como quase-ideologia); (3) conceitos de interesse de grupo; (4) conceito de natureza dos tempos; e (5) sem conteúdo conceitual. Nesse estudo, encontraram que aproximadamente 75% do eleitorado norte-americano estava enquadrado nos três últimos grupos, e, portanto, possuía baixo conhecimento sobre política no seu aspecto conceitual,

compondo o público de massa, que aceita seu dever de votar, mas tem atenção marginal quanto à política (CONVERSE, 2006; SCHMIDT, 2000).

Em 1986, W. Russell Neuman evoluiu nos pressupostos teóricos de Converse (2006) e propôs a utilização de três dimensões, nomeadamente: 1) a saliência política – variáveis relativas ao interesse, acompanhamento e preocupação com o sistema político; 2) o conhecimento político, descrito como estar a par de eventos políticos, reconhecer instituições, partidos e personagens da política; e, por fim, 3) a conceituação política: capacidade de compreender questões conceituais, como posicionamentos de esquerda-direita e reconhecer ideologias (NEUMAN, 1986). O autor criou um índice para avaliar a sofisticação política a partir de uma tipologia de três diferentes públicos no eleitorado estadunidense: o primeiro foi chamado de “público de massa”: representativo de cerca de 75% da população geral, que tem pouco interesse por política, tem baixa eficácia política e apenas participa de processos políticos pontuais, como eleições, e são geralmente guiados por posições majoritárias; o segundo grupo é de cerca de 20% da população e é intitulado como “os não politizados”: estes têm desdém e descrédito pela política, não participando de eleições e nem buscando informações sobre o tópico; por fim, o terceiro e menor grupo foi chamado de “ativistas políticos” que representam aproximadamente 5% da população do estudo: estes são caracterizados por altos níveis de politização e militância, sendo o caso de ativistas políticos, comunicadores e influencers políticos, bem como cientistas políticos e políticos profissionais (NEUMAN, 1986).

Luskin (1990), a partir dos trabalhos de Campbell et al. (1960) e Converse (2006), define sofisticação política como o conhecimento individual sobre questões políticas, atores políticos, condições e eventos relacionados ao sistema político, podendo ser identificada como cognição da complexidade política ou expertise política (LUSKIN, 1990). Seus conceitos estão relacionados ao apoio comportamental positivo, no sentido de que a sofisticação política pode ser pensada como um produto do interesse e participação na política, resultando em uma maior cobrança e *accountability* em relação à agenda pública e propostas de políticas públicas, assim como em uma maior resistência a vieses construídos pelas mídias de massa e em um posicionamento baseado em argumentos e evidências científicas, considerando majoritariamente as pautas políticas ao invés da “imagem do candidato” na decisão do voto. Para Luskin (1990), temas centrais da sofisticação política envolvem informação, habilidade e motivação – para haver sofisticação política há de se

encontrar uma determinada quantidade de informação política, habilidade necessária para reter e compreender a informação e razões motivadoras para realizar esse esforço.

Dentro dessa equação, tanto para Luskin (1990) como para Neuman (1986), os agentes socializadores detêm um grande papel em influenciar o grau de sofisticação política, visto que o interesse dos pais e familiares em tópicos políticos, bem como a exposição à informação política na mídia serão decisivos na determinação da proximidade de contato que indivíduo terá com a questão política, independentemente do seu nível cognitivo de inteligência, da educação que venha a receber ou do contato com política advindo da sua ocupação – de forma que é necessário que os três elementos (informação, habilidade e motivação) sejam diferentes de zero para que haja um efeito positivo sobre a sofisticação política (LUSKIN, 1990; NEUMAN, 1986).

Enquanto o estudo conduzido por Neuman (1986) posiciona a educação como uma variável relevante para a definição de sofisticação política, assim como estudos anteriores de Converse (2006), o modelo definido por Luskin (1990), também observando eleitores estadunidenses, encontrou uma correlação significativa entre inteligência e sofisticação política, e baixo grau entre nível de educação e sofisticação política¹³. No modelo de Luskin, a variável mais representativa para compreender a sofisticação política é o interesse pelo assunto, seguida por inteligência e ocupação, diferindo da maior parte dos estudos, que posicionam educação como uma variável altamente relevante¹⁴ (CAMPBELL; YONISH; PUTNAM, 1999; CONVERSE, 2006; HOSKINS; D’HOMBRES; CAMPBELL, 2008) – quando não a principal.

Contudo, algo que chama atenção nesses estudos é que todos estão centrados na temática do voto e participação eleitoral, porém a cidadania é um processo muito mais complexo que a escolha nas urnas. O ideal de um cidadão politizado é o que acompanha os processos políticos para além das eleições – por exemplo, na *accountability* das proposições de seus políticos eleitos, averiguando se houve uma materialização dos planos de campanha em políticas públicas e/ou ações concretas, e também na adesão a valores democráticos – o que não ocorre em contextos do

¹³ A partir da pesquisa de 1976 do Estudo Nacional de Eleições Americanas (American National Election Study, ANES).

¹⁴ Embora o autor indique que, por haver alta correlação nas variáveis, é possível que a educação tenha sido pormenorizada em seu modelo, mas que ainda tenha peso relevante externo ao modelo, visto que a educação é relevante para explicar inteligência, por exemplo (LUSKIN, 1990).

mundo real, sobretudo em países com altas taxas de desigualdade social, econômica e de concentração de renda. Do ponto de vista dos agentes políticos, questões socioeconômicas e de influência familiar dos pais seguem incontestáveis como variáveis relevantes para entender a sofisticação política, sobretudo do ponto de vista da criação de interesse na política.

No geral, o conceito de sofisticação política ainda se mostra como um terreno em construção. De certo modo, ele é percebido como um conceito elitista, visto que, em um país com tamanhas desigualdades como o Brasil, o “saber” político parece ser limitado àqueles que não precisam se preocupar se terão alimento para a refeição do próximo dia, ou se terão um teto sob o qual dormir. Por outro lado, a própria expansão das redes de telecomunicações e a ampla disseminação de informações permitem múltiplas possibilidades de acesso a tais informações. De certa forma, a discussão de sofisticação política está diretamente ligada ao atendimento das necessidades materiais, pois é preciso que essas estejam supridas para que se possa conjecturar sobre expressões e preocupações pós-materiais, para então evoluir para uma politização crítica.

2.2.3 Competência Cívica

Os conceitos de eficácia e de sofisticação política podem ser compreendidos como subprodutos desenvolvidos por meio das experiências advindas da socialização política. Pensando a importância da escola como agente de socialização, a educação crítica pode ser pensada como uma catalisadora dessas facetas da cultura política assertiva, pois, ao promover a politização crítica por meio da educação, desenvolve habilidades cognitivas e capacidades individuais dos jovens, possibilitando um maior engajamento político, empoderamento e promoção de valores democráticos.

A abordagem da competência cívica desenvolvida por Bryony Hoskins (2006) e Bryony Hoskins et al. (2008) intenta reconhecer e desenvolver indicadores que apontem características e comportamentos que identifiquem os “cidadãos ativos”, ou, nos moldes de Dalton e Welzel (2014), os cidadãos assertivos no âmbito da União Europeia. A cidadania ativa foi definida pelos autores como “[...] participação na sociedade civil, ou nas comunidades e/ou na vida política, caracterizada pelo respeito mútuo e pela não-violência, de acordo com os direitos humanos e a democracia” (HOSKINS; CRICK, 2008, p. 13). O objetivo é compreender competências como a

combinação de diferentes padrões de comportamentos que incluem as dimensões cognitivas (conhecimento e habilidades) e dimensões afetivas (atitudes, valores e comportamento pretendido). Nesse sentido, a competência cívica seria a capacidade que os jovens desenvolvem para se tornar cidadãos ativos (ou assertivos). E o processo de aprendizagem por meio da educação possibilitaria o desenvolvimento de competências que impulsionam a cidadania ativa, por vezes sendo estimuladas por diferentes agentes socializadores (BERNARDI, 2017).

Assim, diferem-se os campos afetivo e cognitivo – o que Schlozman, Verba e Brady (2012) chamam de habilidades cívicas e motivações – ou seja, recursos cívicos que podem ser movimentados para uma maior participação política (BERNARDI, 2017; SCHLOZAMAN; VERBA; BRADY, 2012). O Quadro 2 descreve as dimensões e suas subdivisões:

Quadro 2 – Dimensões da competência cívica



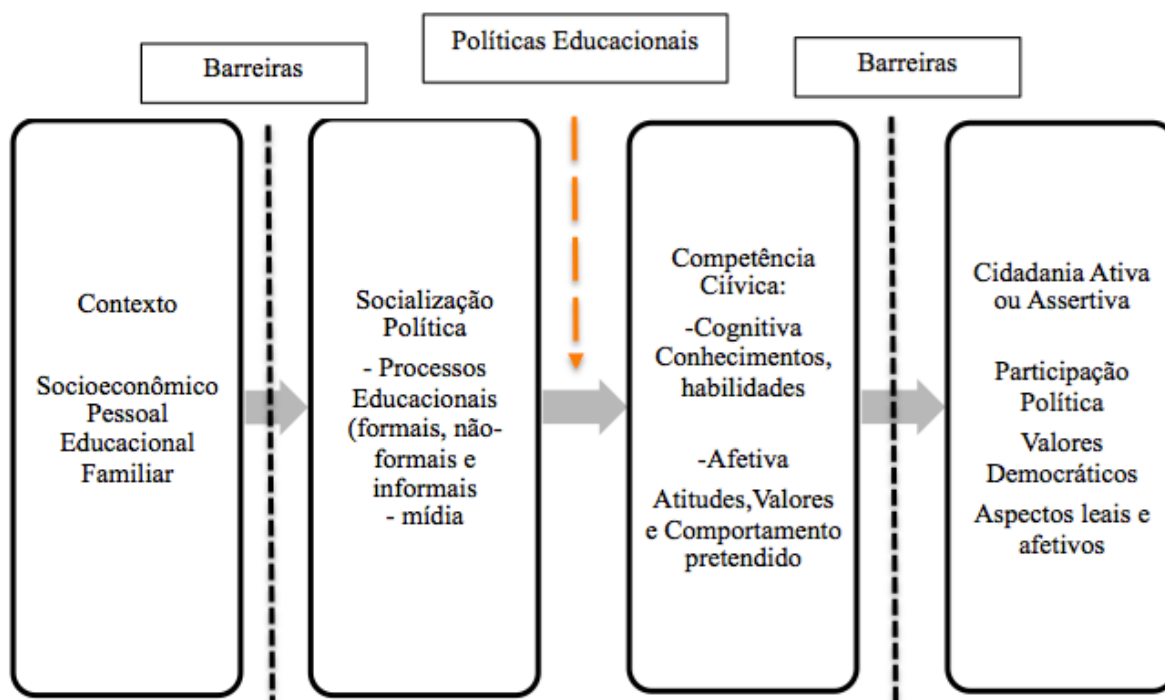
Fonte: Hoskins et al. (2008, tradução minha).

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

No entanto, a competência cívica por si só não garante a cidadania ativa, uma vez que existe uma série de barreiras, como desigualdades educacionais, características pessoais e ambientes familiares diversos. Logo, a competência cívica existe como um resultado do processo de aprendizagem/socialização política, enquanto a cidadania ativa é o produto da existência de competência cívica, que é uma condição necessária, mas não suficiente, para que aquela se desenvolva (BLANCAFORT, 2012). Assim, as políticas educacionais deveriam, no modelo perfeito, funcionar como catalizadoras no processo de aprendizagem dos jovens, incentivando, para além dos conhecimentos formais, competências cívicas que levem à cidadania ativa ou assertiva (BERNARDI, 2017).

Portanto, para demonstrar as interações dentro desse processo de aprendizagem e de socialização política em busca da formação cidadã, Bernardi (2017), a partir de Hoskins et al. (2008) e Blancafort (2012), construiu o seguinte fluxograma:

Quadro 3 – Modelo formativo de cidadania ativa



Fonte: Bernardi (2017), a partir de Hoskins et al. (2018) e Blancafort (2012).

Portanto, de acordo com o modelo acima, observa-se que parte do processo de socialização política é fruto dos processos educacionais, sejam eles no âmbito da escolarização ou no âmbito da ação de outros agentes (família, mídias, internet, redes

sociais etc.). Logo, desde esse primeiro módulo, os jovens já podem se deparar com barreiras à cidadania ativa, como a questão socioeconômica, colocando um maior peso na escola como responsável pela disponibilização de recursos cívicos afetivos – valores, atitudes e comportamento pretendido, que, por sua vez, reagem com os recursos cognitivos – nomeadamente, conhecimentos e habilidades –, desenvolvidos no processo de aprendizagem. A partir disso, o modelo proposto por Bernardi (2017) se diferencia dos anteriores por posicionar as políticas públicas, especialmente as educacionais, como catalisadoras da criação de competência cívica, uma vez que essas políticas – pelo menos na teoria – atuam possibilitando a educação de forma universal, pública e gratuita. Não obstante as políticas educacionais, não se afasta a probabilidade de surgimento de outras barreiras, como a falta de tempo e dinheiro, nos termos de Schlozman, Verba e Brady (2012), ou limitações legais, como autoritarismo e proibição legal ao voto e à manifestação, além de outros empecilhos que impeçam a transformação da competência cívica em participação efetiva no longo prazo (BERNARDI, 2017).

No Capítulo 3, a seguir, discute-se a educação política e a importância de que ela seja trabalhada em perspectiva para a utilização das novas mídias. Neste capítulo, será teorizado o modelo de educação que se entende como necessário para as habilidades do século XXI, e em seguida serão analisadas as entrevistas realizadas com os coordenadores das escolas de Porto Alegre, nas quais se aplicou o *survey* com 874 alunos.

3 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A publicação *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire, parece cada dia mais atual, apesar de o autor se referir aos anos de ditadura militar no Brasil, como se vê no trecho abaixo:

Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do país. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. Esta esperança ameaçada tinha, por um lado, suas raízes na própria passagem que fazia a sociedade brasileira de seu status anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa, para o de sujeito de si mesma. Na verdade, nas sociedades alienadas, condição de onde partíamos e de que saíamos, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas. O fracasso de seus empréstimos, que está na sua inorganicidade, confunde suas elites e as conserva numa posição ingênuo diante dos seus problemas. (FREIRE, 2014, p. 88-89).

Nesse sentido, Paulo Freire, patrono da educação brasileira e reconhecido mundialmente, preconiza a conscientização da população e a criticidade resultante de uma educação crítica como forma para que a sociedade se torne mais humana e igualitária, saindo da “cultura do silenciamento” e se tornando realmente democrática. Assim, neste capítulo, discute-se a educação brasileira, seus propósitos, idiossincrasias, limitações e possibilidades por meio da construção histórica e política brasileira, entre avanços e retrocessos.

3.1.1 Educação como prática formadora de cidadania

Segundo Paulo Freire (2014, p. 46), “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, e tampouco a educação pode ser desprovida de criticidade. Nesse sentido, educar é um ato político que não pode ser desvinculado do tempo e espaço em que se desenvolve. A criticidade da educação “[...] implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade” (FREIRE, 2014, p. 115), traduzindo-se na interpretação dos problemas reais do dia a dia do educando,

através do diálogo e da empatia, desenvolvendo a tomada de consciência acerca do seu lugar no mundo.

As afirmações de Freire que dizem que não existe educação neutra e que a prática educativa precisa ser acompanhada de uma politicidade impõem que reconheçamos o aluno como um ser pensante e ativo no processo de aprendizagem. A politicidade da educação não está na transferência mecânica do conhecimento ou na imposição arbitrária do educador aos seus educandos, mas em prover os meios para que os alunos possam refletir a partir dos seus próprios pontos de vista, de forma ética e democrática, respeitando as oposições de opinião através do diálogo (FREIRE, 2000).

A não neutralidade da educação não quer dizer fazer dela partidária, tampouco significa praticar qualquer tipo de doutrinação ideológica, mas, sim, inserir o educando na sua realidade, que é, por natureza, política, compreendendo e desnaturalizando, assim, discriminações de classe, gênero e raça que são construídos socialmente, de forma estrutural. A prática educativa de forma ética e democrática é fundamentada na igualdade e humanidade, esclarecendo as tramas sociais e históricas para além do senso comum, lançando luz às complexidades da sociedade na qual os educandos estão inseridos.

Entender a desigualdade da sociedade brasileira e a educação como uma ferramenta, nesse contexto, significa compreender que ela precisa ser priorizada na agenda pública. A relevância da educação para a cidadania a posiciona como uma demanda latente, tanto quanto o acesso à moradia, saúde e mobilidade urbana.

A educação é uma prática que se dá em um contexto social em constante mutação, podendo ser estrangida por processos históricos e tendo dimensões econômicas, culturais e políticas (PAIVA, 2012). Assim, o sistema educacional se desenha como um reflexo da concepção da sociedade e se dá através da materialidade da ação do Estado (FREITAG, 2005).

3.1.2 O tratamento da educação como política pública no Brasil

O projeto de educação da sociedade brasileira sempre esteve associado aos interesses do Governo, à luz da organização econômica. Ao longo da colonização portuguesa, a utilização da mão de obra escrava associada à catequização jesuíta formou um sistema de educação dual no qual apenas classes abastadas tinham

acesso à educação formal. O sistema latifundiário, baseado na exportação de bens primários como café, algodão e cana de açúcar, não necessitava de mão de obra qualificada, portanto não havia necessidade de prover educação às classes desfavorecidas. A economia agroexportadora utilizava-se majoritariamente de mão de obra escrava, que aos poucos foi substituída pela força de trabalho de imigrantes, lentamente, a partir da abolição da escravatura em 1888. Porém, sem políticas de inclusão dessa parcela ignorada da população, até hoje casos de escravatura são recorrentes no Brasil.

Na década de 1930, a troca do modelo econômico político brasileiro de agroexportador para urbano-industrial, bem como a demanda popular por uma ampliação do sistema educacional, pressionou o Estado para que ele se responsabilizasse na oferta de educação popular (BERNARDI, 2017). Nesse sentido, na era Vargas, fundou-se o primeiro Ministério da Educação, que, centrado na promoção de direitos trabalhistas, visava primordialmente a capacitação profissional e inserção de mão de obra para a industrialização crescente no país, consolidando uma dualidade no ensino entre educação profissionalizante e educação voltada para o ingresso no ensino superior (SAVIANI, 1999). A Reforma Francisco Campos, em 1931, consolidada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, foi a primeira reforma educacional de nível nacional, atingindo o ensino secundário, comercial e superior e aumentando os anos de estudo de cinco para sete anos, assim como estabelecendo a necessidade de frequência obrigatória¹⁵. A necessidade de mão de obra minimamente qualificada para trabalhar nas indústrias impulsionou a necessidade de alfabetização e escolarização mínima da população; contudo, manteve-se a diferenciação entre as escolas técnicas, para as classes menos favorecidas, e as escolas de elite, em sua maioria particulares, focadas em formar lideranças que seguiriam os estudos a nível superior (FREITAG, 2005).

Nos anos que seguem, esse padrão teve continuidade, perpetuando desigualdades no sistema de ensino público e um projeto conservador autoritário nos anos da ditadura militar. O período marcado pelo regime militar foi especialmente danoso para a educação voltada à cidadania, uma vez que a disciplina de moral e

¹⁵ Embora a educação tenha sido citada em diversas constituições brasileiras, como a de 1824, na de 1934, na de 1937, na de 1946, e na de 1967 – extinta pela Emenda constitucional no. 1 da ditadura militar) (RODRIGUES, 2017). a análise aqui proposta se concentrará no período de redemocratização brasileira, a partir de 1985.

cívica tinha a função prática de legitimar as estruturas governamentais autoritárias do regime, abolindo as disciplinas de sociologia e filosofia em 1969 (MARTINS, 2003).

Uma releitura sobre políticas educacionais no Brasil, de forma geral, aponta a marcante ausência de preocupação com a cidadania e a inclusão social, sobretudo se avaliados os largos períodos de governos antidemocráticos (REIS; MÁXIMO, 2013). O projeto político educacional desse período reflete uma concepção autoritária, tecnicista e de seletividade educacional, não voltada para a criticidade, mas sim para a reprodução de um sistema desigual e elitista.

Bem como a educação se tornou uma prioridade no Brasil a partir da alteração das prioridades econômicas do país, por necessidade de modernização dos processos produtivos, igualmente a inclusão da dimensão da cidadania educacional só virou prioridade a partir do processo de democratização do país, em 1985, dentro da terceira onda de democratização. Apesar da inclusão da educação como prioridade em matéria de direitos fundamentais, assegurados pela Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, pela ONU, e desde então repactuados em diversos tratados e conferências internacionais, a dimensão de cidadania só foi de fato incorporada dentro dos ideais de prática educativa a partir da redemocratização brasileira, em 1985.

O grande marco da universalização da educação e do reconhecimento da sua importância para o conceito de cidadania foi exposto na Constituição de 1988, a partir do Art. 6º, que estabelece: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), os direitos sociais passaram a ser tratados oficialmente como matéria das políticas públicas e, portanto, objetos de ação do Estado.

Assim, a partir da constituição de 1988, as políticas educacionais passaram a ser tratadas como prioritárias dentro das políticas públicas federais. Em 1996, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental (FUNDEF). Em 2001, o Plano Nacional de Educação foi implantado, além de uma série de políticas de avaliação dos diferentes níveis educacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), iniciadas no governo

FHC e ampliadas no governo Lula, sendo articuladas a outras políticas sociais. As metas educacionais do milênio e uma série de tratados internacionais pressionavam o país para a melhoria educacional, mesmo como forma de garantir investimento estrangeiro, e, assim, o país assinou a Declaração de Dakar (2000) e as metas do Milênio da ONU (2000), se comprometendo a oferecer uma educação de qualidade extensiva à toda a população até o ano de 2015.

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

A Lei nº 9394/96, que estabelece a Lei das Diretrizes e Bases, reforçou os aspectos da promoção da cidadania na educação ao definir que:

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

A partir desse contexto, reforçou-se a obrigatoriedade da educação básica e gratuita e a criação de programas suplementares que auxiliavam os jovens a efetivar seu acesso à educação, como programas de material didático, transporte e alimentação. Passou a ser prerrogativa do governo não apenas universalizar o acesso à educação, como também oferecer um ensino de qualidade que permitisse uma maior inclusão cidadã. Para Freire (2000, 2013, 2014), educação, qualidade e criticidade são conceitos inseparáveis e que devem estar presentes na educação pública, para que ela seja, de fato, empoderadora e libertadora. Em consonância, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) definem educação de qualidade como:

Aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos

conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 117-118).

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

3.1.2.1 Do investimento educacional nos anos 2000 ao desmonte da pátria educadora

O investimento na educação iniciou de forma mais massiva ao longo do governo FHC, e a universalização da educação foi implementada como uma meta do governo Lula (2003-2010), continuada por Dilma Rousseff (2010-2016). Um marco da valorização da educação ocorreu a partir da Cúpula Mundial da Educação em Dakar (2000) sob o governo FHC, quando o Brasil se comprometeu a cumprir os seis objetivos¹⁶ que versavam desde a educação primária até a alfabetização de adultos.

A principal meta do governo Lula, iniciado em 2003, era o fim da miséria e da insegurança alimentar, ampliando as políticas públicas assistenciais a famílias marginalizadas. Para tanto, no guarda-chuva do Programa Fome Zero, iniciou o

¹⁶ Os seis objetivos eram: “1) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; 2) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; 3) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; 4) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; 5) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 6) melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação e assegurar excelência, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.” (UNESCO, 2000).

Programa Bolsa Família (PBF), que tinha como condição para recebimento do benefício atestar a frequência escolar das crianças de famílias beneficiárias. Assim, a partir da educação e da eliminação da fome, buscou-se a inclusão da população marginalizada, valorizando a diversidade dos brasileiros por meio de ações afirmativas para a população preta, indígena e ribeirinha. Dentro do Plano Educação para Todos, buscou-se fortalecer o papel dos conselhos e da sociedade civil, também dando mais autonomia aos demais entes federados (BERNARDI, 2017).

Em 2005 foi criada a Prova Brasil (com foco na avaliação da educação básica) e institucionalizado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de entrada na universidade, orientado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), ampliando a possibilidade de acesso de jovens de todo o país à educação superior. Em 2005 também inicia o movimento Todos pela Educação, que foi materializado como política pública em 2006, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na sequência, foram implementadas legislações garantidoras de custeio da educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), também em 2006, e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em 2007 (WERLE, 2014).

Dando continuidade a esses investimentos no âmbito do ensino médio, em 2009 foi instituído o ProEMI, direcionado à formação integral dos alunos a partir da inserção de atividades voltadas a tornar o currículo mais dinâmico, assim articulando diferentes conhecimentos e fortalecendo atividades relacionadas à iniciação científica (BRASIL, 2014a); foi instituída também a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que iniciou em 2014, a partir da articulação de ações existentes do MEC, universidades públicas e secretarias de educação estaduais, com o objetivo de promover melhorias na qualidade da educação (BERNARDI, 2017). Além da vasta gama de políticas educacionais implementadas nesse período¹⁷, houve um investimento muito maior na pasta da Educação com ampliação de vagas e construção de novas universidades para o Ensino superior, bem como ampliação dos institutos federais. Em termos de PIB, a porcentagem de investimento na educação foi de 4,6%, em 2003, para 6,3% em 2017 (BRASIL, 2014b).

Os esforços do governo nesse período atingiram resultados importantes em

¹⁷ O quadro completo pode ser visualizado no Apêndice C.

termos de expansão e universalização da educação desde a primeira infância até a alfabetização de adultos. Dentre os resultados obtidos, destaca-se principalmente a redução das taxas de abandono escolar, tanto da educação fundamental quanto da média, registrando uma diminuição de 74,2% e 43,1%, respectivamente, entre os anos de 2000 e 2010 (BERNARDI, 2017). A adoção de cotas raciais e de renda, bem como a entrada na universidade pelo SISU com adoção do ENEM, e políticas como PROUNI e FIES também democratizaram o acesso ao nível superior no país.

Tendo como referência a própria Constituição Federal de 1988¹⁸ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁹, o arcabouço institucional brasileiro, desde a redemocratização, vinha reforçando os aspectos da promoção da cidadania na educação (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016; SOUZA, 2009). Dentro das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) foi construído em consonância com movimentos de professores, conselhos de educação e movimentos sociais. Uma das grandes metas colocadas pelo plano foi a previsão constitucional de vinculação de uma porcentagem do PIB à educação (meta 20) de até 10% ao final de 2024, bem como a implantação de um Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como forma de materializar as demais metas do plano, justamente por haver maior possibilidade de financiamento para elas.

No entanto, desde 2014 até 2021, houve acirramentos do campo político e aprofundamento da crise econômica, fazendo com que o PNE (2014-2024) não saísse do papel. Desde o *impeachment* de Dilma Rousseff, uma série de retrocessos ocorreram no campo educacional, inviabilizando a materialização do plano. O primeiro deles foi a aprovação da “PEC do teto” (Proposta de Emenda à Constituição – PEC 55/2016, promulgada como Emenda Constitucional 95 (EC-95)), que limitou os gastos públicos por 20 anos, inclusive os de educação. Além disso, propostas de reformulação do ensino médio que buscam eliminar a obrigatoriedade do ensino de ciências humanas nas escolas, bem como projetos de escola “sem partido”, ensejam um futuro de incerteza quanto ao projeto de educação pública do Brasil. A chamada

¹⁸ A Constituição Federal, no seu Art. 205, que determina que as políticas educacionais têm como objetivo “[...] visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

¹⁹ Instituída pela Lei nº 9394/96, que postula “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

“reforma do ensino médio” proposta pela Medida Provisória nº 746, de 2016, transformada na Lei nº 13.415, de 2017, trazia como objetivos “[...] investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Nesse sentido, a eleição de Jair Bolsonaro (2018) reforçou a agenda neoliberal e ultraconservadora, colocando o PNE (2014-2024) como secundário, aprofundando o processo de privatização do público, limitando os gastos com a educação básica e estrangulando o ensino superior nas instituições federais – além das investidas autoritárias e conservadoras para a educação (DOURADO, 2020).

Não obstante à estagnação do plano, também se observa o descumprimento das diretrizes do PNE nos planos estaduais, tal como o respeito à diversidade e identidade de gênero – cerca de 12 dos 17 estados retiraram a palavra “gênero” dos seus planos, e observa-se uma implementação massiva das escolas “cívico-militares”. Dentro desse escopo de “militarização do ensino”, o Decreto nº 10.004, de 2019, criou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), desenvolvido pelo MEC com apoio do Ministério da Defesa. O programa adota o compromisso não de criar novas escolas, mas de militarizar as escolas públicas já existentes. O PECIM, em sua constituição, já se mostra contrário ao princípio da gestão democrática, garantido não apenas pela Constituição, mas também reafirmado na LDB e no PNE (MENDONÇA, 2020).

De forma geral, desde o *impeachment* de Dilma Rousseff, houve uma mudança no paradigma da qualidade educacional, que passou a ser medida por resultados em avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), diminuindo a autonomia escolar e, sobretudo, dos professores, e pensando a educação como um produto, sem levar em conta as realidades materiais de cada localidade, de cada aluno e professor. Nesse cenário, a reforma do ensino médio e a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parecem aumentar ainda mais a vulnerabilidade das escolas públicas e reproduzir um modelo de exclusão social – da escola privada para os ricos e da escola pública para os pobres.

A reforma do ensino médio e a Base Nacional Curricular Comum, sobretudo a sua relação com a educação midiática, serão aprofundadas no subcapítulo a seguir.

3.1.2.2 *Reforma do ensino médio e a BNCC*

Conforme colocado por Dourado (2019), podemos observar diversos retrocessos no âmbito da educação básica, sobretudo no que tange ao ensino médio, retrocessos esses que são contrárias às iniciativas propostas no Plano Nacional da Educação (2014-2024) e que incentivam diversas outras flexibilizações de marcos regulatórios, desde a formação inicial e continuada até a incorporação de iniciativas de educação à distância (EaD). Nesse sentido, tanto a reforma do ensino médio quanto a adoção da BNCC para o ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) enfatizam a formação educacional para inserção produtiva, se restringindo à transmissão de conteúdos por meio de formação de habilidades e competências e não garantindo uma formação ampla e crítica, pregando, assim, uma “neutralidade” de ensino. Esse utilitarismo tem promovido uma sistemática desvalorização das ciências humanas (DOURADO, 2020), retroagindo à Reforma Capanema, na qual os secundários industrial, comercial e agrícola não possibilitavam o ingresso no ensino superior, assim como à reforma educacional realizada pela ditadura militar (Lei nº 5.692, de 1971), que, frente à realidade do Estado, viabilizava uma profissionalização precária voltada para a inserção produtiva (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Ademais, legislar uma reforma tão importante em 2017, sem debate público, via medida provisória, denota forte autoritarismo e desconexão com a realidade educacional brasileira. Na época foram muitas as ocupações de escolas por todo o território nacional (mais de 1200 escolas), além de posicionamentos de conselhos de educação e estudiosos da área que se mostraram contrários à implementação do novo ensino médio (DA SILVA; SCHEIBE, 2017). De acordo com a Lei nº 13.415, de 2017, a reforma curricular apresenta duas justificativas para flexibilizar o currículo: a primeira discorre sobre a baixa qualidade do ensino médio, e a segunda traz a necessidade de tornar o ensino médio mais interessante aos alunos, dados os altos índices de abandono e reprovação (FERRETTI, 2017).

Embora a primeira justificativa seja incontestável e de fato haja muito que se avançar em termos de qualidade da educação pública no ensino médio, a segunda proposição denota falta de conhecimento da realidade das escolas públicas e dos jovens que a frequentam. Ao passo que a baixa qualidade educacional se deve, justamente, ao baixo investimento do Estado na educação pública, seja a nível de recursos humanos, nomeadamente professores e gestores, ou até mesmo por

questões básicas de infraestrutura escolar, o abandono da escola pelos jovens se dá muito mais em virtude de vulnerabilidades sociais e pela desassistência do Estado do que por falta de interesse (FERRETTI, 2017; SIQUEIRA; DOURADO; AGUIAR, 2020). A PNAD de 2020 demonstra que 39,1% dos jovens que abandonam a escola o fazem pela necessidade de trabalhar, índice que para os homens é de 50%. Entre as mulheres, 24,1% alegam não ter interesse no estudo, porém o segundo maior motivo para o abandono escolar é a gravidez precoce (23,8%), seguida pela necessidade de cuidar de familiares ou realizar afazeres domésticos (11,5%) (PNAD, 2020).

A BNCC é estruturada em torno de dez competências²⁰ gerais para todos os níveis da educação básica, sendo estes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

²⁰ “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Apesar de os valores expressados nessas competências serem importantes, o documento não faz menção sobre como tais competências serão articuladas nos itinerários formativos, e nem mesmo estipula objetivos e formas de avaliação para que estes sejam atingidos, apenas indicando que as competências devem ser trabalhadas em cada segmento de acordo com a faixa etária dos alunos.

A estrutura do novo ensino médio exclui a divisão entre as disciplinas tradicionais e articula o conhecimento através de quatro grandes áreas, sendo elas: 1) linguagens e suas tecnologias (arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa); 2) matemática e suas tecnologias (matemática); 3) ciências da natureza e suas tecnologias (inclui biologia, física e química); e 4) ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, sociologia e filosofia). Cada uma das quatro áreas deverá definir suas próprias competências a partir das dez competências gerais. Na prática, anulam-se as divisões entre disciplinas tradicionais, e apenas as disciplinas de matemática e língua portuguesa são obrigatórias aos três anos do ensino médio, fazendo com que o aluno precise optar por uma dessas áreas para desenvolver seu itinerário formativo. Em adição às quatro grandes áreas, há a possibilidade de cursar o itinerário de formação técnica e profissional. A figura abaixo ilustra a estruturação desses itinerários e como eles estão alocados com as áreas de estudo:

Figura 1 – Competências gerais do ensino médio (BNCC)



Fonte: Brasil (2018, p. 469).

Essa proposta materializa a negação de uma formação básica comum e completa, visto que só coloca como obrigatórias os componentes de língua portuguesa e matemática, e acaba reforçando desigualdades educacionais (DA SILVA; SCHEIBE, 2017). Cabe destacar que a escolha dos alunos desses itinerários será restrita aos itinerários definidos pelo estado e instituição de ensino, de forma a não garantir a formação plena do educando ou a garantia da formação desejada, uma vez que os estados não são obrigados a oferecer os cinco eixos formativos, mas sim aqueles que tem “[...] relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 36, Lei nº 13.415/2017). Nesse sentido, os alunos apenas poderão optar pelos percursos formativos oferecidos pelo estado e município no qual realizam os seus estudos.

Aqui cabe lembrar a gênese gerencial dessa reforma, que é voltada para avaliações de larga escala e, portanto, irá privilegiar os conhecimentos técnicos – voltados para o trabalho – ou as linguagens, matemática e ciências naturais – devido à necessidade de ir ao encontro de avaliações como o PISA, negligenciando a importância das ciências humanas para a formação cidadã, uma vez que essas não estão alinhadas às perspectivas de interesses econômicos dos entes federados. Assim, a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia, sociologia, educação física e artes como estudos e práticas, mas não como disciplinas, as coloca em uma posição marginalizada para a educação pública, denotando uma sonegação ao conhecimento e reflexão.

Outro ponto controverso da reforma foi o reconhecimento de “notório saber” como aptidão para a docência, o que precariza as formações de licenciatura e compromete a formação dos educandos. Ainda, a ampliação da jornada escolar, ainda que seja um tema relevante, sem a devida justaposição de recursos financeiros para assegurar essa aplicabilidade – dado que o próprio sistema atual não dá conta de remunerar os professores de forma digna, e muitos alunos ficam meses sem aulas por falta de professores – e sem o devido planejamento, tem sua execução como especificamente problemática, e até mesmo impossível, dada a PEC 55, de 2016²¹. A BNCC também abre possibilidades de formação a partir de parcerias privadas no

²¹ Proposta de Emenda à Constituição que limita os gastos públicos por 20 anos (BRASIL, 2016a).

âmbito dos cursos técnicos, por meio da educação a distância, relegando parte da formação pública ao âmbito privado.

Além de todos esses pontos, também se questiona: a quem serve essa reforma? O texto da legislação refere-se à juventude, singular. Assim, parece não dar conta de compreender as enormes disparidades entre jovens do ensino público, de periferia e região central, das escolas rurais e das escolas centrais, menos ainda das diferenças que circundam as escolas públicas e as escolas privadas. Ter uma base nacional curricular comum em um país com altos níveis de desigualdade, por vezes na mesma região, se torna ainda mais dramático se nos propormos a tratar como unidade e igualdade toda uma unidade federativa que abriga milhares de realidades ímpares. Não se pode falar em igualdade de acesso onde não há o princípio mínimo de equidade de acesso à educação.

3.1.2.3 *Literacia midiática, alfabetização para mídias ou educação midiática no contexto das políticas educacionais brasileiras (da LDB de 1996 à BNCC de 2017)*

A menção à necessidade de educação para as mídias e novas tecnologias não é tão recente quanto a universalização do acesso à internet. Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, as Diretrizes Nacionais Curriculares de 1998 já traziam menções a competências que deveriam ser desenvolvidas no contexto digital, fazendo referência à necessidade de “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação”, trazendo a necessidade de se trabalhar as competências do ambiente digital dentro de cada área de conhecimento (BRASIL, 1998). Passados mais de dez anos, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, já trazem mais claramente que “[...] as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2010). Em 2012, a nova versão das diretrizes curriculares para o ensino médio, já organizada por áreas de conhecimento, passa a orientar que as escolas considerem as diferentes mídias para a realização de atividades escolares, também se dotando de recursos físicos como computadores e laboratórios de informática, visando à inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no dia a dia

escolar. No entanto, a dimensão da geração de competências para as mídias ainda não aparece como componente curricular ou competência transversal.

A partir das reformas do novo ensino médio, em 2017, que modificaram a LDB de 1996 (Lei nº 9.394) para a Lei nº 13.415, de 2017, orientou-se novas diretrizes que davam luz às reformas que a BNCC traria, abandonando a estrutura de disciplinas operada até hoje e adotando os novos itinerários formativos, a partir das áreas de conhecimento. Na BNCC de 2017, há uma ênfase na importância da educação para as novas mídias, e um direcionamento específico à questão tecnológica, inclusive mencionando a possibilidade de educação EaD e educação presencial mediada pelas tecnologias.

O ENEM, criado em 1998 por Fernando Henrique Cardoso e consagrado nos anos PT (2002-2016) como principal forma de acesso ao ensino superior, embora não tenha feito nomeadamente referência às novas tecnologias, trouxe nas provas a discussão do impacto dessas tecnologias de diversas formas, inclusive em seus editais, como o nº 109/2009, que fez referência ao estudo de gêneros digitais. De forma geral, as referências às TICs passam a aparecer mais robustamente nas legislações e políticas a partir de 2010 (ARAUJO, 2019). Ainda que outras políticas educacionais, como os Planos Nacionais de Educação (PNEs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), entre outras, tenham atribuído maior ou menor importância à inclusão das TICs e da educação midiática no ensino escolar, a BNCC de 2017 foi uma das primeiras políticas públicas no Brasil que deu grande ênfase à necessidade da educação midiática e digital como uma competência necessária na formação dos jovens de ensino médio.

Independentemente das muitas críticas à reforma do ensino médio e da imposição gerencialista da BNCC para essa etapa do ensino básico, no que tange à proposta de educação midiática, o currículo proposto enseja avanços no contexto da interpretação das novas mídias, embora seja pouco realista nos seus propósitos de implementação, dadas as tamanhas desigualdades existentes na educação básica brasileira – sobretudo na rede pública, visto que as diretrizes propostas devem ser incluídas nas redes públicas e privadas, em todos os entes federativos.

Na BNCC, a educação midiática foi inserida no contexto de atuação jornalístico-midiático, que faz parte do componente da língua portuguesa, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Essa foi a primeira vez que uma legislação fez menção direta à necessidade de uma educação para aprendizado crítico do uso e

consumo das mídias. De acordo com o documento final da BNCC, o campo jornalístico midiático – relativo ao ensino médio:

Trata-se de ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/ midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas. Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes. [...] Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais. (BRASIL, 2018, p. 519).

Embora o texto apresente propostas muito válidas para a educação nacional, não são colocadas propostas objetivas nem metas que permitam acompanhar sua implementação. Devido à pandemia de Covid-19, as escolas só serão obrigadas a implementar o modelo da BNCC a partir do ano de 2022, que já será um contexto diferente ao de quando as reformas foram previstas.

As escolas que integraram esta pesquisa, como ficará mais claro nos capítulos posteriores, não estavam adequadas aos moldes da nova BNCC, embora já houvesse a preocupação das equipes gerenciadoras das escolas de pensar a sua aplicação. De forma geral, existe um grande gargalo entre as políticas estabelecidas, tanto em termos da BNCC e do PNE quanto em relação aos materiais didáticos e aos investimentos na educação básica (ARAUJO, 2019; SIQUEIRA; DOURADO; AGUIAR, 2020). Em termos práticos, o que observamos é que há um grande distanciamento entre as políticas gerais para a educação estabelecidas pelo governo federal e as práticas educacionais constituídas no dia a dia das escolas, que serão mais bem evidenciadas nos capítulos a seguir. Ainda, as reformulações das políticas

para a educação básica, especialmente no ensino médio, não encontram consonâncias nas políticas para o ensino superior voltado às licenciaturas. Ou seja, há, novamente, um grande gargalo na formação de professores, que não são preparados para assumir esse novo modelo de ensino (ARAUJO, 2019). Essa questão se soma à redução de gastos com a educação pública no país, resultando em um cenário que vai desde os baixos salários dos professores da educação básica aos baixos incentivos à carreira de licenciatura, e acaba culminando na falta de professores para a rede pública, sobretudo na educação básica, gerando ainda uma sobrecarga daqueles que se sujeitam a operar dentro dessas precárias condições.

Em síntese, ainda que a legislação tenha avançado no sentido de garantir uma educação ou letramento ou alfabetização midiática, ela não propõe objetivos mensuráveis ou meios – sejam eles de financiamento, de infraestrutura, ou mesmo de formação dos professores – para que isso, de fato, ocorra. Da mesma forma, esse avanço vem dentro de uma proposta mercantilista da educação, visto que restringe a educação formal e completa do ensino médio a um itinerário formativo, sem garantir a disponibilidade dos diferentes eixos de formação a todos os entes federados, ficando a oferta de tais eixos a cargo de interesses locais. Da mesma forma, também delimita o acesso às disciplinas que trazem discussões que promovem maior senso crítico, como filosofia, sociologia e história, não sendo estas obrigatórias no ensino médio, a depender dos eixos formativos escolhidos e ofertados pela instituição.

3.1.3 Educação crítica midiática

Uma questão que tomou maior tempo que deveria ser necessário no âmbito desta tese foi a de definir a nomenclatura que seria dada ao objetivo final das práticas educativas tidas como ideais para a formação de jovens no ambiente digital. Embora a ideia de competência cívica se mostre importante, a nomenclatura cívica ainda é atribuída no Brasil ao componente curricular de “educação moral e cívica” do período da ditadura militar. Tal componente tinha um caráter doutrinador, o oposto do que se objetiva propor, uma vez que se tem como base o ideal de educação crítica, proposta por Paulo Freire.

Por outro lado, a discussão sobre as diferenças entre letramento, literacia e alfabetização no campo da educação e da linguística abarcam diferentes critérios, que, embora importantes, não são o cerne desta pesquisa, que se insere dentro da

perspectiva de compreender a socialização política dos jovens com fins a incentivar uma educação política para a cidadania ativa.

No campo da linguística e da educação, distingue-se alfabetização e letramento dentro de dois campos teóricos: os que posicionam letramento e alfabetização como sinônimos, e aqueles que posicionam letramento e alfabetização como conceitos diferentes. Autores como Demo (2001), Vygotsky (2007) e Ferreiro (2001) não diferenciam os termos e destacam que língua escrita é uma competência necessária para o ser cidadão.

Aqueles que defendem que são processos diferenciados, porém interdependentes, advogam que apenas ser alfabetizado não é mais suficiente para exercer cidadania, e, portanto, o letramento seria uma etapa adicional. Dentro do entendimento mais comum, os analfabetos funcionais seriam pessoas não letradas – conseguem ler textos, mas tem dificuldades na interpretação destes. Para Soares (2010), letramento é a condição adquirida após o aprendizado da escrita e seus impactos, ao passo que a alfabetização seria a “aquisição” da tecnologia de ler e escrever. A autora pontua que alfabetização é o processo, enquanto letramento é a prática e o aprimoramento através da prática. O termo letramento foi traduzido do inglês “literacy”, por vezes utilizado como alfabetismo na década de 1990, sendo compreendido como demandas da comunicação por meio da escrita e leitura (ARAUJO, 2019).

Nesse sentido, mesmo antes de aprender a ler e escrever, uma criança já poderia ser letrada; se socializada em um contexto de capital político elevado, já teria algum nível de letramento político. Dados os altos níveis de analfabetismo, ou de analfabetismo funcional, os conceitos de alfabetismo e letramento, em países que ainda não tem um investimento massivo em políticas públicas de educação, acabam por ser assimilados como iguais. Dentro das práticas normativas brasileiras, o Conselho Nacional de Educação entende letramento e alfabetização como termos distintos, porém interconectados. Assim, considerando que a ênfase desta tese é na questão da educação crítica voltada para a politização, optou-se por adotar o conceito de educação cívico-midiática de Mihailidis (2019), adaptado à realidade brasileira à luz de Paulo Freire, renomeando o modelo como “Educação Crítica Midiática”.

A educação midiática, ou os diferentes termos utilizados para o contexto de discussão do ambiente midiático, ainda é uma temática incipiente no Brasil, sobretudo em termos de iniciativas de políticas públicas. Primeiramente, pelas várias possíveis

traduções do próprio termo para o português, mas também pela relativamente recente democratização dos meios digitais no Brasil, bem como pelo igualmente recente acesso universal à educação, apenas garantido a partir da Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã.

De forma geral, a alfabetização midiática é definida como “[...] a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e agir usando todas as formas de comunicação” (NAMLE, 2019). A preferência dos jovens pelo uso da internet e das redes sociais é expressiva mundialmente (BOWYER; KAHNE; MIDDAUGH, 2017; KAHNE; BOWYER, 2019). Segundo Lenhart (2015), 92% dos adolescentes ficam online todos os dias, com 24% afirmando estar online constantemente (LENHART, 2015). Esses números refletem os dados encontrados pela pesquisa do NUPESAL em 2015 e 2016, em que a média de uso da internet pelos jovens foi de 9h por dia, sendo aproximadamente 6,5h destas nas suas redes sociais (NUPESAL, 2015-2016).

Dentro desse quadro de avanço da internet como forma comunicacional dos jovens, Jenkins et al. (2009) advogam a necessidade de se pensar na aplicação de uma literacia midiática com foco na cultura da participação²². Para o autor, embora os jovens de hoje sejam chamados de nativos digitais (PRENSKY, 2005), é necessário que eles sejam ensinados a utilizar as redes de forma efetiva. Jenkins et al. (2009) indicam, por exemplo, três principais barreiras para que o uso das redes ocorra de forma participativa: 1) a lacuna de participação – relativa ao acesso desigual às oportunidades, habilidades e conhecimentos para o uso da internet; 2) transparência – relativa à dificuldade dos jovens em reconhecer o posicionamento das diferentes mídias que relatam o assunto; e, por fim, 3) a ética – relativa à compreensão das implicações da exposição de um indivíduo dentro da mídia digital, como criadores de mídia e participantes de uma comunidade.

Para tanto, propõe-se que as escolas abordem uma literacia sobre a mídia dentro dos seus currículos, com o potencial para desenvolver:

[...] um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens precisam no cenário das novas mídias. A cultura participativa muda o

²² “[...] uma cultura com barreiras relativamente baixas à expressão artística e ao engajamento cívico, forte apoio à criação e compartilhamento de ideias e algum tipo de gestão informal, pela qual participantes experientes transmitem conhecimento a novatos. Em uma cultura participativa, os membros também acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social entre si.” (JENKINS et al., 2009, p. 8).

foco da alfabetização da expressão individual para o envolvimento da comunidade. As novas literacias envolvem habilidades sociais desenvolvidas por meio da colaboração e da inserção na comunidade. Essas habilidades se baseiam nas atividades tradicionais de alfabetização, pesquisa e análise crítica aprendidas na sala de aula. (JENKINS et al., 2009, p. 29).

O autor enumera uma série de habilidades que devem ser desenvolvidas para que os jovens possam se utilizar da internet de forma efetiva, possibilitando uma real participação – seja ela política ou mesmo de inserção em uma comunidade de forma democrática.

Quadro 4 – Habilidades comunicacionais para a cultura participativa

Habilidades comunicacionais da nova literacia midiática	
“Jogar”	A capacidade de experimentar o ambiente como uma forma de resolução de problemas.
Desempenho	A capacidade de adotar identidades alternativas com o objetivo de improvisação e descoberta.
Simulação	A capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real.
Apropriação	A capacidade de amostrar e remixar significativamente o conteúdo da mídia.
Multitarefas	A capacidade de digitalizar o ambiente e mudar o foco para detalhes importantes.
Cognição distribuída	A capacidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais.
Inteligência coletiva	A capacidade de reunir conhecimento e comparar notas com outras pessoas em direção a um objetivo comum.
Julgamento	A capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informação.
Navegação Transmídia	A capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações em várias modalidades.
Rede	A capacidade de procurar, sintetizar e divulgar informações.
Negociação	A capacidade de viajar por diversas comunidades, discernir e respeitar várias perspectivas, e entender e seguir normas alternativas.

Fonte: Jenkins et al. (2009).

Apesar de a escola ser central nessa abordagem de literacia, outros agentes socializadores, como pais, família e amigos, também são importantes para que a cultura participativa seja efetivada. O centro do debate de Jenkins et al. (2009, 2016) é que os jovens encontraram novos meios de se expressar e de fazer suas vozes serem ouvidas, produzindo e compartilhando conteúdo nas redes sociais, e que não

é possível separar o lado político dessa inovação cultural. Conforme o livro lançado em conjunto com outros autores em 2016, os jovens estão buscando mudança política “por qualquer mídia necessária” (em inglês *By Any Media Necessary: The New Youth Activism*) (JENKINS et al., 2016).

Hobbs (2010) usa o termo literacia digital e midiática como forma de descrever as cinco habilidades emocionais, intelectuais e cognitivas para 1) acessar textos e mídias buscando informação, 2) pensar e analisar criticamente, 3) compor mensagens claras e criativas, 4) pensar e refletir de forma ética e crítica nos ambientes digitais de forma a 5) participar ativamente em suas comunidades por meio de colaboração e trabalho de equipe. De acordo com Hobbs (2010, p.17),

Quando as pessoas têm competências em alfabetização digital e de mídia, reconhecem agendas pessoais, corporativas e políticas e têm o poder de falar em nome das vozes ausentes e das perspectivas omitidas em nossas comunidades. Ao identificar e tentar resolver problemas, as pessoas usam suas vozes poderosas e seus direitos legais para melhorar o mundo ao seu redor.

No fluxograma de Hobbs (2010), essas atividades se desenvolvem de forma contínua dentro de uma espiral de empoderamento que propicia um aprendizado também contínuo ao longo da vida dos jovens. As atividades propostas por essa abordagem não excluem a importância da leitura e interpretação da palavra impressa, mas abrangem a compreensão de outras formas de comunicação existentes na mídia digital (MIHAILIDIS; GERODIMOS, 2018) – sejam vídeos, imagens, símbolos ou sátiras. Para tanto, a necessidade de leitura e interpretação de texto se mostra fundamental, estando integrada ao conceito de educação cívico-midiática, uma vez que as práticas de educação digital e midiática têm uma abordagem ativa no processo de construção do conhecimento e habilidades que podem ser transferidas da escola para o mundo real e digital (HOBBS, 2010).

3.1.4 Elementos da educação crítica midiática

O quadro teórico desenvolvido por Mihailidis (2019) partilha das abordagens anteriores de Hobbs (2010) e Jenkins et al. (2009, 2016), porém traz destaque à intencionalidade transformada em ação cívica, trabalhando com empoderamento cidadão e formação de consciência crítica dentro de atividades escolares que possam

gerar impacto na comunidade, sobretudo na capacidade de agir para além das redes digitais (MIHAILIDIS, 2018). Para Mihailidis (2009), é importante que a abordagem da literacia midiática esteja ligada à importância do engajamento cívico para a democracia e liberdade de expressão, integrando-se à educação cívica. Nesse sentido, o autor pontua que a educação midiática deve ser ligada à educação cívica de forma a encorajar maior participação política (MIHAILIDIS, 2009). Isto posto, a abordagem da educação cívico-midiática desenvolvida pelo autor busca despertar um maior senso crítico, fazendo com que os jovens se tornem “céticos, mas não cínicos” (JACKSON; JAMIESON, 2007, p. 175) ao escolherem quais informações são credíveis – sejam estas repassadas pela mídia tradicional, pelas redes sociais, família e até mesmo a escola. O arcabouço teórico desenvolvido pelo autor que servirá como base da abordagem desenvolvida por esta tese pode ser visualizado na Figura 2:

Figura 2 – Educação cívico-midiática focada em valores



Fonte: Mihailidis (2019).

Embora a abordagem tenha foco no fomento da ação cívica, as habilidades de interpretação crítica ligadas à construção de valores éticos e morais são essenciais dentro do processo de construção dessas capacidades. Os pilares desses valores são construídos por meio dos conceitos de empatia, persistência, imaginação/agência, consciência crítica, persistência e emancipação (MIHAILIDIS, 2019).

3.1.4.1 *Empatia*

A partir de uma perspectiva feminista, pensando na relação pedagógica entre professor e aluno, Nel Noddings (2013) desenvolve o que chamou de uma abordagem feminina para a ética e educação moral. Na língua inglesa, Noddings (2013) descreve a filosofia dentro da relação professor-aluno como “*to care and to be cared for*”, focando na diferenciação entre *care about* (se importar com algo/alguém) e *care for* (cuidar de algo/alguém) – no sentido de que o primeiro é relacionado à uma situação momentânea e individual, e o segundo – que seria o sinônimo de empatia – é relacional e converte o processo individual à um ato coletivo, visto que transforma o “eu necessito fazer algo” para o “algo precisa ser feito”, expandindo o número de atores potenciais que podem gerar mudanças positivas (NODDINGS, 2013).

Joan Tronto (2013) vai além do conceito de Nodding e hierarquiza quatro níveis de *caring*²³ essenciais para a cidadania e democracia no mundo moderno:

A cidadania, como empatia, é ao mesmo tempo uma expressão de apoio (como quando o governo presta apoio a quem precisa de cuidados) e um fardo – o fardo de ajudar a manter e preservar as instituições políticas e a comunidade. Na verdade, envolver-se em um cuidado democrático exige que os cidadãos pensem atentamente sobre sua responsabilidade para com eles mesmos e com os outros. (TRONTO, 2013, p. xii).

Trazendo essa abordagem para o construto de educação midiática, Mihailidis (2019) aponta que a alfabetização midiática até então não se enfocou nesses conceitos de “se importar com/dar atenção” e “empatia”, já que a maior parte das mídias – principalmente as digitais – priorizam um afastamento dos objetos, focando a atenção dos jovens sobre eventos ou tópicos e aumentando o distanciamento entre as diferentes realidades.

Ao encontro da literatura citada, Gordon e Mugar (2018) desenvolveram o conceito de *caring ethics* dentro da educação midiática, que busca

²³ “To approach this state of caring, Tronto’s hierarchy starts at caring about (individual attention), and progresses to caring for (relational), care giving (meeting the need), and care receiving (responding to care), then ending with caring with (how care supports democracy).” (TRONTO apud MIHAILIDIS, 2019, p. 110).

Criar condições nas quais todas as vozes e interesses sejam representados, contabilizados e envolvidos na formação dos produtos e efeitos da prática da mídia. [...] Ao focar e operacionalizar as obrigações morais que sustentam as instituições, a prática da mídia cívica trabalha para criar produtos e experiências de mídia que buscam transformar as instituições através dos valores do processo democrático. (GORDON; MUGAR, 2018, p. 29).

Por fim, a prática de alfabetização midiática assume que a empatia surge naturalmente através de processos de pesquisa de mídia que possibilitam o reconhecimento de visões diversas para os jovens. No entanto, a educação cívico-midiática estabelece a necessidade de desenvolvimento da empatia para unir comunidades por meio de receptividade e aprofundamento de laços sociais, e deve centrar-se mais no que nos une do que naquilo que nos divide (MIHAILIDIS, 2018). Pensando no contexto atual, de alta polarização política, atividades nesse sentido buscam humanizar aqueles que pensam diferentemente, no sentido de diminuir julgamentos e de pensar em dinâmicas construtivas.

3.1.4.2 *Persistência*

O ecossistema midiático da atualidade favorece a rapidez e inconstância das informações. Impulsionados pela internet e pelo avanço das plataformas, os jovens se tornam hiperconectados desde cedo, aumentando sintomas de falta de atenção, ansiedade, depressão e baixa autoestima (TWENGE, 2017). Adicionalmente, estudos demonstram que conectividade excessiva pode dificultar o processamento cognitivo, sobretudo de aprofundamento e detalhamento de informações (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016). Especialmente nos últimos dois anos (2020-2021), em que estivemos inseridos em uma pandemia mundial, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) passaram a alertar sobre a existência de uma “infodemia”, conceituando esta como “um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando se precisa” (OPAS; OMS, 2020). Assim, o termo se refere ao grande aumento no volume de informações sobre um evento ou situação especial, gerando desordem informacional que potencializa o consumo de desinformação e de notícias falsas.

A ansiedade no ambiente virtual amplia a velocidade com a qual as informações se multiplicam, facilitando a procriação do fenômeno das *fake news*, uma vez que uma

inverdade na internet é cerca de quatro vezes mais provável de ser compartilhada do que uma notícia verdadeira (VOSOUGHI; DEB; ARAL, 2017). A relação da educação cívico-midiática com a persistência é que os jovens possam dedicar-se a um aprendizado profundo de determinados tópicos por meio das mídias, indo além do aprendizado instrumental de coleta de informações na Web (MIHAILIDIS, 2019). Pesquisas demonstram que a capacidade de se dedicar a diferentes tarefas ao mesmo tempo diminui a capacidade de concentração, especialmente durante a juventude, quando o cérebro ainda está em desenvolvimento (ROTHBART; POSNER, 2015). Ademais, a utilização de múltiplas telas e a realização de tarefas concomitantemente acabam por reduzir a porcentagem de conhecimento retido, ao passo que geram um aumento de ansiedade e a sensação de que não estamos “rendendo” suficientemente (BECKER; ALZAHABI; HOPWOOD, 2013). Logo, incentivar estudos que promovam a realização de tarefas de longo prazo, que envolvam pesquisas mais elaboradas e aprofundadas tende a ampliar os benefícios do consumo de informação, ao passo que possibilita um conhecimento robusto acerca dos tópicos de interesse, diminuindo ansiedade e desenvolvendo a persistência em objetivos de longo prazo (DUCKWORTH et al., 2007). Ainda, a persistência possibilita que os jovens avancem além do desenvolvimento de conhecimentos instrumentais e da aquisição de habilidades, fazendo com que o conhecimento adquirido seja colocado em uma ação contínua (MIHAILIDIS, 2019).

3.1.4.3 *Imaginação, representação e soft power*

O conceito de imaginação, dentro da educação cívico-midiática, busca encorajar os jovens a ter esperança para imaginar visões alternativas às condições de participação atual, a fim de desenvolver inovações democráticas que promovam maior engajamento cívico e participação política (JENKINS et al., 2016).

Novamente, há uma convergência entre a inclusão política e a empatia com a cultura POP, demonstrada em filmes, séries e livros, e que se desenvolve como potenciais formas de engajamento digital para os jovens. Jenkins cita o caso dos personagens de Harry Potter que advogam por direitos LGBTQIA+ – posicionamento também claramente visível em diferentes séries nas plataformas Netflix e Amazon – assim como direitos dos imigrantes, conscientização racial e empoderamento feminino, possibilitando meios para os jovens repensarem o seu lugar na sociedade e

se organizarem através das redes. Pensando a nível de Brasil, a própria cobertura da Rede Globo em suas telenovelas, trazendo casais LGBTQIA+, questionando racismo e apresentando questões de representatividade, possivelmente traz diversidade a muito lares onde antes essas questões não eram debatidas.

Assim,

A alfabetização midiática adota um imaginário cívico para projetar intervenções que se concentram em fornecer o espaço criativo com o fim de explorar realidades alternativas através de ícones culturais que podem conectar, subverter e inspirar [os jovens]. Como o ativismo da mídia surge, então, não é uma questão de como podemos usar uma ferramenta para compartilhar informações ou pedir às pessoas que participem, mas sim, quais histórias nos unem e como podemos utilizá-las para aproximar as pessoas dentro de uma comunidade. (MIHAILIDIS, 2019, p. 114-115).

Muitas vezes uma série ou filme pode ser o primeiro ponto de conexão de muitos jovens com pautas identitárias e de igualdade entre gêneros, e isso ocorrer por meio do entretenimento propicia uma maior aproximação do que através do ensino tradicional. A mídia tem esse poder de despertar emoções e curiosidades ao mostrar diversas realidades que não seriam imagináveis para jovens inseridos em famílias com capital cultural baixo, possibilitando trazer a pauta da representativa feminina, LGBTQIA+ e do racismo de forma lúdica e informativa, e até promovendo discussões que talvez não ocorressem antes dentro dessas casas. Jenkins et al. (2016) apontam que, em suas entrevistas conduzidas entre 2010 e 2015, muitos jovens indicavam não sentir que as suas vozes podiam ser ouvidas, e esse sentimento de baixa eficácia política era uma das maiores razões para afastá-los de ações cívicas. Da mesma forma, ao entrevistar líderes jovens de movimentos políticos nos Estados Unidos, foi identificado que um forte elemento de afastamento destes da política tradicional era a sua não identificação com as lideranças dos partidos políticos, e que se ver representados em outros movimentos os encorajou a tomar ações práticas para resolver problemas persistentes (JENKINS et al., 2016).

Nesse sentido, adiciona-se ao modelo de Mihailidis (2019) um conceito cunhado por Joseph Nye sobre as relações internacionais, chamado de *soft power*. Para Nye (2004, p. 1), “[...] o poder é um pouco como o amor, mais fácil de experimentar do que mensurar ou definir, mas não menos real por isso”. Nesse sentido, o *soft power*, ou o poder maleável, é pensado como uma forma de gerar influência a partir da atração, sem o uso de força ou de coerção. Na relação entre países, o termo foi

pensado para descrever o papel da cultura em influenciar ideais, políticas e modelos de desenvolvimento de um país para outros. Isso pode se dar através de produções culturais, propaganda, termos de cooperação etc. Durante a Guerra Fria, os Estados Unidos investiram pesadamente em produções culturais para demonstrar a União Soviética como um país atrasado, autoritário e maligno de forma geral, e até hoje essa visão estereotipada da Rússia e do Leste Europeu segue sendo reproduzida em produções culturais diversas. Nesse sentido, pensando em termos de educação política, a mídia desempenha um enorme *soft power* na educação política dos jovens e ainda é um recurso pouco explorado dentro da educação formal.

3.1.4.4 *Empoderamento/emancipação pela comunicação*

Stefania Milan (2013) define práticas de emancipação da comunicação como abordagens que buscam criar conteúdos alternativos à mídia e infraestrutura comunicacional existente:

A "prática" evoca a abordagem de grupos de base na promoção de reformas a partir de baixo do atual sistema de comunicação. "Emancipatório" refere-se ao seu compromisso de compartilhar e redistribuir conhecimentos técnicos, a fim de estender também a não especialistas a possibilidade de controlar ações comunicativas e contornar as plataformas comerciais. Ampliando o quadro, as Práticas comunicacionais empoderadoras (PCEs) podem ser vistas como uma subdivisão do crescente número de mobilizações sociais que abordam questões de mídia, tecnologia, informação e cultura. (MILAN, 2013, p. 2-3).

O conceito de emancipação é relacionado ao de empoderamento da narrativa e à liberdade de se comunicar dentro de seus próprios termos, buscando expandir espaços de ação política para além das arenas institucionais (MILAN, 2013). A maior parte das atividades de alfabetização midiática se desenvolve dentro das grandes plataformas tecnológicas, Google, Youtube e Facebook, que não podem ser consideradas como plataformas neutras, mas podem ser utilizadas como espaços e meios de deliberação e promoção de acesso comunicacional. O conteúdo pode ser produzido pelos jovens, professores, coletivos ou indivíduos comuns – mesmo que hospedados nesses grandes conglomerados (MIHAILIDIS, 2019).

Para Marcello Baquero e Rute Baquero (2007, p. 141), o conceito de empoderamento está altamente relacionado à cidadania política e pode ser descrito como "[...] um processo contínuo que fortalece a autoconfiança de grupos

populacionais desfavorecidos, capacitando-os para a articulação e explicitação de seus interesses transformando-os em demandas articuladas”. Pensando nesse conceito, dentro do ambiente comunicacional, Milan (2013) pontua que, embora essas plataformas continuem sendo conglomerados que concentram poder e têm um faturamento superior ao PIB de muitos países, repetindo a lógica inicial da mídia tradicional (MACBRIDE, 1980; MATTELART, 2005), elas ainda possibilitam que vozes de muitas comunidades que por muito tempo foram silenciadas se façam ouvidas.

Claro que, com isso, também surgem dinâmicas problemáticas, como a potencial desinformação, as câmaras de eco ou bolhas de filtro das redes sociais e a discriminação algorítmica, que são questões que também devem ser abordadas dentro do ponto de vista crítico na formação midiática. No entanto, independentemente dos aspectos positivos e negativos que a internet e as novas mídias tenham trazido para a sociedade, nosso esforço atual deve estar voltado a como podemos utilizá-las para promover um maior empoderamento relativo à participação democrática e justiça social.

3.1.4.5 *Consciência Crítica*

A partir do conceito de Paulo Freire (2013, p. 14), a consciência crítica se desenvolve ao “[...] aprender a perceber contradições sociais, políticas e econômicas e a agir contra os elementos opressivos da realidade”. Dentro da lógica do patrono da educação brasileira, a aprendizagem ocorre a partir de um processo dialético e democrático no qual ensinar e aprender se tornam assimilar e reconhecer (FREIRE, 2000). Para que a consciência crítica se torne ação política em termos práticos, ela deve ser embebida de um sentimento de agência e de eficácia política (SOHL, 2014), de forma que o jovem perceba que seus esforços podem gerar impacto real na política e sociedade.

As abordagens de interpretação e alfabetização midiática têm centrado seus esforços em impulsionar maior consciência crítica através da educação de qualidade; porém, para que essa se efetive em ações, é necessário que a escola envolva os alunos na discussão da sociedade e política, também propondo a participação ativa dos próprios educandos. Conforme colocado por Freire (2014, p. 164):

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa in experiência democrática, alimentando-a.

Abordagens anteriores de alfabetização tocavam exclusivamente na leitura dos textos e interpretação das imagens, sem designar sentido e contexto ao aprendizado, o que acabava por promover um letramento distanciado da alfabetização (FREITAG, 2005; FREIRE, 2014). A proposta de Mihailidis se desenvolve dentro de uma lógica transgressora, na qual “[...] a crítica, a criação, a reflexão e a ação da mídia trabalham para subverter o poder e reinventar o futuro através da conscientização” (MIHAILIDIS, 2019, p.112-113). Dentro desse quadro, a abordagem da educação cívico-midiática propõe adotar a pedagogia da consciência crítica, aliada à ideia de imaginação e esperança, como uma prática que fomenta uma maior demanda de responsividade ao mundo político.

Assim, para desenvolver a capacidade de agir, posiciona-se três linhas de ação: a reflexão crítica, a eficácia política e a ação política. Bell Hooks (2013), a partir da educação para liberdade de Paulo Freire (2013), aborda a necessidade de se ter a educação como uma prática que se traduz em respeito e empatia pelas diferentes vivências dos alunos e a denominou de pedagogia da transgressão – uma prática que questiona o *status quo*, que convida professores e professoras a abraçar as incertezas do processo de aprendizado e a entender que a forma como ensinamos atualmente precisa mudar e ser pensada a partir de uma experiência de inclusão. Nesse sentido, Hooks (2013, p. 56) pontua que: “[...] fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

Bell Hooks também relembra que os estudantes não se tornam críticos da noite para o dia, e que o processo entre o letramento, a alfabetização e a criação do pensamento crítico é demorado e precisa ser estimulado pela comunidade escolar. A pedagogia engajada e transgressora tem o foco em restaurar a vontade dos estudantes de refletir a sua existência e restaurar sua vontade própria de continuar aprendendo (HOOKS, 2010).

Nesta tese, objetiva-se utilizar o arcabouço teórico construído por Mihailidis (2019) descrito ao longo do item 3.1.4, como referência para a construção do conceito

de educação crítica midiática, tendo em mente a realidade da educação brasileira e os conceitos-chave de consciência crítica. Nesse sentido, conforme pontuado por Bell Hooks (2013, p. 51):

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir em um processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar.

Em um cenário de tantas retrações políticas e negações do ideal de pedagogia da autonomia, toda e qualquer iniciativa, mesmo que não articulada a uma política pública, merece ser ressaltada. O que se observa nas escolas entrevistadas é uma grande dissonância da política pública federal e mesmo diferenças entre os entes, dependendo de suas condições de financiamento federal, estadual e municipal. As escolas públicas (sobre)vivem da forma que é possível, dado o baixo investimento público, que não corresponde às crescentes demandas e solitudes por parte do governo. As escolas, de forma geral, enfrentam falta de professores e de recursos humanos, bem como de recursos tecnológicos.

O Capítulo 4 traz a análise qualitativa das entrevistas – designando as escolas em grupos classificados de acordo com as suas práticas de educação midiática – aliada à avaliação documental dos projetos político-pedagógicos (PPP) de ensino.

4 AVALIANDO QUALIDADE EDUCACIONAL E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUDIÁTICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Uma das maiores dificuldades para se avaliar processos educacionais no Brasil se dá pela modificação constante de planos e projetos educacionais em virtude de trocas de governo, resultado da ideia de que a educação é um projeto de governo e não de Estado. A aprovação de uma nova legislação a nível federal não garante a sua aplicação nas escolas, o repasse de recursos é demorado e não há uma preocupação com a preparação de professores e gestores para novas políticas – na verdade há uma total desassistência do Estado nesse sentido. A baixa remuneração dos professores na educação básica, bem como os constantes cortes de recursos desde 2016, têm dificultado ainda mais a implementação de políticas educacionais de forma uniforme em todo o país. Conversando com a comunidade escolar, observamos com consistência a reclamação generalizada da falta de professores, monitores e aportes financeiros e de pessoal para as escolas públicas. Essas queixas são diminuídas em escolas da região central e dos bairros mais nobres, enquanto as escolas mais periféricas são mais penalizadas com a falta de recursos, como será demonstrado nos capítulos subsequentes.

Observando um panorama da realidade educacional brasileira, se constata um hiato entre a destinação de recursos, demandas para as escolas e problemas de infraestrutura. Ao passo que se discute a necessidade de uma educação crítica que seja voltada para a mídia na BNCC, boa parte das escolas públicas entrevistadas nesta tese sofrem de falta de recursos humanos, nomeadamente professores, monitores, bibliotecários etc. – dificultando a manutenção das atividades mais primárias. Mesmo quando são dados os meios materiais para acesso às TICs, falta pessoal para gerenciar e fazer a manutenção do equipamento, que acaba se tornando obsoleto pela falta de uso, atualização e manuseamento correto. Igualmente, não há incentivo para os professores, que já trabalham em um regime quase exploratório de trabalho, buscarem especialização para as novas tecnologias, muito menos suporte ou apoio para tanto. O sucateamento das escolas públicas por vezes parece um projeto em si.

Inicialmente, esta pesquisa propunha estudar os planos político-pedagógicos das escolas como meio de avaliar o quanto a temática das tecnologias informacionais e comunicacionais, assim como as propostas de integração da investigação de mídia,

estavam inseridas no dia a dia das escolas. De acordo com Veiga (1995), o objetivo desses projetos é o de delimitar, de forma simples, os planos que a unidade escolar tem intenção de realizar nas práticas educativas de curto e longo prazo, sendo o político e o pedagógico termos e noções indissociáveis ao tratarmos de educação, pois promovem o processo permanente de discussão das alternativas viáveis para a efetivação de um projeto (DE SOUZA, 2009). A elaboração do projeto pedagógico de cada escola, para este que seja atual e democrático, deve incluir toda a comunidade escolar e estar de acordo com as dinâmicas lá estabelecidas, bem como com a realidade social dos alunos que atendem a escola, não sendo construído

[...] para cumprir uma determinação legal, mas um procedimento que ajuda a escola a organizar espaços destinados à participação de toda a comunidade escolar, tendo por finalidade traçar metas, objetivos e procedimentos para melhorar a ação educacional na unidade escolar. (DE SOUZA, 2009, p. 52).

Assim, o projeto político-pedagógico das escolas deveria ser atualizado em conformidade com as alterações das dinâmicas escolares, sendo rearticulado sempre que dinâmicas maiores ocorressem nas unidades escolares (VEIGA, 1995). No entanto, a realidade das escolas visitadas é muito diferente. Das 17 escolas nas quais o *survey* foi aplicado com os alunos, quase nenhuma demonstrava um plano pedagógico atualizado. Dessas 17 escolas, nas 11 onde foi possível realizar a entrevista com a coordenação, observou-se que o projeto pedagógico era deixado em segundo plano, e que as práticas educativas da escola eram acordadas entre os professores e o núcleo escolar no início de cada período letivo de forma não formalizada em documentos e metas verificáveis. Logo, para captar a realidade das escolas e das práticas educativas de forma mais realista, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas de profundidade com a equipe diretiva.

Para Lüdke e André (1986, p. 34),

[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [permitindo assim] [...] correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações.

No entanto, o distanciamento entre o plano político-pedagógico e as práticas educativas ainda é o menor dos problemas ao se analisar as desigualdades entre as dinâmicas das escolas estudadas, como ficará evidenciado ao longo deste capítulo.

Podemos observar, por meio das entrevistas, como a escola pública tem sido deixada de lado, “à própria sorte”. Sem investimentos adequados, depende quase que somente da boa vontade dos professores e técnicos escolares, que precisam se desdobrar em vários, literalmente, dados os cortes de profissionais e investimentos, sobretudo nas escolas estaduais e municipal. Todavia, as escolas privadas, assim como os institutos federais, também enfrentam dificuldades para se adequar ao século XXI, porém o maior investimento financeiro recebido por elas garante melhores resultados na educação crítica dos jovens.

A seguir, avalia-se o panorama geral da integração das TICs nas escolas com base em relatórios publicados sobre o tema. Posteriormente (4.2) passa-se a avaliar o caso das escolas de Porto Alegre estudadas.

4.1 INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO INFORMACIONAL (TICS) E A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO DIA A DIA ESCOLAR

Observando a importância do ambiente digital no nosso dia a dia, sobretudo para os jovens que já nasceram e se desenvolveram imersos em diferentes telas, se torna extremamente relevante observar também as políticas públicas voltadas para a disseminação das TICs entre os cidadãos. No sentido de formar cidadãos aptos para exercer seus direitos e deveres em um mundo cada vez mais digitalizado, a escola se coloca como um espaço essencial de capacitação para a inclusão digital. Sobre as TICs, Bonilla (2002, p. 283) comenta:

Para tanto, é de fundamental importância a presença das tecnologias da informação e comunicação na escola, uma vez que a sua inserção é um indicativo de que existe a percepção, o reconhecimento, de que a escola necessita integrar-se dinamicamente e ativamente ao contexto contemporâneo e que as TICs são extremamente relevantes para esse processo. [...] Esses fatores que se articulam às TICs são estritamente fatores políticos, uma vez que dizem respeito às concepções, ações, posturas, articulações dos sujeitos e das instituições que compõem o sistema educacional. Compõem esses fatores a forma como a escola se organiza, tanto para o desenvolvimento de projetos envolvendo as tecnologias de informação e comunicação, como para a gestão de tempos e espaços dos professores, e para a proposição de dinâmicas de formação permanente de todos os membros da comunidade; a interação e colaboração entre professores, articuladores (ou lideranças) e a equipe de gestão da escola, tanto no sentido de estudar, compreender o significado social dessas tecnologias, seus princípios, suas potencialidades, a racionalidade que as perpassam, quanto no de propor ações e dinâmicas pedagógicas que levem em consideração suas características; as políticas públicas de financiamento e implementação de programas e projetos para a

área de educação e tecnologias e para a formação inicial e continuada dos professores.

Portanto, o processo de inserção das TICs nas escolas vai além da política pública definida pelo Estado, mas também perpassa a formação dos professores e da direção da escola para atuar nesse novo ambiente comunicacional, mesmo antes da distribuição de equipamentos. A TIC Domicílios, aponta que o número de brasileiros conectados à internet já chega a 75% (CGI, 2020). De acordo com o relatório produzido pelo Instituto de Referência em Internet e Sociedade (IRIS-BH) sobre a inclusão digital como política pública, as informações acerca da utilização de TICs nas escolas, bem como políticas públicas voltadas para esse fim, ainda são bastante dispersas e de difícil validação (GOMES; DUARTE; ROCILLO, 2020). Atualmente, não há um espaço centralizado sobre as iniciativas em voga para a universalização do acesso à internet, faltando publicização e organicidade entre os diferentes entes do governo que estão (ou deveriam estar) se empenhando nessa frente. Nesse sentido, se mostra também necessária a implementação de indicadores que possibilitem um monitoramento real das diferentes iniciativas governamentais e não governamentais (GOMES; DUARTE; ROCILLO, 2020, p. 81).

De acordo com o relatório da CGI (2020), no que tange à utilização da internet nas escolas, quando se trata de regiões urbanas, 14% das escolas públicas e 64% das escolas particulares contavam com uma plataforma virtual de aprendizagem (dados coletados antes da pandemia). Contudo, 73% das escolas públicas e 94% das escolas particulares já faziam uso de redes sociais como forma de comunicação com os alunos e pais. Em relação à formação dos professores para uso das dinâmicas digitais, 59% dos professores de escolas públicas relataram a falta de curso voltado para capacitação na área, enquanto nas escolas particulares esse número foi de apenas 29%. Porém, cresceu o número de professores que buscaram cursos e atualizações nessa área por conta própria, passando de 59% em 2015 para 81% em 2019.

Quanto aos professores de escolas públicas urbanas, as principais reclamações em relação ao acesso às TICs são:

Gráfico 1 – Percepção de professores de escolas públicas sobre barreiras para o uso das TICs (2019)



Fonte: CGI (2020).

Conforme demonstrado no Gráfico 1, 82% dos professores relatam que o número insuficiente de computadores dificulta muito a aplicação de TICs nas escolas, 78% relatam número insuficiente de computadores conectados à internet, e 74% mencionam equipamentos obsoletos ou ultrapassados. Ainda, são muito citadas a baixa velocidade de conexão (70%), a falta de apoio técnico (67%) e a ausência de curso específico para uso de computador e da internet nas aulas (58%), entre outras questões. Esses números trazem a realidade a nível de Brasil, mas, ao avaliar as escolas da pesquisa realizada para esta tese, encontra-se igual ressonância e dificuldade real de mensuração.

Dificuldade de mensuração porque, ao passo que os equipamentos são distribuídos, não é prestada uma assistência adequada ou que possibilite o mínimo de treinamento para utilização desses equipamentos. Portanto, são recorrentes as referências a equipamentos que, por falta de manutenção, tornaram-se inutilizáveis, ou a espaços propícios para o uso das tecnologias pelos alunos, mas que se tornaram inacessíveis pela falta de pessoal para monitorar e auxiliar na utilização.

Realizado esse panorama inicial, passamos agora para a descrição dos dados da pesquisa realizada em Porto Alegre.

4.2 ANÁLISE DAS ESCOLAS DE PORTO ALEGRE

Em busca de atender aos objetivos propostos nesta tese, a análise das práticas educativas nas escolas é dividida em 7 subitens: 1) a infraestrutura para a inclusão das tecnologias de comunicação e informação (TICs); 2) inclusão de temáticas sobre discussão da mídia, sobretudo no âmbito das redes sociais e diferentes tipos de inclusão midiática; 3) discussão sobre temáticas políticas e da sociedade na prática educativa; 4) promoção de atividades cívicas e de reflexão política; 5) participação dos alunos nas atividades cívicas e de discussão política; 6) como os alunos percebem e se relacionam com a instituição de ensino; e, por fim, 7) conclusões da avaliação quanto à educação crítica midiática. Adicionalmente, considerando que boa parte das entrevistas foi realizada durante a pandemia de Covid-19, buscou-se também avaliar como se deram as adaptações das escolas ao modelo híbrido no Capítulo 5, seguinte.

Abaixo, no Quadro 5, é apresentado o perfil dos entrevistados.

Quadro 5 – Resumo das entrevistas

Tipo	Grupo	N Escola	Entrevistado	Ano	Série do Ensino Médio				Total
					1º	2º	3º	4º*	
Estadual pública	Pública Central	1	Vice-diretor	2021	42				42
		6	Diretor	2019	26	12	9		48
		49	x	x	42		30		72
	Pública periférica	2	Vice-diretor	2021		44	18		63
		4	Diretor	2021					48
		5	x	x					41
		48	x	x					47
		3	Coordenadora Pedagógica	2021		23	24		48
		8	Coordenadora pedagógica	2019		21	25		47
		46	Vice-diretor	2021	34	20			55
47	Vice-diretor	2019	19		32		52		
Federal		50	Comissão completa	2019 e 2021		26	17	24	68
Privada	Privada	14	Diretor	2021	61				61
		13	x	x	24				24
		10	Coordenadora Pedagógica	2019	62	31	30		123
		9	x	x	52		28		24
		53	x	x	38	23	15		

Fonte: Elaboração própria.

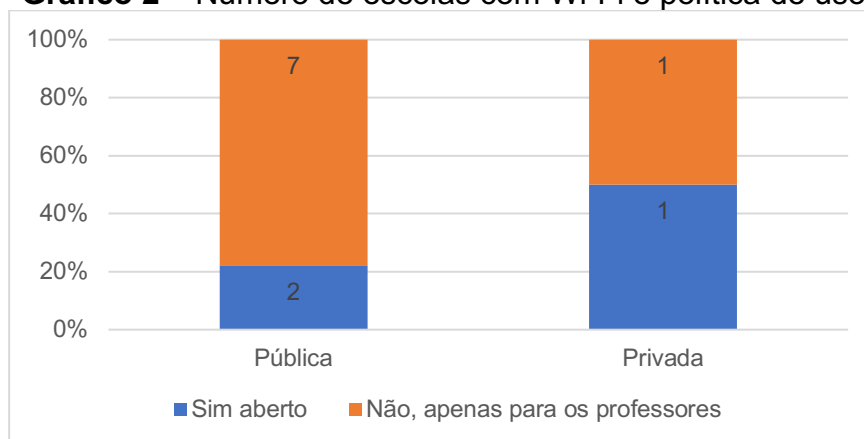
O Instituto federal, por contar com ano profissionalizante tem ensino médio com duração prevista de 4 anos.

Assim, nos subcapítulos que seguem, descreve-se a estrutura das escolas levando em conta essas características.

4.2.1 Sobre a infraestrutura para inclusão das tecnologias de comunicação e informação (TICs)

No que diz respeito aos computadores, todas as 11 escolas entrevistadas os têm, porém há uma diferenciação entre aquelas que têm acesso liberado à internet e as que tem acesso limitado para os alunos. Dentre as 11 escolas entrevistadas, 4 não têm acesso à internet em seus computadores, sendo todas elas públicas não federais. O Wi-Fi não é liberado para os alunos em oito escolas, salvo situações específicas. Algumas escolas (majoritariamente públicas) não têm cobertura suficiente para permitir o acesso indiscriminado à internet, outras, por apresentarem estruturas antigas, têm espaços limitados onde o acesso não pode ser liberado, pois um cabeamento e maior alcance da internet seria muito custoso.

Gráfico 2 – Número de escolas com Wi-Fi e política de uso



Fonte: Elaboração própria.

Igualmente, a utilização de celular em sala de aula segue sendo assunto polêmico, discutido e acordado individualmente com cada professor na maior parte das escolas. Os relatos demonstram resistências por parte de alguns professores, enquanto outros já adaptaram a utilização como prática didática. Sobre isso, destacam-se alguns comentários:

“Eu tenho tentado fazer uma maior abertura disso aí... existem professores que são mais abertos a situação e outros nem tanto. A direção da escola é favorável, mas aí fica por critério de cada professor... mas a gente instrui que faça um bom uso e que incentive. Acredito eu que foi uma briga que se iniciou em algum momento, mas que já foi perdida e que o educador precisa se unir a ela... a pandemia foi positiva nesse sentido. Que ela obriga o professor que nunca fez [uso de tecnologia] fazer, aí não posso dizer exatamente qual o efeito disso quando eles voltarem... se deus quiser quando tomarem vacina e voltaram para o ano regular! Mas tem muita coisa que ajuda... pode pedir para os alunos procurar coisas na internet...” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

Outros destacam que, pela falta de disponibilização de Wi-Fi na escola, alguns alunos aproveitam para vender seu pacote de dados:

“É uma política bem complicada, porque metade dos professores não se importa que os alunos utilizem. E outra metade se importa, só que a gente tá... Eu enquanto gestora, né? Se diretora, eu penso que o smartphone, ele é bem importante no uso de sala de aula. Hm-huh. Porque aquela lei sobre não poder usar o celular era bem diferente, né? Porque era um celular, e hoje o aluno tem um smartphone, que dá a ele o acesso a tudo, sabe? Então, é diferente de um celular que só falava. Hm-huh. Então, eu acho que é importante eles usarem, mas aí a gente deixa a critério de cada professor, né? É bem democrático. [...] Mas como eles não acessam o Wi-Fi, geralmente tem alguns que vendem o seu plano de dados de internet. Tem um menino que dava, que tinha aulas do lado da minha sala e que eu sempre via o wifi dele, cinco reais. Dez minutos. Empreendedorismo.” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

Nas escolas privadas, onde o acesso ao Wi-Fi é liberado, também foi reportado haver dificuldade de acesso à rede pelos alunos e necessidade de combinação individualizada com professores. Nesses casos, o relato envolve a dificuldade de mediar múltiplos acessos a dispositivos conectados à internet, como relógios inteligentes, iPads, notebooks etc.

“Olha, vou ser bem sincera, depende do professor. Isso a diretora deixou bem claro com eles pelas combinações necessárias, cada professor vai ver a necessidade de ser usada na sua sala. Vai ter aulas que ele vai precisar usar e outras aulas não. Então, deixou bem a critério. Na realidade, o nosso código de ética pede pra que o aluno não traga o celular pra escola, porque caso vão ter a perda ou o roubo, a escola não vai se responsabilizar em restituir o aparelho [...] Cada um traz o que quer... Agora tem o relógio, né? Que tem tudo, né? Sim, nem tem como controlar muito, né? E só complica a questão do simulado. Então, o que que a gente pede? A gente pede pra deixar o celular e o relógio... Porque só o celular agora não dá mais, tem outros dispositivos.” (Escola Privada 10, 2019).

De forma geral, o que se observa é que a maior parte das escolas, e também os professores, visualizam a possibilidade de conexão à internet, seja pelos celulares ou por outros dispositivos, como notebooks ou computadores, como fator dispersor das atividades de aula, não integrando essas tecnologias no dia a dia das disciplinas. Se mostram necessárias pesquisas mais aprofundadas para avaliar a utilização específica de cada professor, já que a maior parte das escolas relata que essa é uma combinação realizada em sala de aula com os docentes. Os relatos dos coordenadores/diretores demonstram a predominância de uma resistência por parte dos professores em relação ao uso dessas tecnologias em salas de aula por vê-las como fator dispersor. De fato, a maior parte dos alunos relata utilizar a conexão web como forma de comunicar-se com amigos, não estando tão associada à prática escolar.

Um resumo dos locais com computadores nas escolas entrevistadas pode ser visualizado no Quadro 6.

Quadro 6 – Distribuição de computadores nas escolas entrevistadas

Tipo	Grupo	N Escolas	Administração	Sala de Profs	Laboratórios	Biblioteca	Salas de Aula
Estadual pública	Pública Central	1	sim	sim	sim	sim	sim
		6	sim	sim	sim	não	não
	Pública periférica	2	sim	sim	não	não	não
		4	sim	não	sim	não	não
		3	sim	sim	sim	sim	sim
		8	sim	sim	sim	sim	não
		46	sim	sim	sim	sim	não
47	sim	não	sim	sim	não		
Federal		50	sim	sim	sim	sim	sim
Privada	Privada e não religiosa	14	sim	sim	sim	sim	sim
	Privada religiosa	10	sim	sim	sim	sim	sim

Fonte: Elaboração própria (2021).

Uma queixa frequente dos coordenadores das escolas públicas é a impossibilidade de permitir aos alunos utilizar as salas de informática no contraturno ou em horários livres por falta de monitor para acompanhá-los, e também a obsolescência dos computadores, muito antigos, que acabam por nem conectar à internet.

“A gente olha, quase sempre tinha pelo menos um estagiário de informática que acompanhava os alunos aí, né? Ficava cuidando, observando. Ajudando a usar. É, mas a gente faz meses que não temos mais, eu não lembro de assim ó, faz vários meses, eu não sei quantos meses faz que a gente não tem mais estagiário de informática, acho que foi embora no início desse ano (2019).” (Escola Pública Periférica 8, 2019).

“[E os computadores do laboratório, podem ser utilizados pelos alunos fora do horário de aula?] Não, só na presença de algum professor. Nós não temos monitoria nenhuma. Então tenho um professor presente, professor que daí leva a sua turma de acordo com o que ele planejou.” (Escola Pública Central 6, 2019).

Mesmo com a existência de computadores, as escolas públicas (principalmente as periféricas) relatam dificuldade para manter os computadores atualizados e plenamente operantes.

“[sobre o uso de computadores com internet] Só para gestão e professores... Porque os computadores que os alunos teriam acesso são os computadores que não são atualizados, não são se formatados. É, não tem acesso à rede. Então a gente sempre tem cinco computadores com acesso e os alunos ficam sem os computadores, sabe?” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

“Nós temos um laboratório de informática que possui, em média, 30 computadores. E seria pra uma turma, né? E todo começo do ano letivo, e no período ali de recesso em julho, se faz uma manutenção. Mas como não temos um profissional que observe o uso e faça a manutenção... O uso sempre é um professor que agenda e vai com a turma, não é? Então, seguidamente dá problema e a gente acaba tendo poucos computadores pra uma turma inteira. Então tem que formar pequenos grupos, né? E temos um armário também de netbooks, a gente recebeu um armário móvel, né? De netbooks. São 35 equipamentos. Mas muito pouco usado, ele ficou muito defasado esses computadores. Eles não têm uma durabilidade boa. Não, e eles são assim, eles viraram quase que uma máquina de datilografia. E a internet é muito ruim.” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

Nos relatos também são apontadas dificuldades para fazer a internet funcionar plenamente e falta de pessoal para realizar a manutenção dos equipamentos, que em sua maioria é realizada por terceirizados, uma vez por semestre, conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Apoio no uso de computadores nas escolas entrevistadas

Tipo	Grupo	Número das Escolas	Suporte para conserto e atualização de hardware/software	Apoio para resolução de problemas com a internet	Apoio Didático Pedagógico
Estadual pública	Pública Central	1	Terceirizado	Terceirizado	Colaboração com ex-alunos (voluntários)
		6	SMED ou Terceirizado	Terceirizado	Não há
	Pública periférica	2	Terceirizado	Terceirizado	Não há
		4	SMED	SMED	SMED
		3	Terceirizado	Terceirizado	Não há
		8	SMED	SMED	SMED
		46	SMED ou Terceirizado	Terceirizado	Não há
		47	SMED ou Terceirizado	Terceirizado	Não há
Federal		50	Setor próprio	Setor próprio	Setor próprio
Privada	Privada	14	Setor próprio	Setor próprio	Setor próprio
		10	Setor próprio	Setor próprio	Setor próprio

Fonte: Elaboração própria.

Algumas escolas referem-se à Secretária de Educação do Estado ou do Município (SEDUC ou SMED), que tem um setor específico para apoio a questões tecnológicas chamado Núcleo de Tecnologia para a Educação (NTE); no entanto, apontam que o serviço tende a demorar. Foi realizada uma entrevista com a gerente do Núcleo de Tecnologia para a Educação de Porto Alegre, que apontou que o núcleo age em três frentes: 1) prestar assistência técnica aos computadores e redes de internet das 240 escolas públicas de Porto Alegre, 2) melhoramento da conectividade e manutenção dos aparelhos; e 3) formação continuada de professores para utilização de diferentes tecnologias em sala de aula por meio de cursos organizados pelo núcleo.

A responsável pelo projeto comentou que, embora ainda haja resistência por parte dos professores em buscar essa formação continuada, o interesse aumentou durante a pandemia. Ela também destacou que o grupo que atua no núcleo é muito pequeno e ainda insuficiente para atender com agilidade todas as demandas das escolas. Nesse sentido, as escolas (privadas e federal) que contam com um setor próprio de TI estão mais bem adaptadas para auxiliar os professores em relação ao apoio pedagógico no uso das tecnologias.

Em algumas das escolas públicas, os coordenadores e diretores relatam falta de verba para realizar a manutenção dos computadores, conforme apontado nos trechos a seguir.

“Apoio didático ou pedagógico para uso dos computadores? Então, isso temos que resolver que não temos esse apoio ainda... por exemplo os cursos de design precisam de um programa que o computador não comporta, mas não temos ninguém para auxiliar nosso. Em relação aos cursos técnicos a gente faz o que é possível..., mas a escola não tem verba para dar conta de tudo. A escola recebe o recurso da autonomia e tem que dar conta de tudo. É. E aí vê se precisar comprar algum computador ou só fazer a manutenção. Ou algum equipamento para o técnico da prótese né? Ou da nutrição, então é bem precário assim a infraestrutura dos cursos técnicos.” (Escola Pública Central 1, 2021).

Pela falta de suporte nas escolas públicas, muitas vezes algum professor “que entende mais” tenta ajudar os demais.

“A gente vai aprendendo a usar. A gente vai aprendendo, tem alguns professores que sabem um pouco mais, tem outros professores que não sabem nada. Sim, daí todo mundo se ajuda.” (Escola Pública Central 6, 2019).

“Mas, assim, na parte pedagógica, temos um professor que dentro da disponibilidade deles quando nós precisamos fazer um trabalho para os professores, eles nos auxiliam. Foi quando nós começamos com o diário de classe online. E não tivemos nenhum suporte da Secretaria de Educação, pois falaram toma que o filhote é teu, te vira. Aí esse professor que é mais conectado, ele nos auxiliou bastante.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Além da questão dos computadores antigos e da falta de reparo, a principal reclamação é a falta dos próprios recursos humanos e a desassistência do Estado.

“O problema todo é recurso humano... Por quê? Tu gastas, e isso os governantes não pensam, tu gastas uma fortuna em material que é defasado,

ele vai em cinco anos, há dez anos e vai morrer. E tu não bota ninguém pra administrar isso. Então, o que que acontece? Muitas escolas até tem tecnologia, tem armários digitais parados. E isso perdendo a validade, né? Então, quer dizer, né? E aí, ah, vamos deslocar um professor de português pra dar aula lá no laboratório não, não pode. Não pode... a prioridade é a sala de aula. É inviável. Então, o que que a gente faz? A gente adapta um professor que sabe fazer, mas tudo é remendo. É do jeitinho aí que dá... E aí tu tens profissionais ganhando pouco, valores baixos, o governo também tentando economizar sempre na questão do professor. É muito complicado... Até os que são bons, em determinado momento, cara. Cansam. Infelizmente.” (Escola Pública Periférica 8, 2019).

Mesmo na rede federal, as coordenadoras apontaram um corte de recursos que, por exemplo, impediu a contratação de um monitor em tempo integral nas salas de informática. Quanto às escolas privadas, em uma delas não há sala de computador para os alunos por uma questão de espaço físico reduzido, mas os alunos são autorizados a utilizar o próprio computador em sala de aula (com Wi-Fi liberado), e, por se tratar de uma escola de classe média alta, os alunos têm acesso fácil a computadores, *tablets* e celulares próprios. Todas as salas de aula são equipadas com computador e equipe técnica de apoio ao uso da tecnologia.

“O foco aqui da escola é conteúdo mesmo. Conteúdo, mas não o conteúdo do ponto de vista de matemática ou física, conteúdo do ponto de vista de saber, de conhecimento, de comportamento, né? Saber, né? Nós estamos muito mais preocupados com as habilidades mentais, vamos dizer assim, comportamentais do que com frusfrus. Nós consideramos que o nosso aluno já tem tanto acesso à tecnologia, todo mundo hoje tem iPhone, todo mundo hoje tem computador pra todo mundo tem tablet, né? Não é isso que vai fazer diferença dentro da sala de aula. Aqui é a chance que a gente tem de ter contato com o ser humano. De conversar, de ouvir, de falar e de discutir o impacto dessas tecnologias, no olho no olho. Acho que a escola tem que ser essencialmente um lugar de contato humano.” (Escola Privada 14, 2021).

Já em outra escola, as salas de informática contam com monitor e assessoria de TI para auxiliar os alunos na formatação de trabalhos acadêmicos, normas ABNT e demais questões relacionadas às tecnologias, como utilização de programas especializados.

4.2.2 Inclusão de temáticas de educação midiática e tecnologia na prática educativa além do PPP

Conforme mencionado no capítulo sobre literacia de mídia (Capítulo 3), observamos que tanto as TICs quanto a discussão sobre os diferentes tipos de educação formal para utilização das tecnologias de forma crítica ainda são temáticas pouco trabalhadas nas escolas. Neste subcapítulo, abordamos o quanto essa discussão está presente dentro de cada uma das escolas entrevistadas, seja no seu plano político-pedagógico, seja nas práticas educativas das escolas – visto que, como mencionado anteriormente, muitos dos PPPs não estão atualizados ou não condizem com as realidades das escolas.

O Quadro 8 sintetiza a relação entre os tipos de escolas entrevistadas. São elas: pública periférica (6), pública central (2), federal (1) e privada (2); e as práticas educativas em relação ao uso de tecnologias são as seguintes: (a) há indicação mas são pouco utilizadas em sala de aula ou (b) amplamente inseridas; e, por último, como essas tecnologias estão descritas no plano político-pedagógico das escolas: não existem menções (4), existem propostas de uso pedagógico das TICs (2), existem menções ao uso (2), aparecem de forma transversal ao PPP pois já estão amplamente inseridas na prática educativa (1), e incorporadas diretamente ao PPP (2). Essas informações foram obtidas nas entrevistas a partir da autoavaliação dos coordenadores/diretores entrevistados, e, nos casos em que se teve acesso ao PPP das escolas, a informação foi duplamente verificada pela pesquisadora.

Quadro 8 – Relação entre internet, TICs e o plano político-pedagógico das escolas

Pública periférica 6		Pública central 2	Privada 2
Há indicação mas é pouco utilizado em sala de aula		Há indicação mas...	Amplamente inse...
Não existe menções	Existem ...	Não existe men...	Incorporada dir...
		1	1
3	1	Amplamente inse...	Existem mençõ...
		Existem propos...	
		1	1
Amplamente inserido 2		Federal 1	
Existem menções ao ...	Aparecem de forma tra...	Amplamente inserido	
1	1		1

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar, as escolas públicas periféricas são os locais onde as tecnologias estão menos inseridas na prática educativa da escola, ao passo que das seis entrevistadas, quatro apontaram haver indicação de uso de tecnologia por parte da direção/coordenação, mas que ainda é algo pouco incorporado no dia a dia da escola. Destas, três indicaram não haver menção ao uso das TICs no PPP da escola. Já nas duas escolas públicas periféricas onde as tecnologias estão amplamente inseridas nas práticas educativas, uma delas apontou existir menções ao uso de tecnologia no PPP, e na outra a tecnologia foi apontada como transversal ao plano, dado que a internet já é amplamente inserida nas práticas educativas da escola.

As duas escolas públicas centrais entrevistadas se dividem entre a tecnologia como amplamente inserida nas práticas educativas, com propostas de uso pedagógico das TICs no PPP, e outra na qual elas são pouco utilizadas e não há menção ao seu uso no PPP. Já em relação à escola federal e às duas escolas privadas, as três declararam que as tecnologias são amplamente inseridas nas práticas educativas; na federal e em uma das privadas as tecnologias aparecem de forma transversal ao PPP, pois já estão amplamente inseridas, e na outra privada existem menções ao uso das tecnologias no PPP.

Em síntese, as hipóteses de que escolas com maiores aportes financeiros teriam uma maior capacidade de implementar práticas educativas relacionadas à

tecnologia, sobretudo, práticas de uma educação crítica midiática, se confirmam. Nas entrevistas, os coordenadores das escolas relatam que, mesmo quando o uso de tecnologias é incentivado, existe certa resistência por parte de alguns professores que ainda veem a tecnologia como um fator dispersor para os alunos, e que a última palavra no planejamento das aulas é do professor, principalmente nas escolas públicas.

“Tem no plano pedagógico, mas lá tudo parece mais bonito. Na prática depende muito de cada professor. Alguns conseguem, outro não. E como temos poucos setores de supervisão, é humanamente impossível eu coordenar.” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

Também apareceu com frequência o apontamento de que algumas disciplinas conseguem utilizar essas ferramentas de forma mais dinâmica e inclusiva do que outras. Geralmente, as disciplinas de humanas e linguagens utilizam mais ferramentas tecnológicas e realizam exercícios mais práticos em relação a esse tema do que disciplinas de matemática, física, química e biologia.

“Quem mais utilizar isso é a área das humanas. Sim, quando a gente faz as formações de professores, é orientado, né? Que a gente utilize vários recursos, né? Hm-huh. É os professores aí, claro que tem a liberdade, é, a partir desse planejamento coletivo, né? O seu planejamento de sala de aula, de escolher o que é mais adequado, vamos dizer assim.” (Escola Pública Central 1, 2021).

“Não saberia dizer se a gente discute isso com eles em sala. Eu acho que até sim, mas daí seria aqueles professores, os mesmos de sempre como eu digo, os professores de geografia, as sociologias. Sim, das humanas, que que falaria alguma coisa a respeito, sobretudo agora, com as eleições nacionais também, cê falou muito, né? Professor de filosofia, também discutiu muito, mas eu não sei se é, se a gente pode dizer que faz parte de um de um projeto pedagógico né? Eu acho que é mais individualizado.” (Escola Federal 50, 2019).

De forma geral, as escolas públicas apontam as mesmas questões de limitação de pessoal e de equipamentos para ampliar o uso de tecnologias, sendo que muitas vezes os professores precisam utilizar-se de recursos próprios – demanda que ficou ainda mais latente no último ano de pandemia, com as disciplinas em formato remoto e/ou híbrido:

“Então, eu acho que a gente precisa de uma educação voltada pra tecnologia com urgência dentro das escolas. Porque eu acho que deu pra perceber agora

no ensino remoto, o quanto teve de falha, né? Hm-huh. O quanto que a educação falha nesse aspecto, e o quando que o governo falha em não fornecer educação para as tecnologias, nem pra os professores e nem para os alunos, né? Os alunos também têm dificuldade, né? E um dos meus trabalhos que eu fiz com os meus alunos foi o uso dos aplicativos em sala de aula pra ligar a oralidade. Então, eu trabalhei com podcast em sala de aula, sabe? Só que era o meu celular, sabe? Era a minha internet, por quê? Porque a escola não tem, o estado não fornece.” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

Em contraposição, nos planos de educação das escolas privadas, a questão tecnológica aparece com destaque. Na escola privada 10, os objetivos para o ensino médio são:

I- Oferecer possibilidades para que o adolescente e jovem se confirme como cidadão competente, capaz de integrar-se plenamente à sociedade; e II- Oferecer condições para que o educando, relacione teoria e prática, habilitando-o ao mundo do trabalho e das tecnologias. (ESCOLA PRIVADA 10, 2016).

Já na escola privada 14, existe uma carga horária iniciada no fundamental II que vai até o 2º ano do ensino médio chamada de habilidades socioemocionais e habilidades para o século XXI, que inclui desde “uso inteligente das redes sociais”, “gestão de tempo e finanças pessoais”, até introdução ao direito, resolução de problemas: cidadania e ativismo social, empreendedorismo, *start ups*, liderança e fundamentos da economia. Essas disciplinas são adicionais à grade curricular, que segue tendo disciplinas como sociologia e filosofia. De acordo com o coordenador da escola privada 14:

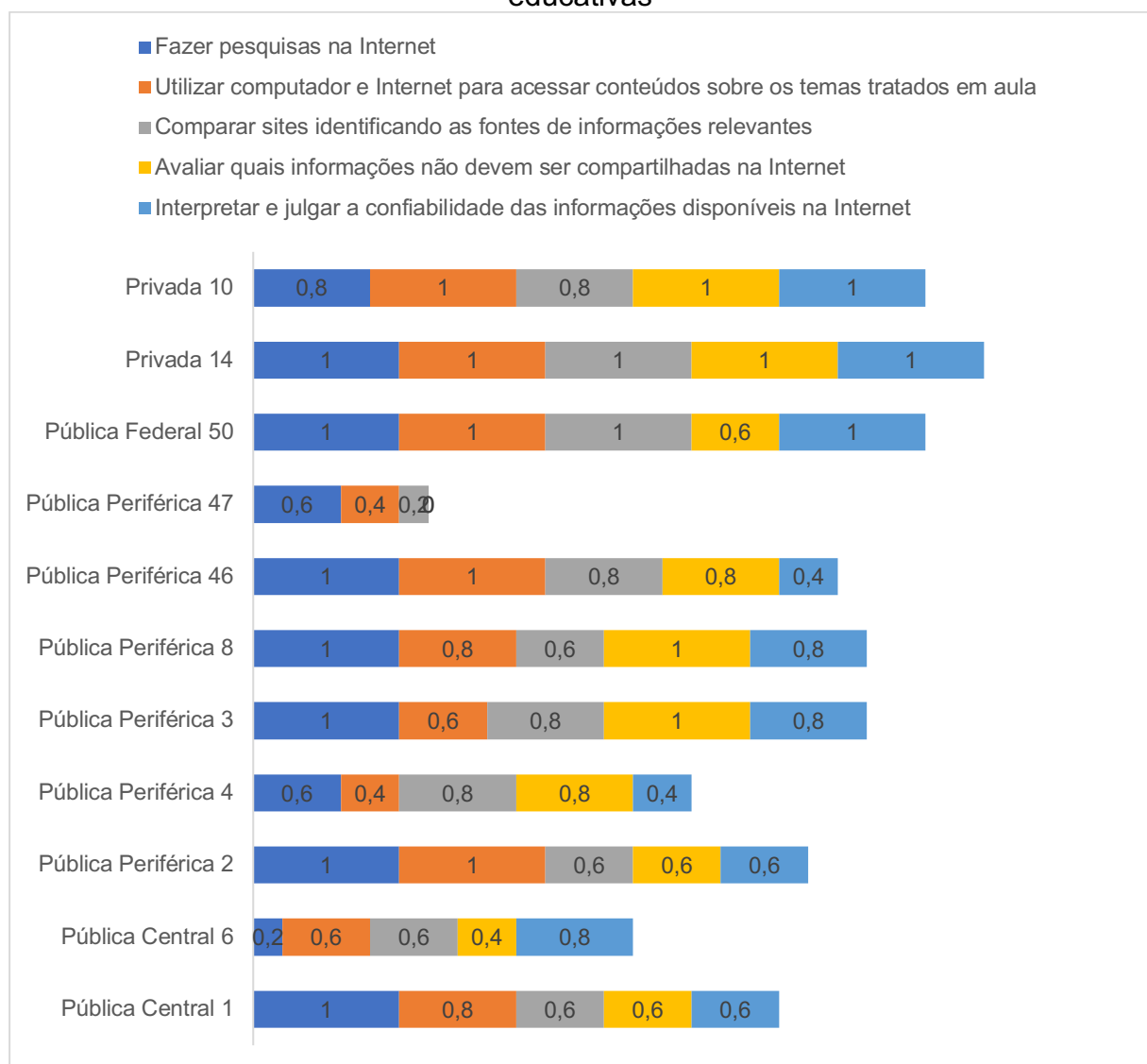
“Então, uso inteligente das redes sociais, a gente quer trabalhar com eles, né? Como usar as redes sociais além daquilo né? Porque não é só Snapchat ou sei lá, né? Ficar fazendo selfie, né? Hoje é um caminho pra obter conhecimento, informação, né? Pra conseguir redes de relacionamento, pra fazer negócios, né? Então, ter rede social hoje virou um caminho pra muitas coisas, né? Pra muitas coisas. É então a gente trabalha com eles nesse sentido, como usar as redes sociais, seja pra fazer uma, criar uma rede de networking, seja pra desenvolver um negócio, seja pra buscar informação.” (Escola Privada 14, 2021).

O relato da escola federal também aponta um maior sucesso na inserção da tecnologia no dia a dia dos educandos, que vem avançando até com uma carga EAD em algumas disciplinas (isso antes do período pandêmico):

“Diria que as tecnologias aparecem de forma transversal no projeto pedagógico, porque já estão amplamente incorporadas as práticas da escola. É, porque em geral a gente tem o entendimento de inclusão digital [...] Mas é, é importante pra fazer também com que a gente tem se faça efetivo a nossa ideia de tecnológico, né? A gente tá no Instituto Tecnológico e tá usando só caderno e papel, por quê? Também essa questão de usar as plataformas, de inventar coisas, né? Os cursos de informática tão sempre elaborando alguma coisa nova. Os próprios alunos não usufruem. Então, como é que a gente vai fazendo esse pensamento de discutir o que a gente produz como tecnológico e na prática pedagógica, como é que consegue fazer isso?” (Escola Federal 50, 2019).

Buscando avaliar questões práticas da educação tecnológica e das mídias nas escolas, também foi aplicada uma bateria de questões que pedia aos diretores e coordenadores que avaliassem o quão presente estavam essas temáticas no ensino médio das escolas, em que 0 significaria não abordar a temática na escola e 1 abordar satisfatoriamente, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Autoavaliação da inserção de tecnologia de forma crítica nas práticas educativas



Fonte: Elaboração própria.

A descrição detalhada dessas atividades nas escolas segue, em linhas gerais, o que já havia sido delimitado nas perguntas gerais sobre as práticas educativas e a inclusão das tecnologias nos PPPs. Tanto as escolas privadas quanto a escola federal têm práticas educativas mais inclusivas de tecnologia, promovendo maior criticidade dos alunos no uso de mídias digitais e, portanto, estando mais próximas de 1 ou iguais a 1 em quase todas as variáveis. Já entre as escolas públicas, independentemente de serem centrais ou periféricas, há uma menor intencionalidade quanto ao incentivo à prática crítica de busca nos meios tecnológicos, havendo até maior criticidade em algumas escolas periféricas (especificamente nas escolas periféricas 8 e 3) do que

nas escolas públicas centrais (1 e 6), diferentemente da hipótese inicial de que as escolas centrais teriam maior autonomia.

Avaliando a média das variáveis entre as 11 escolas, a mais baixa é justamente a de interpretar e avaliar a confiabilidade das informações disponíveis na internet, ficando em 0,67, puxada para baixo justamente pelas escolas públicas. Cabe avaliar o impacto desses ecossistemas nas habilidades dos alunos, conforme será analisado no Capítulo 6, ao cruzarmos as informações das escolas com as respostas dos alunos. Ou seja, ainda não se pode falar claramente na existência de uma educação crítica para as mídias nas escolas. Pelo menos não de uma forma articulada e promovida como um dos alicerces educativos. As iniciativas são pontuais, de professores, embora algumas escolas já tenham modelos mais elaborados de inclusão das temáticas digitais (especialmente nas privadas e federais).

Nos relatos dos coordenadores entrevistados, também é frequente a indicação de que os alunos seguidamente cometem plágio ao realizar trabalhos acadêmicos, independentemente do tipo de escola.

“Esse é um problema, né? Porque a gente tem aluno que o copia e cola [é um problema]. Hm-huh. Não adianta, o que eu tenho de problema com os professores de português, biologia e filosofia... é um desafio, faz muito trabalho, muita metodologia, né? É uma tristeza, os alunos são muito resistentes, principalmente alunos do primeiro ano do médio. No segundo já não tem mais, tá? Mas o primeiro eles acham que eles têm que ser fiel ao que tá escrito ali. Hm-huh. Ai vários exemplos que a gente deu, e eles: ‘ah, tá, mas eu tinha que usar a apostila da escola, pra que que eu vou botar lá a fonte?’ E a gente diz: Tem que citar a fonte. [...] Ah essa resistência do crescer, do seu conhecimento é muito grande. Eu acho que não sei até como, acho que cada vez vai piorar mais, porque no Google tu coloca tudo que tu queres e tu já tem né?” (Escola Privada 10, 2019).

“[...] porque eles [os alunos] têm dificuldade, vai, eles acabam, é muito recorta e cola.... Muitos problemas de plágio.” (Escola Pública Central 6, 2019).

“Acho que sim também. Inclusive tivemos os casos de plágio por causa disso, né? Ela é uma atividade que eles tavam fazendo. Ele tava fazendo uma atividade de pesquisa e eles plagiaram... A gente tá aí com essa bombinha na mão, pra conversar.” (Escola Privada 10, 2019).

A seguir, discute-se sobre a inclusão de diferentes mídias nas práticas educativas das escolas, bem como sobre fontes de informação e de notícias falsas.

4.2.3 Discussão sobre temáticas políticas e da sociedade na prática educativa

Conforme dito por Paulo Freire (2014, p. 46), “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, e como já enunciado anteriormente nesta tese, a educação é um ato político e não pode ser deslocada do tempo e espaço no qual se desenvolve. Em um momento no qual a educação pública tem estado sob ataque, discutir política nas salas de aula é imprescindível, pois, novamente nas palavras de Freire (2014), sem uma educação libertadora, o sonho do oprimido é de se tornar opressor.

A ascensão de movimentos políticos conservadores nas últimas décadas, associada à desconfiança de partidos políticos e da política tradicional, tem levado a uma demonização das pautas políticas de forma geral. Essa onda conservadora no Brasil vem atuando fortemente sobre a educação pública, buscando associar o pensamento crítico a um discurso de “doutrinação da esquerda”. Nesse sentido, o movimento Escola sem Partido tem em sua gênese a ideia de “combater a doutrinação de esquerda” nas salas de aula, prezando por uma educação neutra, “livre” da política. Diversos projetos nesse âmbito já tiveram sua inconstitucionalidade questionada e barrada pelo STF, porém a plataforma segue sendo instrumentalizada como forma de intimidar professores e disputar narrativas acerca de acontecimentos históricos, como a ditadura no Brasil. Na pesquisa realizada pelo Nupesal, houve um aumento no número de jovens que afirmam que a política não deve ser discutida em sala de aula (de 13,2% em 2015 para 21,2% em 2019), e não só nas escolas públicas, mas também nas privadas, foi relatado interferência dos pais, e em alguns casos de alunos, questionando o conteúdo programático como doutrinador:

“Senti dos pais e dos alunos para não tratar sobre minorias. Sim. Porque os alunos, às vezes comentam ‘ah aquela professora de história, só quer falar de ações afirmativas, só quer falar da importância do feminismo, só quer falar que a escravidão dificultou a vida dos negros’, e daí a gente, tá, mas qual era o conteúdo que ela tava falando? A reclamação é que aquela professora de história só fala disso. Aquela professora de filosofia só fala de sociedade. A solicitação seria de que a instituição não trabalhasse tanto essa temática.” (Escola Federal 50, 2019).

“Sim, esse aí é um deles, tá? A questão, assim, ó, o que a gente fala pros professores aqui, ó, questão política, tá? Olha, tu é Bolsonaro, tu é isso? Não, a gente não quer saber qual é o teu partido. Mas esse tipo de debate se for ter com os alunos, pedimos que não se posicionem. Fale sobre, mas não diz, eu

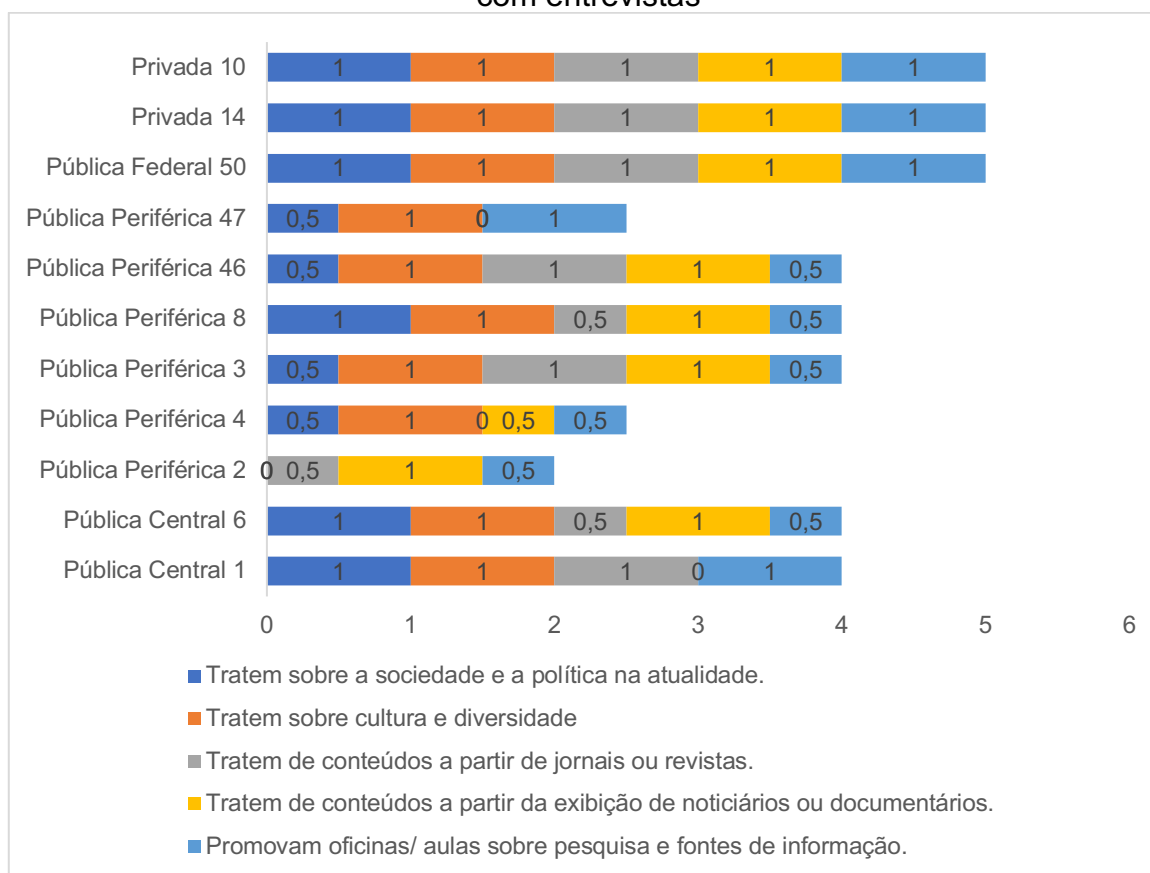
acredito nisso, não é pra fazer aquilo. Porque tem pai, que ficam furioso, né? Teve um ali que ficou meio subentendido que, que, que era contra o Bolsonaro, e os pais vieram aqui furiosos e me disseram poucas e boas. Então, tem que ter esse cuidado. Às vezes, os alunos fazem uma pergunta de propósito. Querem saber quem votou... Faz pra testar, pra ver o que que ele vai falar, mas a gente trabalha isso direto, tá?” (Escola Privada 10, 2019).

“Discutem muito, tá? Uma vez. Uma vez eu fiquei numa saia justa, porque uma professora tratou um assunto relacionado à política na sala e veio uma avó aqui que cria o neto dizer que o professor não tem que falar sobre política na sala de aula. Eu disse pra ela que tinha que falar sim, é uma socióloga, tem que tratar sobre política na sala de aula.” (Escola Pública Periférica 8, 2019).

A despeito desses acontecimentos pontuais, questões políticas – como o devem ser – seguem sendo tratadas em maior ou menor grau nas escolas. A seguir, avalia-se o quanto essas questões são debatidas nas óticas dos alunos (por meio do *survey*) e dos coordenadores/diretores (a partir das entrevistas).

O Gráfico 4 foi construído a partir das 11 entrevistas realizadas nas escolas com os coordenadores/diretores. Os indicadores vão de 0 (atividades inexistentes) a 1 (atividades frequentes nas escolas).

Gráfico 4 – Descrição sobre práticas de educação midiática nas escolas, de acordo com entrevistas



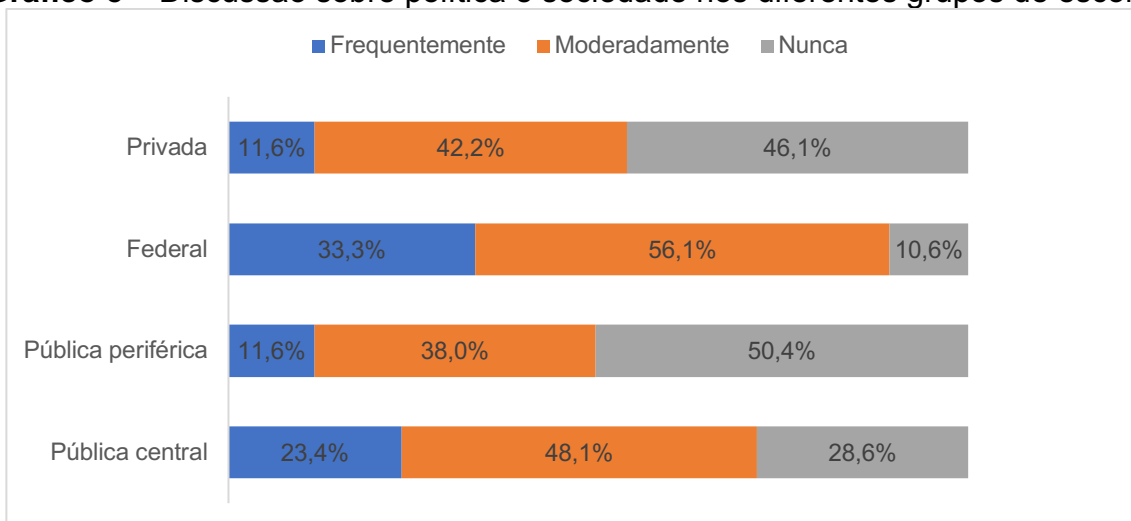
Fonte: Elaboração própria.

Destarte, percebe-se que as únicas escolas que atingem o *frequentemente* em todas as variáveis mencionadas são as escolas privadas e a federal. Essas respostas são similares às dadas pelos alunos quando questionados sobre os mesmos pontos, e confirmam as diferentes abordagens das escolas quanto a uma educação crítica, que aborde temáticas de política, sociedade e que também se utilize de diferentes mídias e tecnologias na prática educativa. Na visão dos entrevistados, vemos que as escolas públicas periféricas apresentam resultados divergentes, mesmo dentro do mesmo grupo, enquanto ambas as escolas públicas centrais avaliadas, mesmo que em diferentes variáveis, se contrabalanceiam e atingem média similar. Dentre as oito escolas públicas entrevistadas, a variável que teve menos incidência foi a realização de aulas/oficinas sobre pesquisa e fontes de informação, competência que é muito importante de ser desenvolvida nos jovens, que precisam conseguir identificar fontes fidedignas de informação em um ambiente informacional cada vez mais desafiador, onde notícias falsas circulam com um alcance maior do que notícias verdadeiras (VOSOUGHI; DEB; ARAL, 2017).

A seguir, trata-se da inclusão de temáticas políticas e de diversidade da sociedade nos planos pedagógicos e práticas educativas nessas escolas, bem como da diversidade no uso das mídias e discussão sobre notícias falsas a partir das perspectivas dos alunos e coordenadores/diretores das escolas. Nessas seções, busca-se destacar iniciativas das escolas e percepções dos alunos acerca da qualidade da educação que recebem.

4.2.3.1 *Tratam sobre sociedade e política na atualidade (empoderamento e consciência crítica)*

Conforme já mencionado, os PPPs das escolas nem sempre são atualizados, e observa-se grande dissonância entre os diferentes tipos de escolas e a inclusão das TICs, e mesmo entre as propostas política dentro dos planos, sobretudo nas escolas periféricas, que sofrem mais com a falta de professores. Como as escolas periféricas estão mais imersas em problemas sociais, elas também enfrentam maiores limitações para o cumprimento dos seus objetivos, sejam tais limitações de origem orçamentária e de pessoal ou de resistência ou desassistência por parte dos familiares responsáveis, que podem não entender a questão política como algo inerente à educação dos jovens. Como podemos observar no Gráfico 5, que reproduz a opinião dos alunos acerca da frequência com que assuntos sobre política e sociedade são discutidos nas escolas, 50,42% dos alunos de escola periférica relatam que a temática nunca é tratada dentro da escola.

Gráfico 5 – Discussão sobre política e sociedade nos diferentes grupos de escolas

Fonte: Nupesal (2019).

No entanto, nos relatos dos coordenadores/diretores tanto de escolas públicas como privadas, ressalta-se que o assunto política tende a ser discutido principalmente dentro das disciplinas de humanas, e que há temor por parte dos professores de que sejam mal interpretados ao trazer à tona tais temas, por vezes associados a uma “doutrinação política” por alguns pais e alunos, conforme já mencionado.

“Então sociologia, a filosofia também vai, a geografia, a história incorpora bem mais isso. História. É nessas disciplinas eles estudam, discutem sobre problemas sociais e políticos. Direto. Esse é esse é bem um tem um caminho.” (Escola Pública Central 6, 2019).

“Olha, discutem quem tem condições de discutir, tá? Porque a preocupação é essa questão toda aí pra não se envolver. A gente sabe que professor ele é formador de opinião e pra família entender isso é meio complicado, porque como a gente tem aqui é filhos de vereadores, de deputado, tem todos... É igual as religiões aqui dentro, tem todas. E aqui é a mesma coisa. Então, o mesmo cuidado e ética que eu sinto com a religião, eu tenho que ter com a política [...]. Sociologia, filosofia, é onde tem a abertura. Aí eles começam a entender por que que existe a sociologia, a filosofia, quando eles têm essa abertura. Sim. Entendeu?” (Escola Privada 10, 2019).

“E aí tem uma, uma certa estigmatização, assim, de alguns professores por parte dos alunos, que os professores propõem uma reflexão, uma análise crítica da realidade. E trazem elementos e aí fica aquela questão como se houvesse um discurso partidário, né? Então ocorre isso com frequência, assim, aqui na escola. E é até porque assim esse debate, né? É democrático é um pouco difícil de compreender ele assim por parte dos estudantes em geral, né? Então, mas é feito sim a orientação e que o planejamento das aulas parta do contexto da realidade, né? Tanto histórica, quanto ambiental, enfim,

social. Então, mesmo isso, uma orientação pra todas as áreas, não só pra questão das humanas. Das humanidades. Então as professoras procuram trazer questões, problemas e situações que conectam a realidade pra dar um embasamento maior.” (Escola Pública Central 1, 2021).

Na escola federal, a questão da política e da cidadania já aparece como uma temática transversal a todas as áreas, já que estão muito inseridas no objetivo fundamental de criação desses institutos federais, que incluem diversas ações de extensão e ações afirmativas no dia a dia das escolas. Nesse sentido, pontuam:

“Então, a cidadania passa por todos os cursos. Temos também o que forma bastante cidadão, os nossos núcleos de ações afirmativas. Então o NEABE ajuda também nessa cidadania que é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. UNEPEG, o núcleo de gêneros. Então esses ahm e o núcleo UNAPNI. Que o NAPME é de necessidades educacionais específicas. Então, esses três núcleos também, juntos, têm ações durante o ano inteiro, com proposições educativas. Então eles também ajudam nessa formação cidadã. Os alunos participam muito.” (Escola Federal 50, 2019).

No entanto, mesmo nas escolas onde a política não está tão presente de forma institucional, há professores e professoras que tentam integrar a discussão da cidadania nas diferentes práticas educativas.

“É muito importante isso de falar sobre política. Essa alienação que eles têm hoje... A política é cumprir a tua cidadania. A política é cumprir tua cidadania, saber teus direitos, teus deveres e lutar por eles, né? Por eles. Eu digo pra eles, escola não é parede, não é chão, não é nada disso. Escola sou eu, é gente, né? Sim. Nossa voz, a nossa força de fala, né?” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

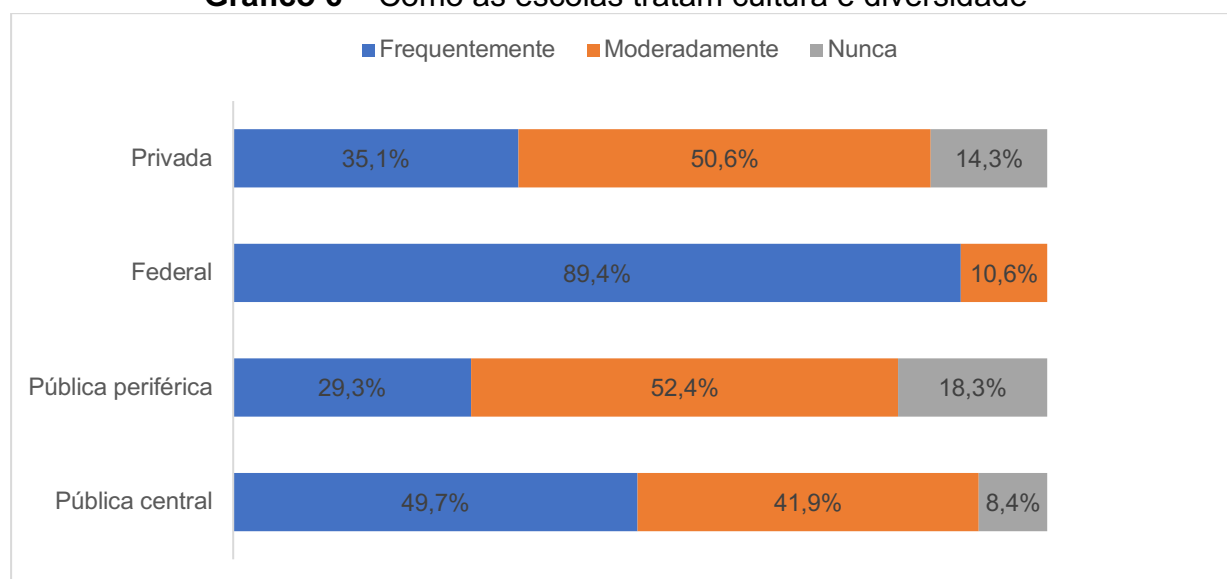
Nesse sentido, o desinteresse dos alunos por pautas políticas também acaba afetando o planejamento e distribuição das pautas extraclasse. Muitos dos alunos das áreas periféricas também trabalham e, portanto, estão muito mais focados em garantir sua subsistência do que em se engajar em reflexões acerca de política, que é percebida como algo que lhes é alheio – como veremos no Capítulo 6, que trata das diferentes juventude(s).

4.2.3.2 *Tratam sobre cultura e sociedade (empatia e imaginação, representação e soft power)*

Uma das práticas mais importantes para formar empatia e conscientização entre as diferentes realidades sociais que convivem no país se dá através do estudo e entendimento dessas culturas e de seu papel fundamental na construção da sociedade. Em um período em que a polarização política está tão aflorada no país, compreender a realidade do outro, seus entendimentos, e respeitar as diferenças se mostra fundamental para a construção de uma sociedade realmente democrática. Embora se possa encontrar múltiplas informações no ambiente digital, cabe às escolas organizar sentidos e instrumentalizar os conhecimentos de forma a criar cidadãos mais empáticos, conscientizados e preparados para interagir e aceitar o diferente, integrando a empatia como forma de aprendizado a ser desenvolvido na convivência diária – seja de forma prática com os diferentes alunos, ou por meio da exposição teórica da sociedade brasileira, diversa como é.

Nesse sentido, a integração de temáticas que versem sobre cultura e diversidade se faz muito importante e relevante nas escolas. O Gráfico 6 demonstra como os alunos percebem a integração dessas pautas na rotina escolar, dentro de cada grupo de escolas:

Gráfico 6 – Como as escolas tratam cultura e diversidade



Fonte: Nuposal (2019).

Conforme ilustrado no Gráfico 6, as escolas públicas federais lideram na exposição de cultura e diversidade no dia a dia da prática educativa, sendo percebida por 89,4% dos alunos como uma temática presente frequentemente, e por 10,6% como presente moderadamente, sem nenhuma menção negativa. Na entrevista com a equipe diretiva, foram destacados os núcleos de ações afirmativas, que integram iniciativas de valorização de cultura e diversidade tanto de gênero quanto de cultura indígena, afro-brasileira e da educação inclusiva – conforme destacado anteriormente.

As escolas públicas centrais também se destacam nesse sentido, sendo as atividades de cultura e diversidade apontadas por 49,7% dos alunos como frequentes, e por 41,9% como moderadamente frequentes. Uma das escolas públicas centrais apontou uma série de eventos recorrentes ao longo do ano que envolvem as disciplinas de artes, literatura e história com foco na prática teatral (Escola Pública Central 6, 2019), disciplinas essas mais centradas na parte de cultura. Na Escola Pública Central 1, foram destacadas palestras envolvendo a questão LGBTQIA+ e o combate da violência contra a mulher, sendo as pautas dos eventos sempre definidas em conjunto com o grêmio estudantil.

Nas escolas privadas, as atividades de cerne cultural e de diversidade aparecem como 35,1% frequentes, e 50,6% de forma moderada. Nas entrevistas realizadas, percebe-se que essas atividades estão mais atreladas a projetos interdisciplinares, envolvendo temáticas de diferentes matérias, bem como a gincanas, que aliam a prática de atividades esportivas, arrecadações de alimentos e debates políticos em determinado período do ano. A carga horária das disciplinas, assim como a lista de tópicos a serem percorridos em cada matéria, é muito extensa no ensino médio dessas escolas, que têm grande foco na preparação para o vestibular. Assim, as atividades extracurriculares ocorrem com menor frequência.

Por sua vez, as escolas públicas periféricas têm um foco maior em diversidade e valorização da identidade cultural de grupos tradicionalmente marginalizados da sociedade, como é o caso de duas escolas periféricas entrevistadas (Escola Pública Periférica 8, 2019, 2021), que têm projetos ativos de integração com as comunidades quilombolas de suas regiões, resultando em participação no livro *Memórias de Trabalho e não Trabalho Quilombola*”, financiado pelo Memorial da Justiça do Trabalho do Estado (MARTINS, 2019).

De forma geral, seja na escola federal, seja nos dois grupos de escolas públicas, o foco tende a estar na diversidade, enquanto nas escolas privadas a ênfase na cultura, atrelada principalmente às disciplinas de literatura e artes, é maior.

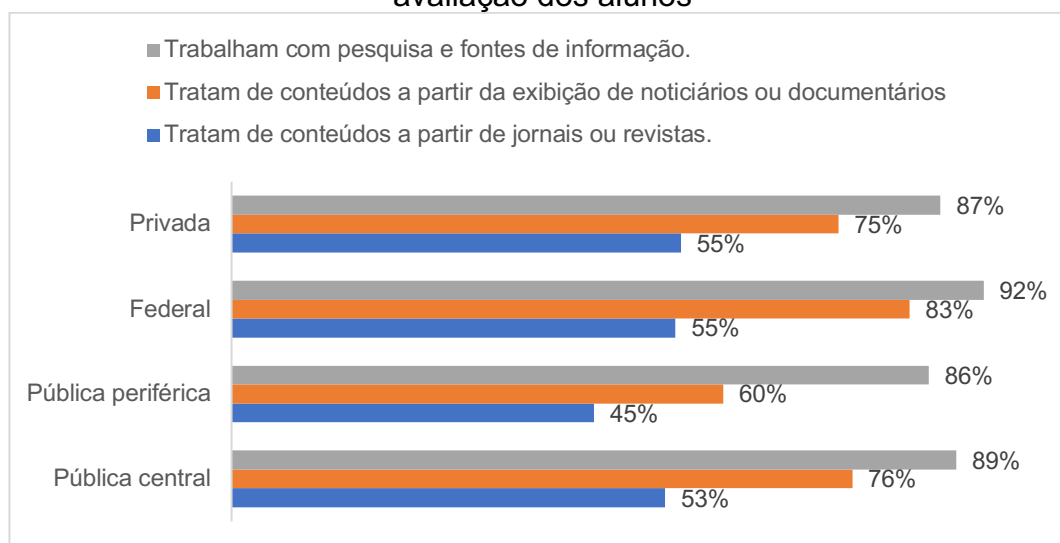
4.2.3.3 Utilizam diferentes abordagens midiáticas: jornais, revistas, documentários e oficinas de pesquisa (consciência crítica)

Conforme discutido nos capítulos iniciais sobre o papel da educação, a alfabetização midiática, apesar de ter inúmeras conceptualizações e assumir diferentes nomenclaturas e termos, está muito relacionada à capacidade de acessar, analisar e avaliar todas as formas de comunicação, compreendendo o contexto em que elas são circuladas e os discursos e interesses por trás da emissão da mensagem, assim possibilitando ao educando avaliar a veracidade e a importância de cada mensagem, independentemente do formato dela, seja em vídeo, texto ou imagem – analógica ou digital.

Assim, a inclusão de diferentes tipos de mídias nas escolas, sejam documentários, análises de discurso em redes sociais, excertos de jornais e revistas, entre outros, se mostra muito importante para que o aluno possa fazer a leitura dessas diferentes mídias, analisando as mensagens de forma ativa e dialógica e colocando em prática a mencionada avaliação de veracidade.

O Gráfico 7 traz a avaliação dos alunos da frequência com que as atividades citadas são realizadas em suas escolas. Foram somadas as taxas de respostas de “frequentemente” e “às vezes”, e as respostas foram agrupadas de acordo com os tipos de escola, podendo ser: privada, federal, pública periférica e pública central.

Gráfico 7 – Utilização de diferentes abordagens midiáticas nas escolas pela avaliação dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Olhando para a primeira variável (trabalham com pesquisa e fontes de informação), os quatro tipos de escola apresentam taxas muito positivas e acima da média esperada, sendo a mais baixa a taxa do tipo escola pública periférica, com 86%, e a mais alta a de escola federal, com 92%. Essa taxa de resposta é importante, pois demonstra que, mesmo que as escolas não tenham aparatos tecnológicos de ponta e computadores em salas de aula, os alunos são incentivados a realizar pesquisas em diferentes fontes de informação. Essa diretiva é importante para que os alunos internalizem a necessidade de buscar diferentes pontos de vista e para que corroborem as fontes de informação consultadas de forma crítica.

Dentro da segunda variável analisada (trabalham conteúdos a partir da exibição de noticiários e documentários), buscou-se avaliar o quanto a escola promove ferramentas audiovisuais no ensino de temas críticos no dia a dia dos educandos. Aqui a taxa de resposta já varia um pouco mais entre as escolas analisadas, uma vez que, para a exibição desses materiais, se faz necessário ter uma estrutura mais robusta de tecnologia, projetores e espaços específicos nas escolas. Assim, podemos visualizar que, na escola federal, que, em geral, conta com melhor infraestrutura em comparação com as demais escolas públicas, essa porcentagem é mais alta, atingindo 83% de frequência, enquanto na escola pública periférica a taxa é de 60%, e na pública central de 76% – esta última ainda superior à escola privada, demonstrando que as escolas públicas centrais vêm buscando ampliar a utilização de ferramentas de audiovisual, apesar das carências de infraestrutura. Em uma das

escolas privadas, foi citado um projeto em que os alunos encenam curtas de livros clássicos brasileiros, como foi o caso do curta metragem realizado sobre o livro *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva (Escola Privada 10, 2019).

Em algumas escolas, também foram citados projetos extraclasse que traziam filmes brasileiros como forma de discutir questões políticas, e até exibição de documentários nas aulas de física, para ilustrar como tal conceito ou experimento foi realizado.

“[Conteúdos a partir de documentário?] Sim, e até com o pessoal da física. Mas teve aulas muito legais de fazer o histórico de um físico e pensar como ele teve as ideias dele, aí trouxeram foto e vídeos.” (Escola Federal 50, 2019).

“E a gente fecha sempre o trimestre no Filme Pipoca. Hm-huh. Filme de surpresa, mistério italiano, eles trazem as sugestões...” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

“Até lembrei de um projeto que os professores noturnos fizeram com filmes mesmo voltados pra política e tipo aquele filme ‘O que é [...] isso companheiros’, sabe aqueles filmes mais voltados assim por esse as pautas políticas? Pra debater com eles.” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

Dentre as variáveis analisadas, a que revelou menor frequência nas escolas, havendo pouca diferença entre os tipos de escola, foi a de utilização de jornais ou revistas para tratar de conteúdos diversos na sala de aula, com frequência de 55% nas escolas privadas e federal, 53% nas públicas centrais e 45% nas públicas periféricas. No entanto, na fala das equipes diretivas entrevistadas, é reportado que essas ferramentas tendem a ser bastante trabalhadas nas disciplinas de língua portuguesa, constando até em alguns dos livros das escolas analisados, como no exemplo da Figura 4, que traz o sumário de um livro de língua portuguesa em que são discutidos diferentes gêneros de escrita: textos publicitários, comentário de notícias, verbetes de enciclopédia etc.

Figura 3 – Sumário de livro escolar da Escola Privada 14 que traz diferentes gêneros de escrita

UNIDADE 1 – Fábula e poema	
1. Fábula	1
Produção de texto 1	5
2. Poema	9
Produção de texto 2	14
UNIDADE 2 – Verbetes enciclopédico e texto explicativo	
1. Verbetes enciclopédico	17
Produção de texto 3	19
2. Texto explicativo (expositivo)	23
Produção de texto 4	25
UNIDADE 3 – Charge, cartum e cartas	
1. Ilustração de poema	29
Produção de texto 5	34
2. Carta de solicitação/reclamação	37
Produção de texto 6	38
UNIDADE 4 – Comentário de notícia e texto publicitário	
1. Comentário de notícia	41
Produção de texto 7	42
2. Texto publicitário: cartaz de campanha educativa	44
Produção de texto 8	46

Fonte: Arquivo da autora (2019).

Ainda, no relato das equipes diretivas, aborda-se o quanto as diferentes mídias estão presentes, incluindo até a participação de alunos em edições de jornais e vídeos para o Youtube, assim como a exibição de filmes e análises de revistas e jornais de forma simultânea quando tratando de um tópico específico.

“Aí, eu, eu vejo mais dentro da língua, da, alguns professores de língua portuguesa. Eu acho que é mais dentro de sala de aula. Eu gostava muito de fazer jornal escolar com os alunos [...]. O pessoal também fazia aula no Youtube, dava pra fazer, eu me lembro de a gente ter feito alguns vídeos no YouTube.” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

“[...] isso daí os professores da área de linguagens e humanas, principalmente, eles trabalham com isso. O que está fazendo, colocando filmes pra discussão, utiliza muito. É show, eles gostam muito disso. E também vão usar, algum tipo de revista, alguma coisa, eles ahm vão abordar, né? Eu digo, nas aulas de literatura tinham vários.” (Escola Pública Central 6, 2019).

Acredita-se que os alunos talvez não reportem tanto a utilização de jornais ou revistas porque, na maioria das vezes, esses excertos de mídia escrita estão inseridos nos livros didáticos, e por isso acabam não sendo percebidos como materiais externos.

No que se relaciona à discussão acerca de *fake news* e desinformação, as comissões diretivas destacam que essas são temáticas que são tratadas por cada professor com os alunos, de acordo com as demandas de cada matéria, sempre trazendo a necessidade de busca de informações oficiais e em veículos reconhecidos.

“Não, não existe nenhuma disciplina que aborde esses sistemas relacionados à proteção digital ou a fake news ou coisas assim, não, especificamente não. Mas acredito que seja algo discutido nas aulas de sociologia ou filosofia... Eu acredito que sim, ahm sabendo do perfil da, da minha colega, sociologia, que é uma pessoa bastante crítica, bem ahm por dentro das últimas notícias e tal e que combate esse tipo de coisa na vida pessoal dela, acredito que com certeza ela aborde. Tem esse assunto.” (Escola Pública Periférica 8, 2019).

“Estão mais dentro das aulas, né? Não como um programa, tá? Eh a gente faz isso provavelmente apareceu dentro das aulas o tempo todo, tá?...Eh a gente tem muito cuidado aqui, né? De ser ao mesmo tempo, a gente quer desenvolver nos alunos a capacidade crítica, né? O senso crítico e a capacidade de se posicionar a respeito das coisas, mas sem, sem interferência do professor, do ponto de vista de defender teses A ou B.” (Escola Privada 14, 2021).

No entanto, os diretores apresentam relatos de notícias inverídicas que os alunos trazem para a escola, sobretudo algumas relacionadas à pandemia.

“É, divulgaram até no Facebook da escola, ó, a gente teve que até bloquear acesso pros alunos colocarem lá, tão divulgando, do tipo, que as aulas iam retornar, que a pandemia era um vírus da China, né? Sabe aquela, assim, é, aquelas clássicas, mas do próprio aluno, meus próprios alunos, né? Nos grupos de WhatsApp, às vezes eles compartilhavam umas coisas nada a ver, que é, tinha que ficar ali monitorando, sabe?” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

A seguir, avalia-se como a promoção de atividades cívicas se desenvolve nas escolas e de que forma essas atividades são relacionadas à empatia e empoderamento do educando.

4.2.4 Promoção de atividades cívicas e a importância da empatia e do empoderamento na prática educativa

Para Tronto (2013), a ética do cuidado – e dentro do modelo proposto, da geração da empatia através da educação – é a prática de trabalhar com os outros para cuidar do mundo e das pessoas que nele vivem, buscando equidade e justiça

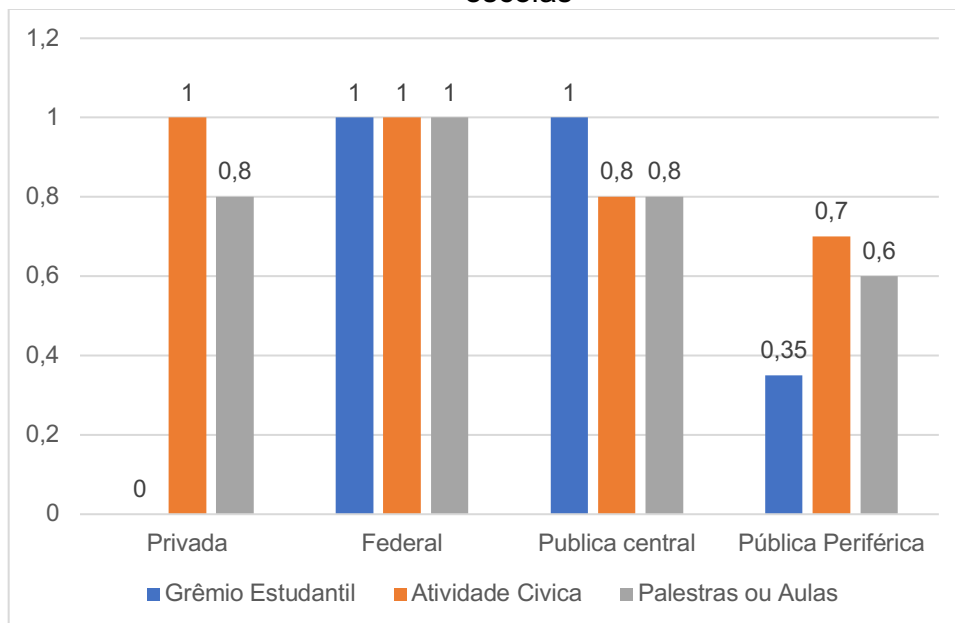
social. Assim, trazer a empatia e o empoderamento do educando por meio das práticas educativas e no estudo da educação midiática envolve criar um ecossistema onde todas as vozes são ouvidas e os interesses são representados (GORDON; MUGAR, 2018). O estudo das mídias de forma crítica, aliado a práticas de atividade cívica e empoderamento político, pode se configurar como uma ferramenta que busca suprir a lacuna da falta de legitimidade das instituições tradicionais, visto que posiciona o jovem, consumidor de informação, como ator participante e cidadão ativo nos processos políticos.

As transformações tecnológicas que estamos vivendo permitiram a criação de um ambiente em que a mídia e as tecnologias integram a cultura e estão altamente relacionadas com a inserção do aluno no ambiente político e cultural, mesmo que por vezes os alunos não percebam. Ao passo que a prática educativa é dotada de processos de pesquisa e imersão em diferentes realidades, o ato de pesquisa e compreensão desses outros mundos também propõem aos alunos, além de conhecer diferentes vivências, que se aprofundem nelas e ajam diretamente sobre elas, propondo soluções.

Como atividades cívicas, elencamos todas as atividades extraclasse que têm como proposta contribuir para a comunidade local, seja através de ações diretas, como arrecadações, doações ou trabalho voluntário, ou pela estruturação de ações de discussão política, como debates sobre pluralidade, estruturação de grêmios estudantis, palestras sobre inclusão e quaisquer atividades com foco na formação cidadã.

Nesse sentido, dividimos as ações em três grupos: 1) grêmios estudantis: existência e atividades propostas; 2) atividades cívicas: envolvendo voluntariados, projetos com a comunidade e ações de arrecadação; 3) palestras ou aulas sobre temáticas de diversidade, cultura e política – sendo o valor 1 atribuído àquelas ações que ocorrem com maior frequência e 0 às que ocorrem com menor frequência em cada tipo de escola, levantando em conta o peso de cada grupo dentro das 11 escolas entrevistadas. O Gráfico 8 traz o quantitativo avaliado através das entrevistas com a comissão diretiva, e, posteriormente, são elencadas as diferentes atividades conduzidas por grupos de escolas.

Gráfico 8 – Distribuição de diferentes atividades cívicas e político-pedagógicas nas escolas



Fonte: Elaboração própria.

Se, por um lado, as escolas privadas não contam com grêmios estudantis, elas pontuam de forma mais alta em promoção de atividades cívicas, se igualando às escolas públicas centrais. Das escolas periféricas, apenas duas de seis têm grêmios estudantis, e as taxas de atividade cívica, assim como de frequência de aulas e palestras sobre temas políticos e de ativismo, são inferiores. A escola federal é a que demonstra maior pontuação nos três quesitos, que serão mais bem descritos nos itens a seguir.

4.2.4.1 *Sobre o grêmios estudantis e promoção de palestras e aulas*

Destarte, podemos verificar que as escolas privadas entrevistadas não contam com grêmios estudantis, que também só é presente em duas das seis escolas públicas periféricas. Nas escolas públicas centrais, bem como na federal, os grêmios estudantis existem e têm longa tradição de ativismo e participação nas decisões tomadas nas escolas. No total, das 11 escolas entrevistadas, apenas cinco tinham grêmios estudantis em funcionamento, e apenas dois deles – o da federal e da Escola Pública Central 1 – podem ser considerados como ativos.

Em ambas as escolas privadas, onde não há grêmio estudantil, os diretores destacaram a existência das gincanas com atividades sociais, que ocorrem pontualmente uma vez ao ano e que são organizadas em conjunto entre líderes estudantis, professores e comissão diretiva. Nas escolas periféricas em que o grêmio é formado, os diretores destacaram que, após muito tempo dissolvido, os alunos iniciaram recentemente um movimento para a sua formalização e eleições, mas que o grêmio ainda estava em estágio de formação.

“Olha, o grêmio estudantil tava em fase de implantação. E eu não sei por que não foi pra frente assim, porque é uma coisa que acontece mais no turno da manhã, tá? Mas tinha um movimento...” (Escola Pública Periférica 8, 2019).

“[...] a escola tava sem grêmio estudantil, fazia acho que uns dois anos. Hm-huh. E esse ano a eleição do grêmio foi ahm olha foi agosto, julho ou agosto, agora não tenho certeza [de 2019]. Então, eles tão engatinhando, assim, né? Exatamente. O grêmio do estudante é novo, eles tão fazendo algumas atividades dentro da escola, assim, eles fizeram um show de talentos, fizeram, organizaram uma gincana pro turno da tarde. Algumas coisas nesse sentido, assim, né?” (Escola Pública Periférica 47, 2019).

Nas outras quatro escolas, onde o grêmio não vingou, as diretoras relataram tentativa de reativar o espaço acadêmico, mas que o processo foi permeado por brigas pela liderança, não havendo acordo para a formação de chapas, e o processo foi cancelado:

“Quería estruturar o grêmio estudantil...Aí pedi pro pessoal da UNE dos estudantes, né? Hoje, Júnior, UBES, pra vir pra cá, pra conversar, pra mostrar pra eles a importância disso, dessa participação deles. Nenhum, olha, praticamente, eu, bom, eu cancelei todo o processo, porque começaram brigas de coisas políticas... Nada a ver com o processo que eu tava propondo pra eles... As brigas internas já foi disputar quem que ia ser o presidente, opa, e vocês vão nem criar uma chapa e já tão disputando dirigente, não é assim...” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Tanto na escola federal como em uma das escolas centrais, relatou-se grande atividade por parte dos grêmios estudantis, que participam das reuniões e decisões junto ao comitê diretivo da escola e organizam eventos envolvendo toda a comunidade do bairro em diferentes atividades culturais e de debate político.

“O grêmio apresenta uma proposta a cada ano, assim, do que ele gostaria de trabalhar, em questões sociais, a gente organiza isso, faz a, ou no auditório ou aqui na entrada mesmo. Traz alguns convidados, ou faz aqui no, no, só tem esse, essa entrada aqui não tem um pátio, ou uma entrada dessa, daquela limpa, as vezes a gente faz ali também, atividades é são organizadas pelo grêmio, em conjunto com a direção, às vezes ah, direção e pedagógica. Sobre vários temas, né? Teve sempre sobre a questão da mulher, ter se se tem é se discute aí, né? Nesse, nesse início de ano, em março, essa questão. E também sobre a questão LGBT, já fez várias discussões, sobre a questão das diferenças e como, como se relacionar. Com as diferenças sociais e tudo mais. A gente se pauta pelo diálogo, né? [...] Sim, sim, a gente tem um grêmio bem ativo, né? Nesses últimos períodos, pelo menos nos últimos três anos. E sim, teve um momento assim que eles organizaram oficinas, né? É comicineiros na comunidade e das universidades, né? Hm-huh. Pra esse momento, ter programação às vezes de durante uma semana, ter é uma espécie de gincana cultural, né? Com espaço pra debate.” (Escola Pública Central 1, 2021).

“Ele é bem ativo. E eles participam, né? De algumas reuniões, junto com os professores, coordenadores. Eles participam, falam bastante. Vão participar da décima formação de pedagógica, né? Vão ser um membro da comissão da semana pedagógica. Ah, legal. Eles ajudam muito. E também, eles são ativo tudo nas participações aí das nossas paralisações com os professores, trouxeram demanda dos estudantes, pacientes das assembleias. Bem, um grêmio que funciona mesmo.” (Escola Federal 50, 2019).

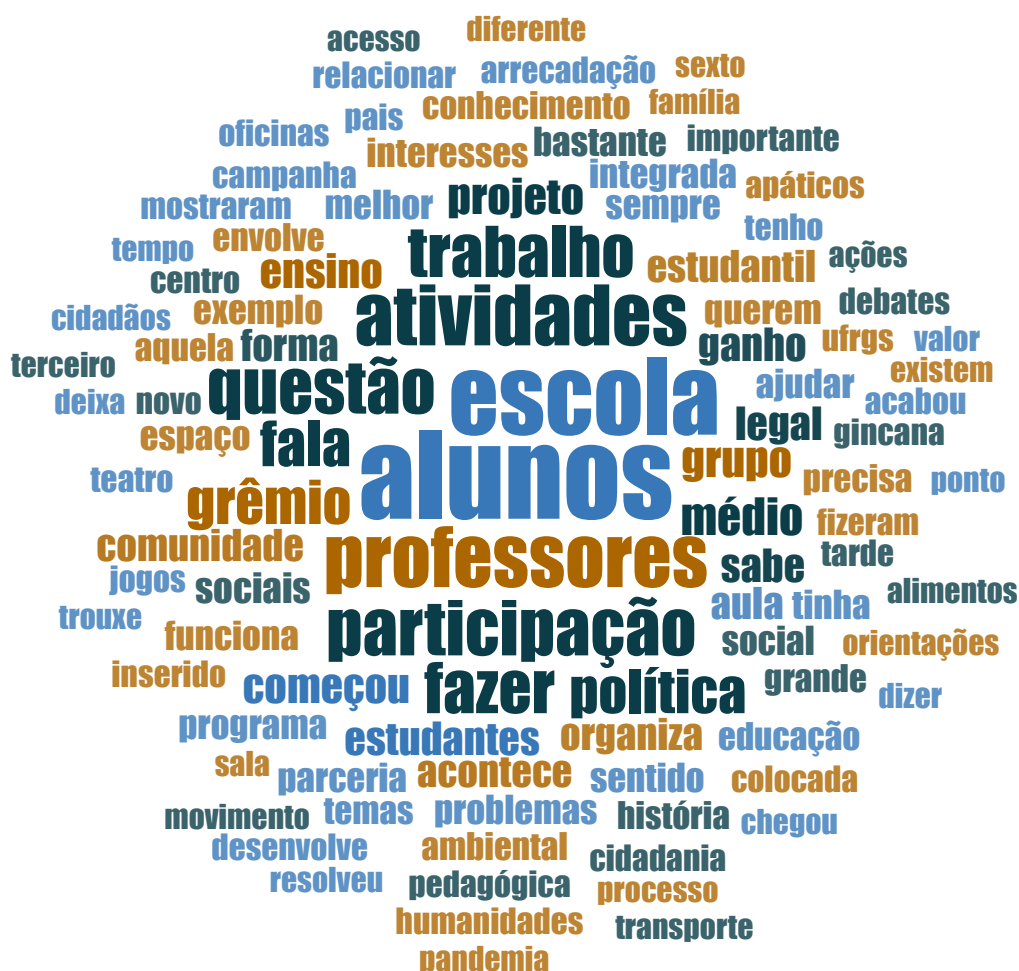
Já na Escola pública central 6, o grêmio estudantil estava em fase de reativação e debates pré-eleições quando a entrevista foi realizada, em 2019. De acordo com a comissão diretiva, os alunos da escola vêm apresentando um histórico de organização não institucionalizada para vocalizar as suas demandas à comissão diretiva e aos professores de forma pontual:

“Eu não coloco que o fato deles quererem fazer, que a política estudantil só se dá mediante grêmios. Eu acho que pode, tem outras vias, mas aqui na escola nos vemos outras vias de ação, além do grêmio, por exemplo, deles se organizarem pra pedir alguma demanda direto para a direção? Eu acho que eles se organizam mais até de forma autônoma do que pelo Grêmio. Aqui, o grêmio nunca foi um espaço, pelo menos o grêmio que eu conhecia de antes, um espaço de reivindicação. Então quando eles vêm com alguma reivindicação quer seja por causa de algum problema com professor ou algum problema específico também de estrutura, alguma coisa, eles se reúnem. E daí vem, sempre, sempre tem, vai ter um, um porta voz ou alguns porta-vozes. (Escola Pública Central 6, 2019).

4.2.4.2 Atividades extracurriculares com fins cívicos: ações de arrecadação, engajamento do educando e atividades para a comunidade

As escolas entrevistadas têm diferentes propostas e limitações de atividades que podem envolver os alunos buscando gerar maior empatia e senso de cidadania. Analisando os grupos de respostas sobre atividades cívicas e de participação social de todas as escolas, a nuvem abaixo ilustra as palavras que foram mais repetidas nas entrevistas com as comissões diretivas:

Figura 4 – Nuvem de palavras sobre atividades cívicas nas escolas entrevistadas



Fonte: Elaboração própria.

Dentre as palavras mais citadas, além das centrais que são *alunos* (115), *escola* (96) e *professores* (69), são citadas *atividades* (68), *participação* (58), *trabalho* (52), *grêmio estudantil* (41) e *política* (40). Muitas das falas envolvem atividades na

comunidade (20) em torno das escolas e *ações sociais* (17) voltadas para campanhas de *arrecadação* (11).

Nas escolas privadas, vemos ações mais bem estruturadas, mas que se desenvolvem mais na lógica de que os alunos se doem e contribuam para uma causa específica, em projetos de arrecadação estruturados através de gincanas e ações de solidariedade. Embora isso gere compreensão e sensibilidade da existência do divergente, visualizando a realidade diversa do outro, não há uma integração entre o público que arrecada e aquele que é carente de arrecadação, e a interação dos alunos com as comunidades é bem mais limitada.

“Quê que a gente faz? A gente faz gincana, tá? Aí na gincana tem a arrecadação de alimentos, a gincana solidária, então não é pra ver quem ganha a turma que ganhou mais, tem ainda os competidores, mas a gente nunca leva a gincana pra esse lado. A gente faz essa questão de juntar os alimentos a partir dali e ele já sabe pra que que é. Tem colegas que ajudam e se ajudam entre si. Então, a gente não pode expor. Hm-huh. Mas a gente já fala, ó, vai ser pro orfanato, vai ser pra algum colega, pra aluno da escola passando necessidade. Então, a gente fala isso. Geralmente, tanto o pastor, quanto o nosso vice-diretor, eles têm um grupo. Que eles fazem todo sábado à noite, eles vão pro centro, aí leva o sanduíche. Vão no centro e na Vila Nazaré. [Mas os alunos participam junto das entregas?] Nesse aí não, na Nazaré não, mas quando tem que levar uma escola próxima aqui municipal, alguma coisa assim, de alimento, eles vão. E do sanduíche, eles vão no centro. É feito o convite, tá? Aí fica a critério de cada família deixar ou não, mas geralmente quem vai são os alunos carentes, que frequentam a escola por meio de bolsas. [...] Eles são os que mais que mais participam e mais entendem a solidariedade.” (Escola Privada 10, 2019).

Na outra escola privada, além da prática da gincana, na pandemia se iniciou um projeto de “adoção” de um microempreendedor que tivesse passado alguma necessidade na pandemia, para construir e propor uma solução de substituição de renda, integrando conhecimentos abordados nas disciplinas que tratam de temáticas de empreendedorismo e solução para problemas sociais.

“Nos jogos, sempre teve aquela campanha de arrecadação de alimentos, né? Que é um sucesso, é toneladas que se arrecadam. Este ano além da campanha de arrecadação de alimentos, a gente fez uma outra campanha, que é cada uma das unidades da rede, tinha que adotar um microempreendedor que tivesse que tivesse sido prejudicado pela pandemia. E trabalhar pra propor soluções e ajudar ele a melhorar o negócio dele. Pra isso a gente trouxe, usou a professora de empreendedorismo, mas também trouxe gente de fora que trabalha com isso... Foram muitos legais as soluções, alguns trabalharam com

ONGs, né? Que sofreram muito com o período agora, porque caíram muitas doações. Uma das sedes escolheu pra tirar o pipoqueiro que vendia pipoca na frente do colégio e que ficou sem renda de um dia pro outro. Nossa. Então, eles criaram uma vaquinha coletiva pela internet, usando a rede social. Enquanto isso, com o dinheiro da vaquinha, eles compraram uma nova carrocinha pro cara. Eles diversificaram o produto dele, então em vez de só de pipoca, ele passou a ter pipoca, passou a ter crepe ou não sei o que mais... fizeram uma parceria dele com o posto de gasolina pra que ele atendesse o posto. Então, o posto passou a dar pros clientes pipoquinha e os outros produtos dele... E no tempo que ele ficou sem o colégio, ajudaram o cara a superar a crise.” (Escola Privada 14, 2021).

Essa escola adotou uma nova estrutura de disciplinas (independente da BNCC, já que se trata de uma escola privada) que abrange desde os últimos anos do ensino fundamental e se aprofunda no ensino médio. São disciplinas que tratam de habilidades socioemocionais e habilidades para o século XXI²⁴, ainda mantendo as tradicionais disciplinas de sociologia, filosofia, artes e demais atividades curriculares obrigatórias no 1º e 2º anos do ensino médio, e incluindo uma carga de disciplinas preparatórias para o vestibular e exames de proficiência em inglês (TOEFL) no 3º ano. De acordo com a comissão diretiva da escola:

“Nós vamos ter que ensinar eles a olhar pra sociedade, né? E enxergar os problemas, mas eles deveriam chegar com isso, pronto. Então, esse senso crítico já deveria ter crescido com eles... Agora que a gente enxergou todos os problemas, como que a gente resolve eles? O que que a gente vai fazer de fato? E é isso que se eu tive lá atrás, por exemplo, se eu tive laboratórios, eu posso até produzir algo pra melhorar a acessibilidade. Bom, então o que que a gente pode construir aqui pra melhorar a acessibilidade? E aí as possibilidades são infinitas. Infinitas, dá pra pensar muita coisa.” (Escola Privada 14, 2021).

Já na Escola Pública Central 1, a maior parte das atividades propostas são ligadas a temáticas de movimentos sociais, populações em posição de vulnerabilidade social e projetos culturais, e envolvem o grêmio estudantil e oficinas de universidades parceiras e órgãos governamentais, conforme já demonstrado no item 4.2.3, abordando temáticas de movimentos sociais propostas pelo grêmio estudantil. Ademais, foram citados projetos que abordavam temáticas socioambientais, com

²⁴ A disciplina de habilidades para o século XXI inclui: introdução ao direito e resolução de problemas; cidadania e ativismo social; empreendedorismo, startups e liderança; e fundamentos de economia (Escola Privada 14, 2021).

questões de territorialidade da região central, e outro que envolvia oficinas de teatro para tratar a autonomia e a afetividade dos alunos em relação à diversidade:

“Um dos planejamentos que é da área da área das humanas e das linguagens foram oficinas de teatro por um período de três meses, mais ou menos, para que os alunos pudessem se expressar melhor. Que eles pudessem conviver melhor, que eles pudessem ter mais autonomia, né? E aprender a lidar melhor com as diferenças e desenvolver mais afetividade e tal, foram bem importantes. E na área de ciências e matemática foi uma atividade mais da questão ambiental, né? E do uso da, das energias né? Também envolveu a história, porque a gente trabalha mais a questão da escola aqui, inserida aqui, nesse ambiente de centro e essa questão ambiental como é que nós nos relacionamos.” (Escola Pública Central 1, 2021).

Quanto às escolas públicas periféricas, encontramos diferentes abordagens para a questão da atividade cívica. Duas delas têm projetos intensos de colaboração com quilombos urbanos das regiões em que estão localizadas, se envolvendo com essas comunidades em projetos de extensão contínuos, embora os recursos e as atividades sejam menos estruturados do que nas escolas privadas e públicas centrais.

“Nós temos uma parceria com a ONG, o quilombo do Sopapo. Quilombo do Sopapo. Que é aqui embaixo, aonde a gente faz esse trabalho voluntário. E a própria escola desenvolve atividades com voluntariado. Chama os alunos, a questão de arrecadação de alimentos, roupas. Livros. Nós trabalhamos com nossos alunos e eles, principalmente o aluno do ensino médio, eles se inserem bem. [...] Toda essa riqueza, essa história que tem ali, eles não tinham a mínima ideia, que é aqui próximo ao colégio, nós temos no Quilombo... E o quilombo aqui nas, próximo ao Padre Cacique ali. Sim. Aí começaram a conhecer, assim com pesquisa de campo pra eles, envolvendo os primeiros e segundos anos.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Outras escolas periféricas destacam projetos pontuais que buscam tratar do feminismo e da importância da igualdade de gênero e raça (Escola Pública Periférica 2, 2021), outras enfatizam a disponibilização de esportes no contraturno, ao passo que também promovem seminários de aproximação com movimentos sociais (Escola Pública Periférica 8, 2019).

Uma das escolas destacou ações comunitárias, como grupo de escoteiros dentro da escola, e ações em parceria com a UFRGS para apresentar a universidade para alunos em situação de alta vulnerabilidade social.

“E eu ainda vi essa experiência de falar que a gente teve com trajetórias aqui, dentro da escola, que era um, um trabalho bem bacana, com acompanhamento da própria UFRGS que foi de grande valia dentro da escola pra recuperar alunos que estavam na linha da vulnerabilidade, da marginalidade. Então a gente tirou alunos de quinze anos, que iam abandonar a escola, eles vieram participar do projeto, eles se tornaram muito mais, a questão de cidadania aflorou. E eles foram pro ensino médio, se sentiram valorizados, arrumaram o estágio, começaram a estudar... Foi a luz que precisavam, pois vinham de família de pais drogados, tendo problemas muito maiores, e eles não se perderam. Mas, infelizmente o projeto que foi ah desativado ano passado [2020] e sem previsão de retornar...” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

Outras escolas em regiões mais vulneráveis focam seus esforços em valorizar o aluno para garantir sua permanência na escola, já que as taxas de abandono escolar para inserir-se no mercado de trabalho e contribuir com a renda familiar são muito grandes:

“Olha, a gente faz mostras culturais, apresentações de trabalho onde eles são protagonistas, apresentam o resultado de suas pesquisas e dos seus projetos, o professor fica como ouvinte... Nós fazemos todo um evento no laboratório de informática, onde o professor ajuda e eles apresentam no Data Show, e falam... É um evento escolar. Muitos temas são resolvidos em reunião pedagógica, tem reunião toda semana, por área de conhecimento. E ali a gente traz que os professores têm a função de levantar com os alunos os temas que eles têm interesse e convidamos toda a comunidade escolar para participar.” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

“Chegou no primeiro ano eles já vão em busca de um, de um estágio, porque eles têm que ajudar a família. Do perfil socioeconômico de nossos alunos, principalmente do turno da tarde, você tem dois perfis bem distintos aqui no colégio, pela manhã o grupo de alunos de classe média, média pra baixo. E a tarde, bastante vulnerabilidade social.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Em termos de atividades cívicas, de inclusão da comunidade e discussão política e sobre projetos sociais, a escola federal está muito mais inserida no modelo de educação crítica proposto nesta tese. Além dos diferentes grupos que tratam de questões de raça, gênero e acessibilidade, os alunos são incluídos, através do grêmio estudantil, nos processos decisórios e em reuniões pedagógicas com a coordenação diretiva. E tudo isso é fonte de multiplicação de capital social na região, uma vez que o instituto federal foi pensado e é executado como um projeto de inclusão social e econômica da comunidade em que está inserido – bairro de alta vulnerabilidade social na periferia da cidade de Porto Alegre.

Assim, seja nas ações extensionistas que tratam de temáticas de diversidade...

O IFRS entende que a extensão fortalece a sua relação com a comunidade, porque propicia a participação institucional em ações sociais que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. É na medida em que socializa seu conhecimento que o Instituto tem a oportunidade de exercer a responsabilidade social que lhe compete e efetivar o compromisso que assume, através de sua missão, com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos por meio da educação. O compromisso social manifesta-se na colaboração, no conhecimento e na transformação da comunidade, por meio de uma atuação eficaz, que compreenda a educação como processo social de formação do indivíduo para o exercício livre e responsável da cidadania. (ESCOLA FEDERAL 50, 2019).

... ou seja na inclusão dos alunos em projetos com a comunidade e na discussão permanente de temáticas relacionadas à cidadania e a processos de inclusão tecnológica, dentro de um contexto político...

Então o IF traz isso acho que é o grande pulo dos institutos federais, né. Que é dessa educação integrada, assim. Então, a cidadania passa por todos os cursos. Porque o próprio projeto do ensino médio do IF já é uma educação integrada então pensa nas tecnológico e no cidadão. [...] Tem projetos de extensão que eles, que eles se colocam, também, com a comunidade. Tem o observatório da comunidade, que eles também se integram. Temos a incubadora, tem também o teatro. É um grupo de teatro permanente. Também tem um projeto que de horta comunitária, né? De chamar a comunidade. Enfim, os alunos recebem a comunidade pra horta. É um projeto com a ideia de fazer na horta uma parte indígena e uma parte africana afro-brasileira. Chás e ervas e também. (ESCOLA FEDERAL 50, 2019).

... a proposta pedagógica e curricular dos institutos federais representa o ideal de uma educação politizada e crítica, apresentando tudo o que a educação pública poderia alcançar a nível sistêmico se houvesse o investimento adequado em todas as entidades federativas.

4.2.5 Participação dos alunos nas atividades cívicas e de discussão política

Embora as escolas entrevistadas apresentem diferentes modelos de atividades cívicas, palestras e oficinas sobre diversos temas que englobam cultura, política, diversidade e movimentos sociais, as comissões diretivas das escolas ainda percebem uma lacuna de participação por parte de muitos alunos.

“[E os alunos participam ativamente desses espaços?] Não. Participam medianamente. A gente ainda não conseguiu criar um mecanismo que engaje todo mundo. A gente ainda precisa trabalhar melhor isso, tá? Tem aqueles que naturalmente se envolvem e que trabalham muito? Mas tem outros que não tem a mesma iniciativa. Então a gente tem que também tentar entender um pouco assim, até que ponto é o a metodologia que a gente usa, ainda não tá bem desenvolvida, né? E até que ponto tem que respeitar também o que vem de característica pessoal.” (Escola Privada 14, 2021).

Um dos diretores de escola pública periférica inclusive citou um projeto do qual a escola participou em cooperação com o estado, para angariar recibos de notas fiscais que poderiam gerar valores para que os próprios alunos investissem nas áreas que julgavam importantes dentro da escola. Segundo o diretor, apesar de ampla divulgação, houve pouco engajamento por partes dos alunos.

“Eu diria que a nível de cidadania, a participação é muito baixa. Nós fizemos tivemos uma, uma disputa que nota fiscal gaúcha, onde a gente tentou envolver toda a escola, há dois anos atrás e o grupo dos escoteiros comprou porque envolvia atividades de restauração, atividades de cidadania e à medida que isso foi acontecendo, o outro grupo foi se afastando e esse grupo foi se aproximando. Aí o que que aconteceu? A gente não ganhou, a gente poderia ter ganho, mas ficou em terceiro lugar, mas a gente nunca foi pra ganhar, a gente só foi pra participar mesmo. Foi legal. [...] Dentro da escola, o nosso fiscal gaúcho também, que é um projeto bem legal, que veio em cima dessa participação de entregar notas fiscais de serviços, aí, e que eu já entreguei pros alunos de turma, vocês querem dinheiro, vocês vão administrar um dinheiro, quer administrar um dinheiro dentro da escola? Façam o dinheiro entrar pra dentro da escola, que esse dinheiro vocês administram. Então, uma comunidade de mil e cem alunos, onde tem mil e cem famílias. Se dez por cento desses pedirem a nota fiscal se levantariam o valor perto de dois, três mil reais por mês para os alunos decidirem onde utilizar. Aí o que que acontece? Quem é que pede a nota fiscal? É o diretor, é a diretora. O nosso trabalho é de formiga ali, quem sabe ajuda a incentivar o futuro, mas os alunos têm esse poder aqui dentro, foi dado a eles e não veio o investimento, mesmo sabendo que traria um retorno. Infelizmente assim ó, eles vêm com a reclamação, eles reclamam que a escola é ruim, blá-blá-blá não sei o que, então tamo aqui ó, dando essa oportunidade de a escola melhorar pelas tuas mãos. Mas eles não participam...” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

Tratando especificamente de atividades para aumentar o interesse político dos alunos, os relatos de maior parte das equipes diretivas denotam apatia e alienação por parte dos jovens de suas escolas. O principal relato é de que estes relacionam a política institucional diretamente à corrupção, e que ela seria algo distante, sobre o que eles não teriam poder de exercer impacto ou mudança. Esses relatos de apatia e

afastamento da política encontram ainda mais ressonância nas escolas públicas periféricas:

“É, eu não sei... Penso que eles atrelam a política à corrupção. Eles ligam à política ao político corrupto, eles pensam em ladrão... Falta talvez da nossa parte como professor, mostrar que a política é muito maior que isso... Quem vai querer ser político dessa geração? Eles querem distância! Temos uma lacuna de geração na nossa política, justamente por causa disso. Pois eles atrelam política como algo negativo, e na verdade a política não é isso [...]” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

“Na área da política, eles têm... Eu não sei se é desconhecimento, acredito que seja por desconhecimento, assim, ou porque nunca foram estimulados a participar, entendeu? Esse desconhecimento mesmo, a gente percebe isso. [...] Se eu pegar a turma e disser: ‘Vocês hoje vão lá na Câmara de Vereadores mostrar o que é uma plenária, uma discussão sobre política. Você sabe quantos aparecem? Zero’. Mas se chamar pra ir na comunidade, pra ajudar no quilombo, eles vão. Com o material reciclável eles vão fazer decoração, eles vão fazer tudo. E assim então eles participam muito.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Ainda, sobre o tópico de discussões políticas nas escolas periféricas, os diretores percebem que houve um aumento da polarização nas discussões, o que é sintomático da pós-verdade, e que, por vezes, os alunos preferem não debater sobre o assunto para não gerar discussões. Nesse ponto, conforme demonstrado anteriormente, os professores também têm sentido maior dificuldade para tratar sobre determinadas questões políticas identitárias e de gênero, que rapidamente se tornam polêmicas, por vezes até gerando questionamentos dos pais e alunos.

“É, eu os vejo mais como apáticos assim. Principalmente entre 2018, 2019, assim, eu vejo que tem essa dualidade e polarização da política, né? Ela trouxe pra dentro da sala de aula essa questão da apatia também. Muitos não querem falar sobre ou não querem brigar.” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

“Poucos alunos estão engajados em questões políticas, assim, sabe? Eles simplesmente têm a opinião deles e, às vezes, não querem aceitar a opinião diferente dum colega. Só isso que eu vejo, mas participar ativamente de alguma coisa relacionada a política não.” (Escola Pública Periférica 8, 2019).

Nesse mesmo sentido da polarização, uma das escolas privadas relata maior debate de ideias sobre política entre os alunos, mas que por vezes são pautadas por

opiniões familiares, sem respaldo argumentativo, lastreadas pelo argumento da autoridade relacional, gerando até brigas e discussões acaloradas:

“Participam demais... demais, demais, viu? Demais, demais, demais. E, e fazem cabo eleitoral, aqui nas eleições, né? Trazem santinho, falam pra votar nesse ou naquele candidato. São muito ativos. Mas é aquela coisa muito de influência familiar... Uma tradição mesmo. Às vezes contra, mas a maioria das vezes a favor, já que muitos são de famílias que trabalham com política... Às vezes, os alunos fazem uma pergunta para os professores de propósito. Querem saber quem votou... Faz pra testar, pra ver o que ele vai falar, mas a gente trabalha isso direto, tá? Pedimos que não se posicionem. Fale sobre, mas não diz, eu acredito nisso, não é pra fazer aquilo. Porque tem pai, que fica furioso, né?” (Escola Privada 10, 2019).

Nesse mesmo sentido, na escola federal e na Escola Pública Central 1, ambas locais onde o grêmio estudantil é muito ativo, a participação dos alunos nas atividades propostas, sobretudo aquelas de cerne político, é bastante intensa.

“Sim, a escola tem um trabalho bastante crítico e que é uma postura da escola também assim nesse sentido, a escola é extremamente mobilizada em relação as questões sociais, né? Participa de quando tem alguma caminhada, alguma ah manifestação. É, em relação às passagens dos estudantes que participam bastante, né? Claro que como eles tem, não tem menos de dezoito anos, eles levam, trazem uma autorização pra poder sair pra organização, o Grêmio Estudantil organiza isso. E tem também participação dos professores em atividades também sociais e políticas enfim. Então a escola tem sim uma participação, né? E tem uma compreensão assim boa desse engajamento político necessário, que entende que é importante que todos participem diretamente, né? Da sociedade e das questões da atualidade, das questões políticas e que de fato nos atingem diretamente a cada momento. [...] Claro que a gente acaba recebendo várias reclamações, tem pais que vem aqui. Mas aí é mais por questões de sala de aula ou questões de que a escola se posiciona e tudo é resolvido com base no diálogo.” (Escola Pública Central 1, 2021).

No entanto, também são reportadas reclamações de alguns pais e alunos quanto à presença de discussões políticas em excesso dentro dessas instituições.

“Os alunos participam bastante. As vezes a gente tem que mandar eles de volta para sala de aula e vamos negociando com os professores para liberar e deixar sem prova em uma ou outra semana de atividades mais intensas, mas tudo é previsto no calendário escolar... Essa é a ideia. De tentar fazer com que todos vão. Eu acho que a gente não tem aluno apático... Os que não participam tem outros ideais políticos. Aí eles participam nos chamando de comunistas... e eles reclamam que a gente não dá espaço. Mas aí eles não têm argumentos. Eles

falam e ficam brabos, todos são bem ativos. A gente tem integrante do movimento negro, LGBT, trans... nós temos 5 alunos trans.” (Escola Federal 50, 2019).

4.2.6 Como os alunos percebem e se relacionam com a instituição de ensino

Nos capítulos anteriores já foi discutido como os alunos percebem as atividades em suas escolas no âmbito da política e sociedade, cultura e diversidade, e temáticas de acesso à informação crítica por meio de diferentes mídias. Neste subcapítulo, aborda-se como os alunos interagem com as suas instituições de ensino, trazendo análises quantitativas de suas percepções de pertencimento e vontade de engajamento nas atividades e também análises qualitativas das questões abertas do questionário, que exploram os motivos pelos quais os alunos avaliam a qualidade da educação recebida como positiva ou não – sempre avaliando a partir dos grupos estabelecidos de diferenças entre escolas públicas estaduais periféricas, estaduais centrais, federal e privadas.

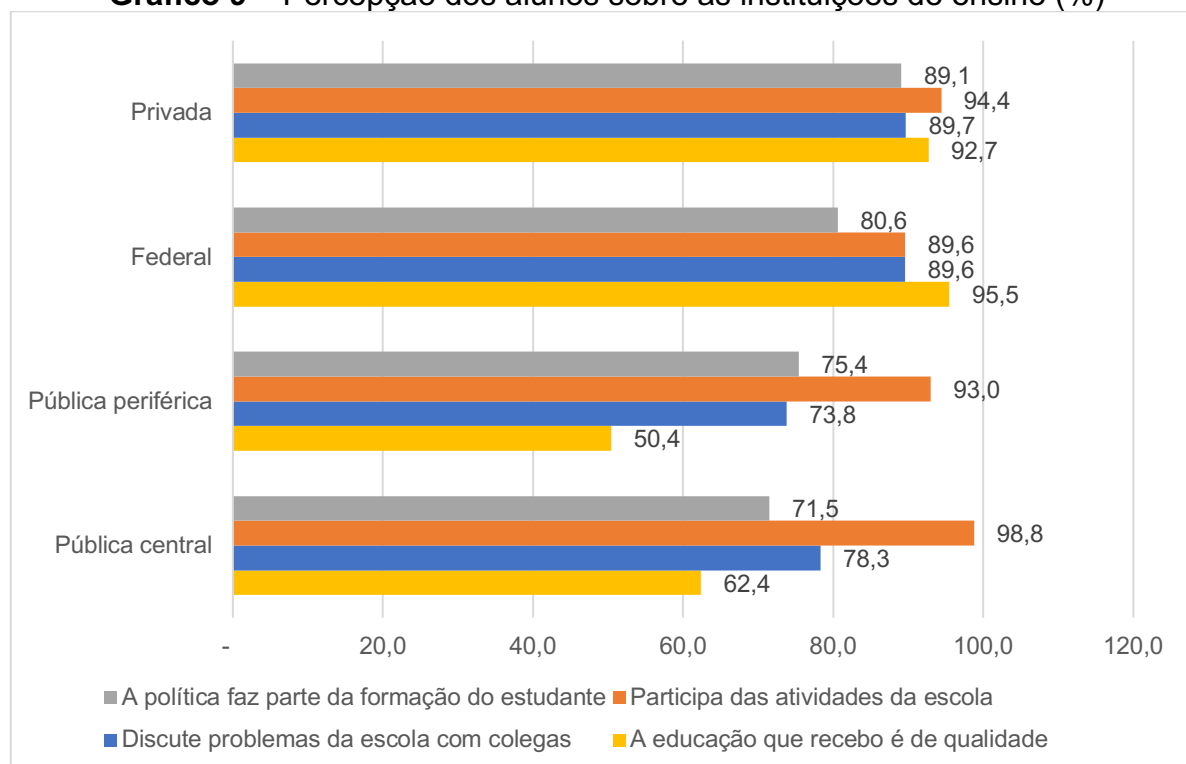
Nesse sentido, há de se ponderar os apontamentos da comissão diretiva e o entendimento dos alunos sobre as situações, pesando o viés de desejabilidade nas respostas de ambos. O viés de desejabilidade social é um dos vieses que podem incidir em pesquisas sociais. Nele é destacada a tendência do entrevistado – seja em entrevistas diretas ou na aplicação de questionários – de responder de forma que será assumida como favorável e bem-vista pela sociedade (KUMARI; SINGH, 2018). Em termos de política, por existir uma aversão às práticas da política institucional – marcadas por escândalos de corrupção –, as respostas dos alunos tendem a ser mais verdadeiras, como forma de declarar seu repúdio a essas práticas. Contudo, as repostas dadas nos *surveys* sobre atividades que os alunos realizam para verificar a credibilidade das informações, ou do quanto se informam sobre o tópico, podem estar mais sensíveis ao viés de desejabilidade (respondem o que acham que seria mais correto). Da mesma forma, podemos compreender que a comissão diretiva pode exagerar nas indicações das atividades executadas na escola, na intenção de transparecer um resultado mais positivo das atividades propostas que de fato ocorrem.

Nesse sentido, a redução dos vieses é possibilitada pela triangulação de métodos, que incluem entrevistas com as comissões diretivas, análise de documentos pedagógicos e *surveys* aplicadas aos alunos das escolas. No entanto, em se tratando de seres humanos e de suas relações sociais, os vieses, ainda que possam ser diminuídos, nunca serão eliminados por completo. Em relação a isso, Cano (2012, p. 108) aponta:

[...] embora o conhecimento ou desconhecimento da ferramenta estatística possa representar uma diferenciação entre os cientistas sociais, os dilemas epistemológicos centrais enfrentados são comuns para o etnógrafo e para o profissional que trabalha com surveys. A observação e o registro do comportamento humano, o problema das fontes, os vieses de apresentação pública das pessoas e os introduzidos pelos pesquisadores, o teste de hipóteses iniciais sem se deixar levar pela tentação auto confirmatória, a interpretação de evidências ambíguas, o surgimento de questões de pesquisa que não tinham sido previstas, entre muitos outros, são problemas universais.

Assim, elenca-se algumas questões balizadoras que pretendem avaliar o quanto os alunos percebem que a política faz parte da discussão na escola (consciência crítica) – “a política faz parte da formação do estudante” –, o quanto eles se veem integrados nas discussões que ocorrem nas escolas e o quanto se engajam nas atividades propostas (empoderamento e emancipação pela comunicação – “discute problemas da escola com colegas” e “participa das atividades da escola”), e, por fim, como os alunos avaliam a qualidade da educação que recebem. Neste último ponto, serão discutidas as razões que os alunos apontaram na questão aberta, que questiona a razão da baixa qualidade educacional que atribuem às escolas. Os resultados quantitativos, obtidos na pesquisa *survey*, estão expostos no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Percepção dos alunos sobre as instituições de ensino (%)



N=876, R=0,000

Fonte: Nupesal (2019).

Em relação ao primeiro ponto, que trata sobre a presença da política²⁵ nas discussões em sala de aula, 89,1% dos alunos de escola privada concordam que a política faz parte da formação dos estudantes, enquanto na escola federal a taxa é de 80,6%. Embora os números sejam próximos, eles diferem um pouco da ótica apresentada pelas comissões diretivas, segundo a qual os alunos das escolas federais seriam mais engajados nas discussões sobre política do que os alunos das escolas privadas. O mesmo se repete nas escolas públicas, onde os alunos de escolas periféricas são mais favoráveis a discussões políticas em sala de aula (75,4%) do que os de escolas centrais (71,5%). No caso da segunda variável, que versa sobre a participação nas atividades da escola, também se observa alguma discrepância – embora mínima – entre as taxas de respostas das escolas e dos educandos: a escola pública central tem 98,8% de participação dos alunos nas atividades, seguida por 94,4% nas escolas privadas, 93% nas periféricas, e 89,6% na federal. Essas diferenças podem ser atribuídas ao viés de desejabilidade, bem como à diferenciação de posicionamentos dos alunos frente à quantidade de atividades que abordam política em cada instituição – que nas escolas federais se apresenta em carga superior às demais. Dentro das habilidades comunicacionais dos alunos, no que tange a discussões sobre a instituição, observa-se taxas maiores de interação nas escolas privadas (89,7%) e federais (89,6%), e menores nas escolas estaduais centrais (78,3%) e estaduais periféricas (73,8%).

Já que no diz respeito à avaliação dos alunos acerca da qualidade da educação recebida, pode-se observar variações mais consistentes entre os tipos de escolas, não só nos números, mas também nas racionalizações e explicações advindas da questão aberta que destrincha os motivos dos alunos que acreditam que a educação que recebem não é de qualidade. Na questão fechada dentro da *survey*, 95,5% dos alunos da escola federal, 92,7% de escolas privadas, 62,4% de escolas públicas centrais, e 50,4% de escolas estaduais periféricas consideram que a educação recebida é de boa qualidade.

²⁵ Questão 16 do questionário (incluso no Anexo A). 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.

Analisando as respostas abertas dos respondentes que indicaram que a educação recebida não é de qualidade, fica clara a disparidade entre as instituições de ensino, sobretudo em relação às dificuldades das escolas públicas, nas quais a carência de professores é um dos principais determinantes para a baixa qualidade da educação, conforme os relatos dos alunos. Já nas escolas privadas e federal, as respostas são relacionadas exclusivamente à falta de interesse dos alunos ou a falhas no financiamento da educação brasileira; nas escolas estaduais, tanto centrais quanto periféricas, a maior parte das respostas é relativa a problemas estruturais (65% nas centrais, 30% nas periféricas), falta e/ou desvalorização de professores (42% nas centrais, 63% nas periféricas) e falta de recursos e investimentos do Estado (42% nas centrais, e 54% nas periféricas). Assim, embora escolas estaduais periféricas e centrais apresentem carências devido a falhas de financiamento do setor público, podemos visualizar que essas se dão em maior escala nas escolas periféricas.

No esforço de ampliar a visualização das falhas do Estado em suprir as condições mínimas de funcionamento dessas entidades, a seguir, são apresentadas as nuvens que enumeram as palavras mais repetidas nas justificações acerca da baixa qualidade da educação nas escolas públicas estaduais, obtidas por meio de análise realizada no *software* Nvivo. Destarte, cabe destacar que a palavra mais repetida é *professores* – no contexto da falta deles em diversas disciplinas.

significativamente inferiores à primeira palavra. Da mesma forma, *escola* e *educação* se mostram associadas aos baixos investimentos educacionais e à falta de profissionais da educação, sejam estes professores, orientadores pedagógicos, ou até mesmo funcionários de limpeza e tutoria. Essas questões também podem ser mais claramente observadas nas falas dos alunos destacadas abaixo, no contexto da falta de professores nas escolas periféricas:

“Temos muitas poucas condições, os professores se esforçam, mas o governo não dá o valor para a educação...” (Escola Pública Periférica 48).

“Pois muitas vezes nem o professor consegue vir dar aula, pois não tem dinheiro para a passagem.” (Escola Pública Periférica 48).

“Por questões políticas, não recebo a qualidade essencial de aprendizado.” (Escola Pública Periférica 48)²⁷.

“Porque o colégio não tem verba, a secretaria da educação não manda professores e as escolas estão sendo abandonadas.” (Escola Pública Periférica 8).

“Porque na maioria das vezes não temos professor, e eles se viram com o material que possuem (precário).” (Escola Pública Periférica 8)²⁸.

E também nas escolas centrais:

“Porque nós alunos em alguns casos não temos professor e a verba para a nossa escola é pouco.” (Escola Pública Central 1).

“Tem muita falta de professores, mal temos livros e tecnologias para estudar.” (Escola Pública Central 1).

“A educação é boa, mas falta professores e a maioria das vezes acabamos ficando com materiais atrasados por conta de um professor ter que dar conta de duas turmas.” (Escola Pública Central 1).

“Por que quase não tem professores.” (Escola Pública Central 1).

²⁷ Relatos da Escola Pública Periférica 48, obtidos por meio de questão aberta no *survey* aplicado pelo Nuposal em 2019.

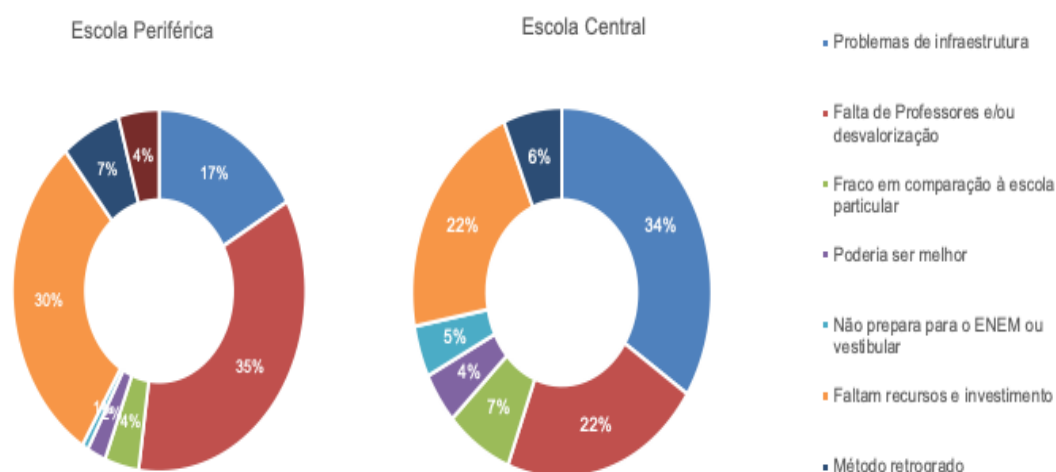
²⁸ Relatos da Escola Pública Periférica 8, obtidos por meio de questão aberta no *survey* aplicado pelo Nuposal em 2019.

“Porque pelo simples fato de nós estarmos no 3 ano, e não temos professor de português.” (Escola Pública Central 1)²⁹.

“Em parte, ela é [de má qualidade]. Mesmo tendo muitos professores dedicados, mas para a maioria não é assim. Falta recursos e investimentos na educação.” (Escola Pública Central 49)³⁰.

Embora as críticas dos alunos sejam semelhantes em ambos os tipos de escola pública e a centralidade das críticas se mantenha na falta de professores e de investimentos nas escolas, observa-se diferentes distribuições desses problemas entre escolas públicas centrais e periféricas, conforme demonstrado no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Atribuições da baixa qualidade educacional nas escolas públicas centrais e periféricas



N (periférica) = 165 comentários, 303 classificações, 6 escolas.

N (central) = 57 comentários, 111 agrupados nas categorias, 2 escolas.

Fonte: Elaboração própria a partir de Nupesal (2019).

Nas escolas centrais, a baixa qualidade da educação é atribuída a problemas de infraestrutura (34%) e à falta/descaso com os professores (22%) e falta de recursos e investimento (22%). Já nas escolas periféricas, a maior taxa incide na falta/descaso com professores (35%), seguida pela falta de recursos e investimentos (30%), e, em terceiro lugar, com 17%, pelos problemas de infraestrutura.

²⁹ Relatos da Escola Pública Central 1, obtidos por meio de questão aberta no *survey* aplicado pelo Nupesal em 2019. Nessa escola, das 24 respostas sobre má qualidade da educação, 14 faziam pelo menos uma referência à falta de professores.

³⁰ Relatos da Escola Pública Central 49, obtidos por meio de questão aberta no *survey* aplicado pelo Nupesal em 2019.

Os alunos também destacam não se sentirem aptos para disputar vagas nas universidades com alunos de outras redes:

“Porque faltam professores e no vestibular é mais fácil pra quem estudou em escolas particulares.” (Escola Pública Periférica 8)³¹.

“Não me vejo passando em uma faculdade com o encinamento que temos. Eu to sem professores em materias muito importantes.” (Escola Pública Central 6)³².

Ainda, cabe destacar que, nas falas dos alunos, estes não culpam as escolas ou os professores, e sim o governo pelo seu descaso com a educação pública, como no caso dos alunos da Escola Estadual Periférica 5, conforme relatado abaixo:

“Por falta de incentivo, o governo brasileiro não incentiva a educação, querendo fechar as escolas de ensino público, não pagando os professores de estado adequadamente, atrasando e parcelando seus salários, entre outros diversos fatores.”

“Porque o governo nos quer burro.”

“Não, pois falta muitos professores frequentemente. Não culpo a escola, e sim o governo.”

“Onde não se valoriza os professores, não há educação de qualidade”

“Acredito que os professores estão desmotivados devido a falta de estrutura e comprometimento do governo.”³³

Assim, fica claro que os alunos de escolas públicas percebem o impacto do baixo investimento do Estado e da baixa remuneração dos professores. Contudo, isso não se potencializa em uma demanda suficiente para modificar as estruturas educacionais responsáveis por formá-los. A desassistência do Estado, a falha em prover condições mínimas para que os professores possam executar as suas funções e para que os alunos possam realizar a sua inserção, tanto cidadã como no mercado

³¹ Relatos da Escola Pública Periférica 8, obtidos por meio de questão aberta no *survey* aplicado pelo Nuposal em 2019.

³² Relatos da Escola Pública Central 6, obtidos por meio de questão aberta no *survey* aplicado pelo Nuposal em 2019.

³³ Relatos da Escola Pública Periférica 5, obtidos por meio de questão aberta no *survey* aplicado pelo Nuposal em 2019.

de trabalho, se mostram como fatos inegáveis aos olhos dos estudantes e das comissões diretivas das escolas. Nesse sentido, se pode argumentar que essas falhas do Estado em prover os meios mínimos necessários para uma educação de qualidade são fatores determinantes para a desmotivação política dos jovens, uma vez que eles não se veem assistidos pelo Estado.

4.3 CONCLUSÕES DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS QUANTO À EDUCAÇÃO CRÍTICA

A partir das variáveis observadas tanto nas entrevistas com coordenadores das escolas quanto nas respostas do *survey* pelos alunos no que diz respeito à criticidade e qualidade da educação recebida, pode-se observar alguns padrões de distribuição entre os grupos de escolas. Como não foi possível entrevistar todas as escolas da amostra em função da dificuldade de contato imposta pela pandemia de coronavírus, foi feita uma média entre as escolas entrevistadas do mesmo grupo, utilizada para representar cada grupo de escolas como proxy. As variáveis consideradas para a construção do índice seguem dispostas no Quadro 9:

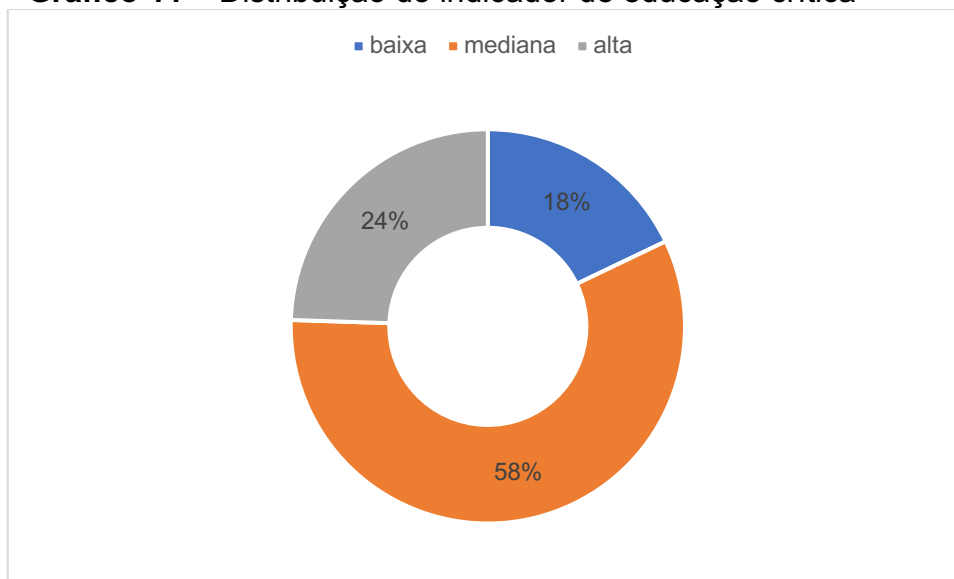
Quadro 9 – Descrição do índice de educação crítica midiática

Índice	Variáveis
educacao_critica (de 0 a 1)	fazerpesquisas_internet*
	usarcomputador_pesquisasestudo*
	compararsites_fontes*
	informacoes_naocompartilhar*
	julgarconfiabilidade_internet*
	sociedadeepolitica_escola**
	culturaediversidade_escola**
	conteudosjronaiserevistas_escola**
	conteudosdocumentarios_escola**
	fontesdeinfo_escola**
	siteoublog_escola*
	keywords_escola*
	phishing_escola*
	interpretacaosubjetividade_escola*
	confabilidadeinternet_escola*
	cyberbulling_escola*
educacaocivica_escola*	

*=construída através de informações obtidas nas entrevistas com coordenadores,
**=construída através de informações do *survey*.
Fonte: elaboração própria

Assim, considerando divisões iguais entre baixa (0-0,33), mediana (0,33-0,66) e alta (acima de 0,66), a distribuição do índice educação crítica midiática pode ser observada no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Distribuição do indicador de educação crítica

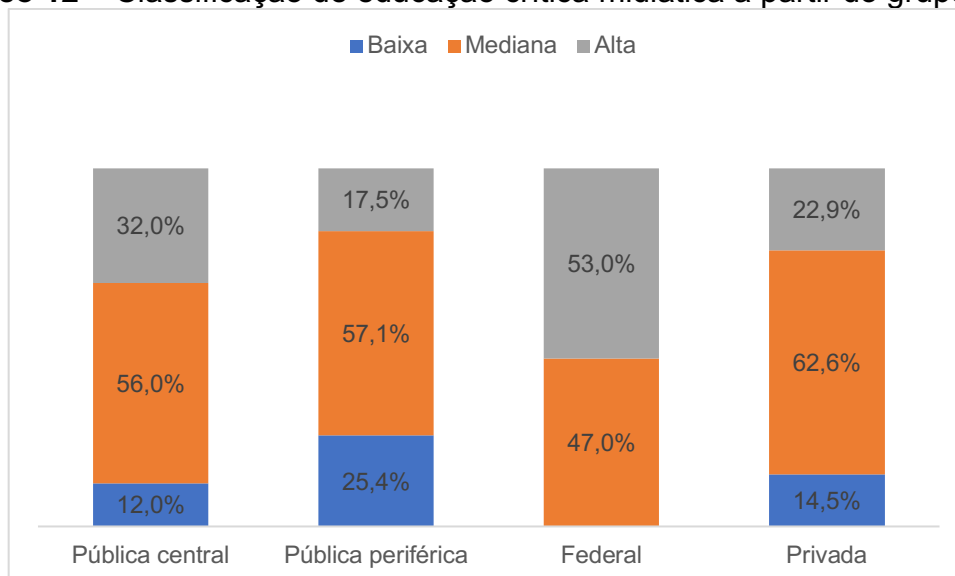


N=821

Fonte: Elaboração própria a partir de Nuposal (2019).

A partir da análise de variância (Teste F) entre os grupos de escola, confirma-se que os quatro tipos apresentam valores significativamente diferentes quanto à educação crítica e midiática³⁴. Assim, o Gráfico 12 apresenta as variações do indicador de educação crítica midiática de acordo com o grupo de escola.

³⁴ Conforme descrito no Apêndice E.

Gráfico 12 – Classificação de educação crítica midiática a partir do grupo de escola

Fonte: Elaboração própria a partir de Nupesal (2019).

Assim, como constatado nas análises anteriores, o instituo federal é o que apresenta a maior porcentagem dentro da categoria de alta educação crítica (53%). As escolas públicas centrais aparecem mais bem posicionadas (32%) do que as escolas privadas (22,9%) quanto ao agrupamento de alto índice de educação crítica midiática, sendo o menor ranqueamento das escolas periféricas (17,5%).

O que se percebe é que, independentemente da vontade dos professores e alunos, a questão socioeconômica das famílias e a falta de investimento do governo nos diferentes tipos de escola, segue como uma barreira alta demais para ser transponível pela dedicação e vontade da comunidade escolar. Não existe meritocracia na educação pública, e os casos de sucesso são, infelizmente, *outliers*. A falta de recursos públicos nas escolas pública e a baixa valorização de professores da educação básica segue promovendo a desigualdade não apenas da educação de qualidade, mas também da educação política e de uso crítico das novas mídias.

Com este capítulo, concluímos o objetivo específico 1 da tese: Comparar as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas nas escolas de forma a compreender como estas, enquanto agências socializadoras, buscam desenvolver as capacidades críticas dos seus alunos. A seguir, adicionalmente, se verifica como se deu as adaptações ao período da pandemia nas diferentes escolas, ressaltando esse período como um catalisador das desigualdades sociais e econômicas entre os grupos escolares. Posteriormente, se avalia as questões de cultura política dos alunos em termos de uma cultura política mais assertiva.

5 CENÁRIO DA PANDEMIA PARA AS ESCOLAS DE PORTO ALEGRE

Esta tese tinha como objetivo inicial realizar a pesquisa de campos nas três capitais do Sul do país (Porto Alegre – RS, Florianópolis – SC e Curitiba – PR). No entanto, após realizar o treinamento, em fevereiro de 2020, de alunos que participariam da aplicação de questionários nas escolas de Florianópolis, com algumas datas até já agendadas, a chegada abrupta da pandemia no Brasil paralisou todas as atividades escolares na primeira quinzena de março.

Assim, as aulas foram suspensas em todo o território nacional, sem data de retorno. Com o avanço da pandemia em 2020, o governo, em suas diferentes federações, começou a traçar diretivas e estudar políticas públicas para a adaptação das aulas para a forma remota. Contudo, de acordo com o que se observa hoje, passados um ano e meio de pandemia (12 de outubro de 2021), a coordenação das ações e distribuições dos recursos e até de orientações básicas para as escolas se deu de forma completamente caótica e desordenada.

Diversas iniciativas, tanto do Executivo federal quanto do estadual e municipal, buscaram prestar assistência aos alunos da rede pública, que por vezes precisaram se revezar em um *smartphone* da família para conseguir acessar as aulas remotas, visto que as atividades escolares, assim como a pandemia de Covid-19, não apresentavam uma previsão de retomada à normalidade. A Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul destinou 5,4 milhões do orçamento legislativo, a partir de 19 de março, buscando viabilizar internet gratuita para estudantes e professores da rede pública estadual (DE OLIVEIRA, 2020). No momento da aprovação do projeto, as aulas ainda estavam suspensas, e a proposta era que reiniciassem, de forma remota, em junho de 2020. De acordo com o projeto, as aulas se desenvolveriam dentro do Google Classroom; no entanto, na prática a internet não chegou em todos os alunos e professores, e as escolas acabaram por utilizar diferentes recursos para manter contato com os alunos e manter as aulas no formato remoto.

Se, por um lado, diferentes ações e políticas foram votadas e aprovadas para ampliar a conectividade das escolas públicas durante a pandemia do coronavírus ao longo do ano de 2020, no início de 2021 (entre janeiro e março), quando as entrevistas pós-pandemia foram realizadas, a maior parte dos equipamentos ainda não haviam chegado às escolas, e boa parte dos alunos ainda tinham dificuldades na

conectividade das aulas remotas. Nas sete escolas que foram ouvidas no período da pandemia, entre janeiro e março de 2021, os auxílios do governo e a orientação quanto às práticas discentes não foram recebidas e/ou aplicadas de forma uniforme; logo, as experiências em cada uma das sete escolas se deram de formas completamente diversas.

Nesse sentido, se dentro da mesma cidade já se observa tamanha disparidade nas readequações de cada entidade de ensino para o ensino remoto, se torna ainda mais difícil mensurar como esses processos podem ter se desenvolvido em diferentes locais do estado, e ainda mais do país, muitos com taxas muito menores de conectividade do que Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Assim, neste capítulo, avalia-se primeiramente, a partir de entrevista com o Núcleo de Tecnologia Educacional do Estado do Rio Grande do Sul (NTE-RS), as ações, em termos de políticas públicas, realizadas pelo estado para auxiliar as escolas na tomada de decisões para a educação remota. Posteriormente, observa-se como as escolas entrevistadas no período pandêmico lidaram com esses desafios do ensino remoto e quais foram as ações tomadas para dar continuidade ao ensino dos alunos de ensino médio nesse período. Por fim, faz-se um balanço dos prejuízos e medidas elencadas pelas escolas para sanar limitações do aprendizado decorrentes desse período, bem como consequências no psicológico de alunos, professores e equipe diretiva, resultantes de dificuldades de adaptação ao modelo remoto.

5.1 O NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE PORTO ALEGRE E AÇÕES PARA INCLUSÃO DIGITAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), ligado à Secretaria da Educação do Estado do RS (SEDUC-RS), foi fundado em 1997 a partir do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO, vinculado à Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação e Cultura – MEC) (VALENTE, 1999). De acordo com o NTE de Porto Alegre, ele se constitui como um espaço formado por uma equipe multidisciplinar de professores treinados para dar formação continuada aos professores e às equipes diretivas, assessorando as escolas no uso pedagógico das tecnologias. Assim, o objetivo da instituição é de “Promover e apoiar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em todos os níveis de ensino da Rede Pública Estadual, capacitando os professores através de formação

continuada para o uso das tecnologias em sala de aula” (NTE POA, 2021). Assim, as suas principais funções são:

- 1) Sensibilizar e motivar as escolas para adotar o uso das TIC no seu Projeto Político Pedagógico;
- 2) Estruturar um sistema de formação continuada de professores no uso das TIC, visando o máximo de qualidade e eficiência;
- 3) Desenvolver modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem colaborativa e autônoma, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do estado oportunidades de comunicação e interação com especialistas, o que deverá gerar uma nova cultura de educação à distância - EAD;
- 4) Preparar os professores para usarem as TIC de forma colaborativa, autônoma e independente, incorporando-as à experiência profissional de cada um, visando a transformação da prática pedagógica;
- 5) Acompanhar e avaliar, in loco, o processo estabelecido nas escolas;
- 6) Assessorar às escolas com consultoria quanto ao suporte técnico e uso dos equipamentos tecnológicos. (NTE POA, 2021).

Em entrevista com a gestora do NTE Porto Alegre, Cristina Irber, ela destacou que o núcleo está em contato direto com as escolas, seja por telefone, WhatsApp ou e-mail, além de as portas sempre estarem abertas para receber os professores e gestores, tratando de suas dúvidas e inquietações diariamente.

“Tem o grupo com os diretores [no WhatsApp], eles perguntam, eles ligam... Até antes de eu entrar, conversar contigo, eu estava conversando com o diretor duma escola. Eles têm muitas dúvidas, eles deixam a gente apavorado. Então, assim, ó, o nosso contato, ele é bem ligado nas escolas, tanto que tu viste conversando com o coordenador e diretores. Eles falando, comentando, né? Nós temos a seguinte demanda: A questão de entrar em contato com as escolas, né? Na questão de ajudar eles, na questão técnica.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Nessa entrevista, Irber destacou que, depois da pandemia, o núcleo tem planos de implementar um projeto de visita técnica em todas as escolas da rede pública de Porto Alegre (que somam 240) para trabalhar na restauração de computadores e manutenção das salas de informática. Comentou que há alguns anos as escolas receberam algumas levas de netbooks da marca Positivo, mas que muitos ainda estão fechados nas caixas e que, pela falta de uso, se encontram desatualizados e inoperantes. O núcleo, no entanto, estaria buscando restaurar esse material para que as escolas possam utilizá-lo na educação híbrida ao longo do ano de 2021 e 2022, até a retomada completa das aulas presenciais. Em suas palavras,

“Seja na questão dos professores levarem para as suas casas, ou usar na escola, em diferentes ilhas, tendo esses netbooks para os alunos fazerem pesquisa ali na hora, né? E então, uma é questão da manutenção.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Dentro desse aspecto mais técnico, Irber destacou o projeto “Educação Conectada”, que recebe verba federal e tem o objetivo de melhorar a conectividade das escolas, principalmente na questão do Wi-Fi, encabeçada pelos técnicos em informática da equipe.

A gestora também enfatizou os cursos de formação para a utilização de diferentes recursos da tecnologia, direcionados para professores e para as coordenações pedagógicas³⁵ e diretivas das escolas. Essas formações incluem tanto o uso de diferentes aplicativos como montar sites ou blogs, assim como levar isso para o ambiente escolar, seja nas salas de aula ou em projetos extracurriculares, nas bibliotecas e salas de informática.

“Como o professor pode usar diferentes objetos de aprendizagem, né? Os diferentes recursos educacionais, né? Ou se vai fazer uma saída de campo e assim, né? Como ele pode usar as tecnologias digitais, né? Os recursos para desenvolver as atividades de docência. E daí outra coisa que também veio, mas agora tá meio assim porque já não é tão novo assim, foi o tablete para as escolas, ainda tem a finalidade de lousa também. E a os professores, eles são multiplicadores. tanto quando eu estava em sala de aula e ia pro NTE pra ter as formações? Era convite. Eles mandavam pra escola e a escola que distribuía pros aí? Quem quisesse fazer as formações, ia. Pegava o seu horário de aula, atividade ou no outro turno, tinha formações manhã, tarde e noite. Então a gente podia fazendo um turno que às vezes não tinha aula. É. Mas tudo depende do interesse do professor, do docente, né? Para se inscrever e fazer os cursos.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Irber destacou que existem dois tipos de escola dentro da rede: algumas mais engajadas, que buscam incluir ao máximo a tecnologia e estão em constante busca de apoio do NTE, e outras que, até por dificuldades estruturais – sobretudo de falta de pessoal e falta de recursos – fazem o mínimo que podem para manter os equipamentos operantes.

³⁵ A lista de cursos disponíveis pode ser visualizada neste link: <<https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/nte-poa/ofertas-de-cursos>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

“Nós temos alguns gestores atuando nessa questão. Alguns gestores que se preocupam bem com essa parte tecnológica. Tenho uma diretora que através de verba pra escola, seja estadual, federal, ou que a escola juntava, tipo em festa junina ou eventos, ela ajeitou todo laboratório de informática. Investiu o dinheiro da educação conectada pra melhorar a internet da escola. E a gente tem outros, outras direções que simplesmente fazem só o necessário pra manter a escola. A gente teve bastante busca tanto pra questão de os professores poderem usar o aplicativo dentro da sala pra fazer a chamada e pra tentar ver algumas máquinas pra colocar dentro da sala de aula.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Nas 11 entrevistas com as comissões diretivas das escolas, apenas cinco citaram nominalmente o Núcleo de Tecnologia Educacional de forma geral (Escola Pública Central 6, e Escolas Públicas Periféricas 3, 4, 8 e 46). Dessas, todas as cinco fizeram referência ao curso do NTE oferecido durante a pandemia – que será tratado mais adiante; duas citaram o núcleo no contexto de prestação de apoio técnico às escolas (Escola Periféricas 4 e 8) – a maioria das escolas públicas afirmou utilizar-se de terceirizados para esses serviços³⁶; e apenas a Escola Periférica 4 citou o NTE no sentido dos cursos de formação para professores que o núcleo oferece.

“Temos o setor de NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), setor geral do Estado (CRE mesmo) que fica disponível para agendamento e tirar dúvidas... mas bate bem no que eu te falei. Os professores que têm resistência não vão... os outros até vão. Por exemplo a gente tem uma lousa inteligente que foi dada pelo estado. Muito legal, dá pra fazer a conexão com celular, Chromecast e tal, é maravilhoso... só que aí nenhum professor conseguiu ir lá buscar, então eu tô com a estratégia de montar a sala de multimídia pra este ano, pra ter uns 2 ou 3 professores capacitados mesmo pra usar... Porque o estado até fornece, mas eles não buscam... E só que aí eu, né? Fiquei na mão hoje com os professores jovens, eles tentaram, não conseguiam. E eu sugestionei pra que eles fossem lá buscar, porque não tem como eu também fazer tudo, né? Mas aí eu fico jogando, né? As opções e vendo o quanto as pessoas vão ou não vão, né? E aí não consegui exatamente, né? Então, vai ter que ser empurrado mesmo. Então, eu já tava com uma estratégia de montar as salas de multimídia pra este ano e ter que ter três professores capacitados mesmo. Dentro dessa linha de formações do NTE, né porque o estado até fornece o apoio.... Mas eles não buscam.” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

³⁶ Das nove escolas estaduais entrevistadas, sete apontaram buscar terceirizados para reforma, manutenção e resoluções de problemas pontuais com os computadores, internet e demais aparelhos tecnológicos. Apenas as duas escolas que citaram o NTE disseram ter apoio pedagógico no uso computacional dos programas.

A questão da resistência de professores quanto ao uso de tecnologia em suas aulas apareceu em todas as escolas entrevistadas, mesmo nas privadas e na federal, seja na integração do uso de celular em sala de aula ou mesmo nas aulas programadas nas salas de informática.

“Porque por mais que todo mundo... não tem como fugir de celular, internet, coisas, aí mas tem gente que não quer sair do quadro. Muitas vezes são os professores novos mesmo... Tem uma certa resistência ainda. Querem manter aquela questão tradicional, né? Então, tem todo um trabalho que tem que ser feito, tem que usar, tem que tá ali, não tem como. É, foi a época do canetão, igual eu disse pra eles, mais antigo ainda do giz e quadro, agora é caneta, já não dá mais. E então [os meninos do TI] também prestam um apoio pedagógico aos professores.” (Escola Privada 10, 2019).

Nesse contexto, na entrevista do NTE, citei que foram poucas as escolas que mencionaram o núcleo e questionei se haveria procura dos professores por essas formações ou se ainda haveria desconhecimento nas escolas a respeito do que era ofertado:

“Assim, é a questão da resistência. Nós temos os professores na rede, seja pública, privada, ambos. Tá? Que têm muita resistência ao uso de tecnologia. Ô, vamos dizer assim. Os professores que têm menos resistência são professores dos quarenta anos para baixo. Por que já tiveram ao longo de um bom tempo um certo contato, seja computador, depois celular, né? O computador de mesa. Celular, notebook, tablets e assim.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Assim, em relação a essa resistência de alguns professores ao uso de tecnologias, citou-se a implementação do diário online, que já era utilizado desde 2018, mas que se tornou obrigatório em 2020:

“Mas eu vejo assim o pessoal mais velho dos nossos colegas, cheio de colega ali da coordenadoria, ou colegas que estão dentro da sala de aula, porque agora em 2020 foi implementado por uma resolução que todos os professores deveriam usar o aplicativo Escola RS, que é o aplicativo de chamada online. Então quem já vinha usando em 2018, 2019 via que era uma coisa boa, chegou em 2020 foi tranquilo de implementar. Mas a gente via bastante assim, o pessoal mais velho, que falava assim ‘ah, não, não vou usar. Eu gosto do papel’. E aos poucos, pelo telefone, ou quando ainda dava pra ser presencial, tínhamos que usar a lábia pra ver o quanto a pessoa se convencia.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Os diretores das escolas também apontaram algumas dificuldades na adesão dos professores ao diário online, indicando pouco suporte por parte da Secretaria, como aparece na fala abaixo:

“Mas, assim, na parte pedagógica, temos um professor que dentro da disponibilidade deles quando nós precisamos fazer um trabalho para os professores, ele nos auxilia. Foi quando nós começamos com o diário de classe online. E não tivemos nenhum suporte da Secretaria de Educação, pois falaram toma que o filhote é teu, te vira. Aí esse professor que é mais conectado, ele nos auxiliou bastante.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Nas ações para aumentar a adesão das escolas ao aplicativo, a Secretária da Educação passou a ofertar, em 2020, a internet patrocinada para professores e alunos, tentando também facilitar o acesso à tecnologia e conexão durante a pandemia. Segundo Cristina Irber, isso ajudou, mas não solucionou completamente os problemas. Os professores sentiram-se valorizados ao receber esse apoio (*“pelo menos não tô usando a minha internet, tô usando uma outra internet que não é minha, né? Assim, algumas resistências foram quebradas. Mas ainda tem uma resistência de usabilidades, né, do desconhecimento da tecnologia digital”* (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

5.1.1 Apoio do estado do RS e do NTE às escolas de ensino médio de Porto Alegre durante a pandemia de Covid-19

Além das medidas já descritas sobre a pandemia, o estado do Rio Grande do Sul, via Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) também despendeu recursos para a compra de 50 mil Chromebooks para os professores da rede estadual³⁷, transmitiu aulas preparatórias para o ENEM pela TVE e apoiou o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) na implementação de um curso preparatório para auxiliar os professores na utilização da plataforma *Google for Education*, que incluía todos os aplicativos do Google e englobava aulas síncronas e assíncronas, entre outras atividades para a entrega e correção de trabalhos. Essas iniciativas possibilitaram que

³⁷ Em janeiro de 2021, apenas 20% dos computadores haviam sido entregues às escolas (BOFF, 2021). Dentre as seis escolas públicas entrevistadas, apenas uma havia recebido os computadores ao final de janeiro.

o Rio Grande Sul se tornasse o estado com o maior índice de acesso à plataforma, chegando a 82,86% dos alunos da rede pública (KOSACHENCO, 2021).

Na entrevista com a gestora do NTE realizada em março de 2021, foi questionado quais haviam sido as principais ações realizadas pelo núcleo para apoio às escolas de Porto Alegre. Nesse sentido, o curso para facilitar o acesso dos professores à plataforma *Google for Education* e a construção de canal direto para dúvidas pelo WhatsApp foram as principais formas de apoio realizadas em 2020 citadas.

“Acho que foi desde agosto de 2020 que começou o curso. Eles fizeram no YouTube e teve transmissão também no Facebook. Primeiro foram algumas palestras, envolvendo várias temáticas, eles colocaram o nome de letramento digital. E logo depois começaram na segunda fase, né? Do letramento digital testando e mostrando a usabilidade das plataformas no Gsuite [Google for Education]. Mas foram coisas bem assim, básicas, sabe? Foi bem clique aqui, clique ali... Para mostrar o que tinha na plataforma, mas não tanto dando dicas de aula. Foi mais para tentar nivelar minimamente o acesso.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

No que tange à procura das escolas pelo apoio do núcleo para resoluções de problemas com conectividade e para acesso a cursos para aprimorar o conhecimento sobre as plataformas, foi pontuado que, considerando a quantidade de 240 escolas e mais de sete mil professores, não houve tanta procura, embora a demanda tenha, sim, aumentado. Destaca-se novamente a questão da falta de professores e recursos humanos como fatores desmotivadores para que professores busquem aprimoramento, sobretudo com a sobrecarga de aulas durante a pandemia.

“Várias das nossas formações, principalmente dos aplicativos do Google para educação, questão dos várias dessas formações foram para um portal que o estado tem. Então, várias dessas formações foram pra dentro desse, desse site. Então, também cabe no interesse do professor. Tanto que a gente mandava pras escolas, pras direções, muitos respondiam assim, ‘é obrigatório?’. Eu disse que não, mas a gente tá divulgando pra que os professores participassem... Então, é um letramento digital. Mas como eu disse, não dá para obrigar, é um convite, para que não seja imposto [...]. A questão dos recursos humanos nas escolas esse sempre foi um problema. Teve escolas que fechou o ano letivo sem professor de português, de matemática e outras disciplinas, né? Então, a questão dos recursos humanos é uma questão ainda muito falha. Então a gente tem essa questão, tem a questão dos recursos humanos. Tanto que há tempos atrás sempre tinha nos laboratórios uma pessoa que trabalhava só no laboratório de informática, então com essa

questão de falta de professores começaram de realocar os professores que tinham alguma carga horária no laboratório, na sala de aula. Então, nessa função, os laboratórios foram ficando defasados, foram perdendo o uso, porque não tinha o professor lá dentro para auxiliar.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Destaca-se que as dificuldades agravadas pela pandemia e apontadas por alunos e professores foram muito similares: dificuldades devidas à mudança de paradigma da educação do quadro branco para o ambiente virtual, de descobrir o e-mail e usar a plataforma Google, de aprender, ou de ensinar, por meio do computador, e de fazer da sala de aula virtual o novo ambiente de aprendizagem e ensino.

“Então acho que foi essas dificuldades, assim, a questão do aluno se ressignificar também, né, tipo, aí, antes eu ia pra escola, agora eu tô aprendendo através duma tecnologia digital, e o professor também teve que se refazer. Um refazer pedagógico, né? Mesma coisa com a gestão das escolas. Supervisor e orientador e a equipe diretiva, todo mundo teve que se readaptar, nós também.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Também se destaca que, para algumas escolas, seja por questões de estarem mais habituadas às TICs, seja pela melhor infraestrutura e alocação de recursos, a adaptação foi muito mais fácil do que para outras.

“Eu vou dizer se pra algumas escolas foram mais fáceis do que para outras. Para muitos professores foi mais fácil do que pra outros. Eu até tava pensando que eu fiquei muito mais em uma parte de suporte tanto para os alunos, professores, responsáveis, de como acessar a conta dos e-mails. Como acessar o ambiente que ele utiliza, né, pra a questão das aulas remotas. Que é o Google Sala de Aula, todo o GSuite para o Google Sala de Aula e do Google para Educação. Eu queria ter feito muito mais.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

A troca abrupta de ambiente, para muitas escolas, dificultou a adaptação de professores e alunos ao ambiente digital, de forma que muitas práticas apenas foram “digitalizadas” dos cadernos em formato de imagem, não havendo, de fato, uma adaptação dos métodos pedagógicos.

“A gente recebeu muita reclamação dos pais e responsáveis que os professores tão colocando atividade no formato antigo, para o aluno fazer no caderno, tirar foto e publicar no ali na entrega da atividade. E daí eu dizia pra ela, não tem como, tipo, eu tô praticamente tocando sozinha, a questão do suporte para as escolas, eu estou totalmente amarrada.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

Novamente, tanto o suporte do núcleo quanto a adaptação das escolas esbarram na questão da falta de recursos humanos para um melhor aproveitamento do ambiente digital da própria plataforma disponibilizada pelo estado. Nesse sentido, mesmo o avanço forçado do letramento digital, ocasionado pela pandemia, não gera otimismo quanto a práticas de educação midiática mais horizontais no ensino público.

“Não sendo totalmente pessimista, mas tão sendo totalmente otimista. Mas eu acredito que sim, vai ter alguns professores que ainda vão seguir resistentes. Mas eu acredito que maioria vai ficar mais confortável pra trabalhar de forma híbrida dentro da sala de aula. Até agora, uma das minhas ideias que eu tive pra esse ano, ver se as escolas através de formulários, seja do ensino médio, ensino fundamental, responderem quais que foram as atividades diferenciados que os professores fizeram no ensino remoto, né? Através do Google Sala de aula e trazer pros outros professores. Eu tô tentando me desvincular do suporte, ver se os meus colegas me ajudam mais pra eu conseguir avançar e começar a distribuir para toda a rede. Tanto em Porto Alegre, mas também a rede do Estado inteiro. Eu quero incentivar os professores, mostrar que eles podem fazer uma atividade e pode amplificar também adiante essas questões.” (Cristina Irber, NTE POA, 2021).

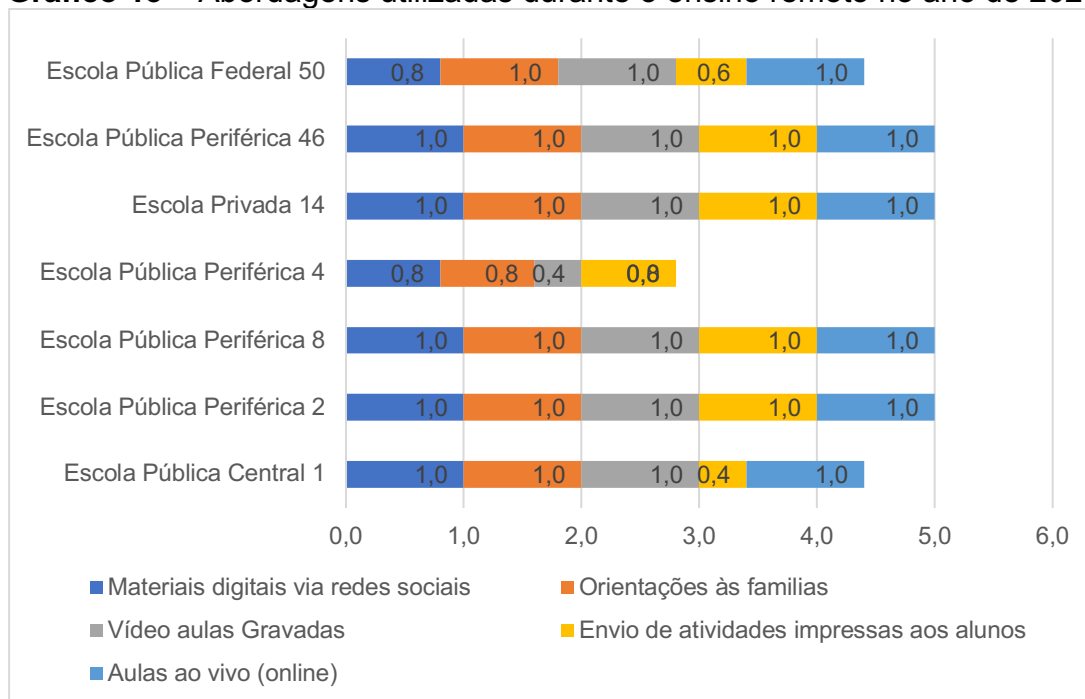
Como a fala acima demonstra, existem projetos em pauta para buscar propagar as boas experiências no ambiente virtual de algumas escolas para toda a rede; no entanto, a situação recorrente é a de “apagar incêndios” com poucos recursos, dificultando que as poucas, mas positivas experiências de algumas escolas, advindas dessa mudança abrupta para o digital, se tornem prática comum. Nesse sentido, a despeito das melhores intenções do Núcleo de Tecnologia Educacional, e também de professores e comissões diretivas e pedagógicas – como veremos nos próximos subcapítulos –, a pandemia funcionou como um catalisador de desigualdades sociais e educacionais.

5.2 EXPERIÊNCIA DE ADAPTAÇÃO DAS ESCOLAS ENTREVISTADAS DURANTE A PANDEMIA

Dentre as 11 escolas entrevistadas, sete foram ouvidas após o início da pandemia da Covid-19, entre janeiro e março de 2021³⁸. Dessas, quatro são escolas públicas periféricas, uma escola pública central, e o instituto federal foi novamente entrevistado sobre a experiência da pandemia. Embora não seja tópico central desta tese, a pandemia impactou todos os aspectos de nossas vidas neste período, seja no aspecto organizacional, estrutural e até mesmo emocional. A necessidade de distanciamento social para evitar o contágio acelerou, de maneira forçada, a utilização de tecnologias nas escolas, ocorrendo de forma desordenada e sem a disponibilização das ferramentas e treinamentos necessários para a adaptação das aulas ao ambiente online. Assim, a pandemia acabou por aumentar ainda mais as desigualdades educacionais entre alunos da rede pública e da rede privada, cerceados pela desigualdade social e tecnológica em meio à maior crise sanitária do último século.

Conforme se pode observar no Gráfico 13, as escolas utilizaram-se de diferentes abordagens para manter as aulas no formato remoto. Nos subcapítulos a seguir, abordamos como isso se deu e as motivações que levaram a tais diferenças nas abordagens. Questionou-se, de 1 a 5, quanto cada um dos métodos foi utilizado nas escolas durante a pandemia, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

³⁸ No caso do instituto federal, foram realizadas duas entrevistas: uma antes da pandemia, na mesma data em que o survey foi aplicado com os alunos, em 19 de novembro de 2019, e outra após um ano de pandemia de Covid-19, em 22 de janeiro de 2021.

Gráfico 13 – Abordagens utilizadas durante o ensino remoto no ano de 2020

Fonte: Autora (2021).

Em relação aos métodos aplicados pelas escolas, questionou-se sobre a utilização daqueles indicados pelas secretárias de educação do país, do estado e do município como guias para a adaptação ao ambiente remoto. Tanto no quesito de disponibilização de materiais via redes digitais quanto no de orientações às famílias, tais métodos foram amplamente aplicados nas escolas. No caso das aulas gravadas, chamadas de *assíncronas*, uma das escolas relatou não as utilizar como obrigatórias para os professores, tendo em vista que a maior parte dos alunos recolhia os materiais impressos na escola por dificuldade no acesso à internet – mesmo motivo pelo qual as aulas ao vivo não foram realizadas, sendo implementados dias na semana para a retirada de dúvidas na escola (Escola Pública Periférica 4, 2021). Na escola privada que foi entrevistada durante a pandemia, a entrega de materiais impressos se deu devido ao fato de que as apostilas e livros do colégio são produzidos pela própria instituição, de forma que os alunos precisaram buscar os materiais no início de cada semestre (Escola Privada 14, 2021). Já na escola federal e em uma das públicas centrais da amostra, o número foi menor do que nas demais instituições porque houve baixa procura dos alunos por materiais impressos, uma vez que o uso da internet era amplo dentre os alunos.

A seguir, a partir dos *inputs* trazidos nas entrevistas, descreve-se as principais dificuldades encontradas pelos professores e equipes diretivas na adaptação ao ambiente online, como percebem as dificuldades experienciadas pelos alunos e, por fim, quais eram os temores e as expectativas da retomada das aulas presenciais ou híbridas.

5.2.1 Principais dificuldades dos professores e equipe diretiva das escolas

De forma geral, as diferentes escolas relataram grande sobrecarga dos professores e dificuldade de adaptação ao ambiente digital. Sobretudo nas escolas públicas, independentemente do tipo, houve uma grande sobrecarga dos professores em cargos diretivos e/ou com maior domínio do ambiente digital, uma vez que acabaram responsabilizados por auxiliar na gestão de todo esse novo ambiente comunicacional.

“Ai sim, com certeza, porque tá, um desafio foi, a falta de tecnologia, né, e a falta de aparelhos tecnológicos, né? A falta de acesso à internet também e sim, houve uma sobrecarga, porque eu passei, eu trabalhava quarenta horas com o horário das oito da manhã às cinco e meia da tarde e eu passei a trabalhar das oito da manhã à meia-noite, sabe? Até o horário que eu ia dormir, por quê? Cê fica atendendo pai de aluno pelo celular, tu ficas atendendo aluno, tu ficas atendendo colega, pelo celular. um tempo lá que me ligava, onze e meia da noite, pra saber como é que mandava o e-mail, sabe? E aí, isso foi até ali, setembro, quando eu percebi que, ah, minha saúde mental já tava comprometida.” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

“Vou te confessar que 50% dos professores tiveram muita dificuldade porque não estavam acostumados, aliás ninguém estava acostumado a fazer esse tipo de trabalho. Eu posso destacar que de 33 professores que nós temos, 10% só que dominam o ambiente virtual.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

“Os professores tiveram que se adaptar, né? As professoras que a vida inteira deu aula no presencial tiveram que se adaptar da aula todas por via internet, né? Isso foi muito difícil pra alguns, uma geração mais antiga, por exemplo, que além do fato de não tá acostumada, ainda tinha dificuldades com a tecnologia, foi muito traumático, assim, né? Uh-huh. Mas todos aprenderam, isso foi muito legal, né? Teve gente que aprendeu muito rápido, teve gente que demorou mais, mas todos aprenderam.” (Escola Privada 14, 2021).

Nesse sentido, até que o Google for Education fosse de fato implementado na rede pública estadual (em torno de junho de 2020), alunos e professores se

comunicaram majoritariamente pelas redes sociais – pelas páginas oficiais das escolas no Facebook, avisos no Instagram, grupos de WhatsApp de cada turma e/ou disciplina. A partir da busca ativa, alunos foram contatados por telefone e até visitados em seus domicílios na busca por evitar a evasão escolar. Nos termos de uma das diretoras, o contato se deu por todas as redes possíveis, só faltando sinal de fumaça:

“WhatsApp, Facebook, Instagram, e-mail. Onde foi possível, se colocou. Como diz a nossa diretora, só não fizemos sinal de fumaça” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Houve também toda a questão da adaptabilidade das aulas sem o contato “olho no olho”, uma vez que os alunos raramente ligavam as câmeras ou se conectavam às aulas nos horários marcados.

“Os professores tiveram aqui e se reinventaram. Pra poder fazer as aulas assíncronas né? Poder gravar ou através do Meets que a gente estava utilizando. Poder gravar as aulas, né? E enfim, muitos problemas ocorreram, porque os estudantes, muitos que tinham acesso à internet, não entregaram nenhuma atividade. Então eles estavam no Meets, mas não abriam uma câmera, a Maria não abria a câmera. E aí, claro, ela não participava, né? Às vezes o professor estava lá, mas não sabia quem de fato tava, né? Praticamente sozinho, fazendo uma aula, com um ou dois estudantes. Às vezes marcava uma aula, não tinha ninguém. Então, os professores trabalharam mais, né? Os alunos a todo tempo chamando os professores, perguntando tudo mais, então os professores tinham que trabalhar dando essa aula síncrona e também assíncrona, né? E mais analisar os materiais que eles enviavam. Então, foi bastante trabalho e bastante aprendizado também.” (Escola Pública Central 1, 2021).

Nas escolas periféricas entrevistadas, os apontamentos de baixo retorno dos alunos foram bem maiores. Professores relataram que o período da pandemia em que ocorreram as aulas remotas foi quase “um ano perdido”, com baixa participação dos alunos.

“Bem preocupante, bem difícil, tá? Aí a gente se depara com a realidade nua e crua. Porque as aulas são um símbolo, né? Essas que a gente faz online não foram obrigatórias. O aluno, se tinha a condição, assistia. Então, eu dando aula, por exemplo, iniciei com oito, dez alunos, duas turmas, e ficou em quatro, no final do ano. O terceiro ano era o que mais participava. ENEM, né? E melhor condição financeira também. Não tem um celular por família, geralmente fica com o pai ou com a mãe que sai pra trabalhar, né? Não tá ali com o filho pra ver se tá trabalhando ou não, então precaríssimo, precaríssimo. Então as aulas

síncronas online é pra inglês ver... Então, o aluno não tem condição. Se ele tem, ele tem um celular muito rudimentar. Sem memória, sem capacidade, tem um pacotinho ali, embora o governo tenha dado essa internet, né? Gratuita lá no final do ano, não supriu não resolveu. Eu não tenho equipamento, né? Então não adianta. Péssimo.” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

“É, o desafio é o seguinte, em determinado momento é acessar os alunos que tava bem complicado, né? Os alunos não estavam vindo online. E aí também era uma questão de enxergar também, né? Como tu faz um aluno vir pra a escola online, que nós tamo tratando com uma atitude de morte, né? E a atmosfera não é a melhor. Apesar de que ele já vem de uma atmosfera de morte, mas enfim. Toda hora no noticiário. Como assim? Estudar tanto? Vale tudo isso? É complexo, né? Acho que tem que ter um entendimento da escola quanto a essa situação. Então, o que que a gente meio que definiu, né? Que a gente ia buscar os alunos o tempo todo e ajudar com o material, então ficamos recebendo os alunos aqui na escola. E a gente teve determinado momento muita fila aqui na frente pra pegar material.” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

Assim, embora apenas uma das escolas entrevistadas tenha ensaiado um retorno presencial no ano de 2020, pois nas demais não houve interesse da comunidade escolar – sobretudo das famílias dos alunos – pelo medo do contágio, ao menos duas escolas estaduais (ambas periféricas) relataram ter seguido abertas, ao menos três vezes na semana, para receber e apoiar os alunos tanto no acesso aos computadores como no apoio pedagógico ao longo do ano de 2020.

5.2.2 Principais dificuldades dos alunos de adaptação ao ambiente digital

Embora os alunos não tenham sido entrevistados diretamente no período pandêmico, os relatos das comissões diretivas apontam algumas das dificuldades percebidas. A mais geral, que inclui todas as classes sociais e grupos de escolas, foi a dificuldade de adaptação da rotina escolar, que passou a ser desenvolvida dentro da própria casa e, muitas vezes, sem horários controlados e sem a devida infraestrutura – neste caso dependendo da situação socioeconômica do estudante.

“Tem muitas dificuldades na questão de acesso à internet. De acesso a computadores. E de falta de rotina também, e espaço pra estudar, né? Então. Nossas aulas eh online? Era um horror, né? No final ninguém mais aguentava. Tava eu atendendo aluno e tava a mãe fazendo feijão, o pai vendo futebol. Sim. E o aluno não sabia desligar o microfone? Sabe então? Olha, foi um caos.” (Escola Pública Periférica 2, 2021).

Esta questão de falta de rotina, conforme mencionado no relato acima, esteve presente também nas escolas privadas – essa foi a única indicação de maior dificuldade dos alunos da escola privada apontada pela comissão diretiva. No entanto, nas escolas públicas, mesmo nas que recebem melhores recursos, como as federais, as dificuldades se mostraram bem maiores – reforçando o apontamento inicial de ampliação da desigualdade educacional na pandemia. Assim, também nas escolas federais os apoios para a conexão de internet dos alunos só chegaram em meados de outubro de 2020, de forma que muitos passaram mais de seis meses com contato limitado às suas instituições de ensino. E ainda que na escola federal já se fizesse uso do ambiente virtual, o período de adaptação se mostrou bastante atribulado para os alunos, que demonstraram dificuldade em transpor as atividades que realizam presencialmente para o ambiente online, sobretudo em virtude das desigualdades econômicas entre os alunos atendidos pela rede pública – muito diferentes da realidade dos alunos de escola privada, mesmo em instituições de ensino de alta qualidade, como os institutos federais.

“Muitas dificuldades relatadas e muitos desencontros na medida em que, ah, pessoas ficavam de fora da sala, porque houve uma inscrição prolongada, né? Então, às vezes, até tu confirmar que fulano tá realmente inscrito. Se ele tá no curso do Moodle, ou ele não integrou algumas aulas, porque não recebeu o link, entende? Então, houve esse tipo de desencontro, né? Porque os relatos e o nosso próprio modelo de fazer o aproveitamento do ciclo passou por percalços, né? Então, infelizmente, nós estamos longe de viver uma realidade que seja, digamos assim, embora nós tenhamos um padrão alto dentro do que se espera do modelo ensino brasileiro, a realidade socioeconômica tem falado mais alto, ou seja, nessa relação virtual mais predomina as dificuldades de estrutura que as pessoas têm do que a suposto estrutura material que nos dispomos. Houve muita dificuldade, houve muitas desistências nesse processo, né? Embora a gente tenha conseguido atender alguns estudantes, muitos, tiveram muitas dificuldades, né? E a gente tem essa dificuldade enorme ainda de alcançar as pessoas que tem N questões pra serem sanadas, né? De acesso a chip, de acesso ao material, acesso à internet, ou fonte de antena, né? Algumas questões até de ordem alimentar.” (Escola Federal 50, 2021).

Dentre os alunos das demais escolas públicas, também foram relatadas dificuldades de acesso no quesito de conectividade e equipamento tecnológico. Ademais, a mudança de plataformas e o cadastramento dos alunos no escopo da internet patrocinada pelo governo trouxeram dificuldades técnicas, já relatadas no subcapítulo 5.1, que versa sobre as atividades do NTE-RS de Porto Alegre. Ainda, se

citou a dificuldade de os alunos transcenderem a informalidade que estavam habituados a utilizar no ambiente virtual para tratar com amigos, para questões mais formais – tanto de aula como de uso de e-mail para entrega de tarefas.

“Eu expliquei essa mudança do Google, porque eles se intitulavam nesse antigo Classroom com pseudônimos, né? Gata, gata gatosa e ia dizer assim, quem é gata gatosa? Não sei quem é a gatosa, não posso saber quem é essa pessoa. Então, todo esse novo mundo lá, essa formalidade, né? Que muitas vezes eles não sabem... Entram com o nome do pai ali, né? Não sei quem é teu pai. Então assim, a importância disso, né? Mostrar que a internet tem também esse aspecto formais, né? Então, tudo é aprendizagem, eles não sabiam disso, né? Sim. Então, a importância desses esclarecimentos, né? A gente, saber trabalhar na internet, saber trabalhar com a internet.” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

Logo, observa-se que a utilização mais massiva da internet e das redes sociais por estudantes de diferentes classes sociais não necessariamente significa inclusão digital. Na pesquisa do Nupesal (2019), 77,4% dos alunos indicaram que sua principal motivação no uso da internet era o entretenimento, dado que já havia sido destacado na pesquisa do Nupesal de 2015³⁹, demonstrando que boa parte dessa inclusão digital dos jovens se deu no âmbito do entretenimento, e não necessariamente no acesso à informação. É justamente nesse lapso que a educação midiática deveria se tornar ativa através das escolas, conectando as dinâmicas da sala de aula (online ou virtual) com a realidade diária dos alunos.

A pandemia escancarou – ainda mais – as desigualdades entre escolas públicas e privadas. E mesmo quando os aspectos materiais, como conectividade e equipamentos, já denunciavam essa questão, também os comportamentos dos alunos transpareceram essas desigualdades, pois se deram de formas distintas, sobretudo frente às câmeras, dentro dos ambientes online.

“Ai, disse assim, ah, na aula particular, que a mãe, o pai paga, né. E assim, por que que não ligam sequer a câmera pra professora ver? A aprendizagem é de olho no olho? Gente, eu não vejo vocês. Eu não preciso estar em colégio

³⁹ Na pesquisa de 2015 havia a possibilidade de responder que a motivação de uso era para ambos, tanto entretenimento quanto informação, questão que foi alterada no questionário de 2019. No entanto, conforme aponta Moraes (2017, p. 102), “[...] quando se observa a dicotomia das porcentagens de jovens que usam a internet para entretenimento e informação, percebe-se que a motivação maior do uso da internet está no entretenimento, com média de 33% (35 em Porto Alegre, 28% em Florianópolis e 37% em Curitiba)”.

particular pra isso, né? Então, o que eu ia mostrar pra ela, e ela tava chocada porque, claro, a gente começou com doze, onze, doze pessoas e terminou com um, dois, três alunos. E ela se deparou com essa realidade, da prima que tá num colégio particular... e ela vendo os colegas não entrarem na aula. Deve ficar pensando por que esses que sempre tiveram condições de assistir uma aula, pararam? Claro, falei das pessoas que não conseguem, né? Não é porque não querem, né? Mas aí todos os alunos ligaram uma câmera, sabe? A importância disso né? Eu quero ver teu olho ali, eu quero ver sua expressão. Dá pra ver se o aluno tá entendendo ou não, né? A carinha de espanto, a carinha de surpresa, né? Aquela aula foi emocionante, gurria, sabe? Que eu já, eu me emocionei muito com eles, sabe?” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

Muitas escolas públicas, apesar de todo o esforço na manutenção do ensino remoto, por vezes intercalado com visitas presenciais às escolas, terminaram o ano de 2020 com a necessidade de busca ativa de mais de 30% dos alunos.

“É, então, tem muita gente em busca ativa sim, apesar de todos os esforços, tudo que a gente tem feito. Ah, não sei te dizer o percentual, agora, mas durante o ano a gente via que assim ah que 40% estava realizando atividade, em torno de 40% dos alunos realizavam a atividade, às vezes aumentava isso, né? Mas era, chegava na metade dos alunos entregando as atividades. Metade não entregava.” (Escola Pública Central 1, 2021).

“Não, até o momento, assim, pela aqueles alunos que estão vindo na escola retirar o material, que a gente tem conversado, que já estavam nas aulas online. Mas, agora, pro final, tão vindo buscar atividades aqui, né? Eles têm demonstrado uma certa apatia com relação aos estudos. Eles não têm a segurança de que forma irão voltar, de como vai ser esse ano aqui. Eles não sentem que aprenderam o suficiente para mudar de ano.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

Assim, os temores e as expectativas dos alunos e professores do ano que está por vir se tornam cada vez mais concretos, uma vez que, ao que tudo indica, a educação pública foi remediada em formato de *stand-by*, apenas ganhando um respiro e continuidade, ao passo que recursos e professores são cortados e alunos não se sentem aptos para competir em provas educacionais – como o ENEM ou distintos vestibulares – com alunos da rede privada.

Infelizmente, os temores do retorno são maiores do que as expectativas de melhora, sobretudo nas escolas públicas.

5.3 TEMORES PARA O RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS OU HÍBRIDAS

A pandemia demonstrou que uma mudança no paradigma pedagógico da educação básica é necessária, sobretudo do ponto de vista da inclusão digital e das novas mídias nas práticas pedagógicas. No entanto, também ficaram escancaradas as desigualdades entre os ensinos públicos estaduais (tanto centrais e ainda mais nos periféricos), federais e privados. Embora tenham sido despendidos recursos para facilitar a adaptação das escolas públicas ao ambiente virtual, estes só serão suficientes quando forem acompanhados por um investimento massivo na educação pública, que permita a readequação dos salários de professores, sua qualificação e a garantia do mínimo de professores necessários em cada escola. Medidas de inserção das escolas no ambiente virtual sem a prestação mínima de bem-estar aos alunos, professores e equipe diretiva apenas funcionam apenas como paliativos se não forem acompanhadas de mudanças reais no sistema educacional.

Nesse sentido, se pode observar algumas repercussões desse período remoto nas seguintes colocações:

“Sim, eles [alunos] desistiram no meio do caminho, depois voltaram, teve muitos tipos de caso. E tudo, mas tudo que eles fizeram a gente valorizou, entendeu, sabe? Acho que é por aí também e até porque a gente tem que levar em consideração o fator da reprovação em cima dessa situação. A maioria dos alunos foi aprovado aqui. A gente enxergou que ela [a reprovação] não trazia nenhum tipo de benefício. Vamos supor aqui um caso dum aluno, um bom aluno presencial, mas que por N motivos na família dele mora na periferia, não teve acesso, veio aqui, pegou umas folhas, entregou, OK. Ou não entregou... Pode acontecer de não ter entregue, então familiar veio aqui, levou, agora essa semana teve gente que veio aqui. E aí a gente aprovou, mas ele levou o material pra fazer em casa e vai fazer a prova depois. Mas não vai ter, a gente só vai retornar esse material depois. Se ele tivesse sido reprovado? Ele ia se desanimar, né? Provavelmente ele ia se desanimar. Então, o que eu tenho por experiência? Uma fila aqui de gente, desesperada, se a minha filha reprovou, não. A medida que ele sabia que pô, o filho tinha sido aprovado, ah, ele fica pura alegria. E o que que a gente vai fazer? Mas, ah, é uma lacuna? uma lacuna, ninguém esconde a lacuna, né? Não esconda a lacuna, mas a lacuna é um problema da escola. Ela deve ser recuperada nos próximos anos. Nós devemos ter esse compromisso com os nossos alunos e com a comunidade... De resgatar isso de uma maneira, no mínimo, calma, né? Meu Deus, né? Quem estiver vivo que faça isso.” (Escola Pública Periférica 4, 2021).

A mesma empatia e busca ativa dos alunos também foi colocada em prática em outras escolas, mesmo que sob questionamento de pais, e/ou alunos que

solicitaram repetir o ano letivo por compreenderem que não haviam aprendido o suficiente para avançar de ano.

“Não, até o momento, assim, pela aqueles alunos que estão vindo na escola retirar o material, que a gente tem conversado, que já estavam nas aulas online. Mas, agora, pro final, tão vindo buscar atividades aqui, né? Eles têm demonstrado uma certa apatia com relação aos estudos. Eles não têm a segurança de que forma irão voltar, de como vai ser esse ano aqui. : Eles não sentem que aprenderam o suficiente para mudar de ano. [...] Não, e eles têm muitas dúvidas, a gente percebe assim, ah, a preocupação deles que eles trazem também, ah, mas eu não, eu vou aprovar, eu não vou aprovar, mas aí eu não aprendi o suficiente. Tem uma angústia muito grande porque eles também não sabem até onde eles conseguiram, entendeu? E aí, tá, mas eu vou avançar, mas eu vou conseguir.” (Escola Pública Periférica 8, 2021).

“Todo mundo vai aprovar. Só que ele vai aprovar com algumas pendências, não totalmente, né? Ele vai ter que ter um mínimo. O mínimo é que a gente tá pedindo pra ele agora. Sim, ele vai pro outro ano, só quem não faz isso é o aluno do terceiro ano e no nono ano, pra eles não tem, se rodou, rodou. Que é o final do do ciclo. Que é o tipo da progressão que eles chamam, não. Avança com penduricalho. e agora a gente tem que fazer estratégias de recuperação. Que que a gente quer que o nosso aluno entenda aqui? Que é um trabalho até personificado, né? Vai ter que ver, quem que é o meu aluno, fulaninho lá tem que esperar? Que que ele não fez, que ele precisa fazer? Então, a gente tem que fazer uma estratégia de recuperação, é um horror. Nunca se trabalhou tanto. Uma sobrecarga, é uma coisa de louco e assim ó, hora é uma orientação, outra hora é outra. Sim. Então, a gente ficou nessa situação de fazer, desfazer e fazer de novo, tá? É, porque a gente lida com a dificuldade das pessoas. Socialmente dificuldade assim, né? Na questão da pobreza, se fosse só meu trabalho de corrigir, né? Não, tu tem que resgatar aquela criança que se afundou. Coitada e não teve culpa disso, né?” (Escola Pública Periférica 46, 2021).

No próximo capítulo, são analisadas as principais características da cultura política dos jovens de Porto Alegre, sobretudo seus níveis de eficiência e eficácia política, sofisticação política, competência cívica e empoderamento.

6 JUVENTUDE(S), DESIGUALDADE E CULTURA POLÍTICA

O Brasil já foi visto como o país do futuro nos anos 2000. Um dos países cabeça de chave dos BRICs, com economia crescente, políticas progressistas para a eliminação da pobreza e diminuição da fome, e alfabetização crescente. No entanto, hoje, ainda vivemos o que Millôr Fernandes (1999, p. 30) pontuou em sua seminal constatação: “O Brasil ainda tem um enorme passado pela frente. Ou um enorme futuro, por detrás”. Assim, não importa quanto o país avance economicamente, percebemos-nos em ciclos viciosos de uma democracia inercial, uma vez que o avanço econômico nunca foi acompanhado pela eliminação das desigualdades sociais e, quando confrontado por crise econômica, volta-se a cortar recursos de políticas sociais, sempre retornando à estaca zero – nesse caso, frente à soma do governo Bolsonaro em meio a uma pandemia mundial, se poderia dizer estaca -2, uma vez que o Brasil regrediu consideravelmente em termos de avanços sociais, *accountability* e independência das instituições – sobretudo no âmbito do emparelhamento das políticas federais, da dificuldade de acesso a informações públicas via Lei de Acesso à Informação (LAI) devido aos muitos sigilos decretados, além da limitação de independência do Ministério Público.

Sem entrar em pormenores das regressões da questão trabalhista, de saúde e educação pública nos últimos anos, desde o *impeachment* – chamado por muitos (BRAZ, 2017; RITSER, 2018) inclusive pela autora desta tese (BERNARDI, 2017), como golpe institucional – da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, temos observado diversas reformas que, com o intuito de diminuir os gastos públicos, acabam lesando a população de baixa-renda ao dificultar seu acesso a serviços públicos, seja limitando o acesso a esses serviços de forma direta, seja congelando os gastos públicos que financiavam tais serviços, tornando-os praticamente inoperantes – de forma a justificar a sua privatização por “baixos resultados”.

Nessa esteira de reformas neoliberais, foram incluídas a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 (ou PEC 55) no Senado, do ano de 2017, que instituiu o congelamento nos gastos públicos com base no orçamento de 2016 em 20 anos (acrescidos da inflação de cada ano), podendo ser revisto depois de 10 anos – congelamento esse que incluiu as áreas da saúde e educação. Ademais, também

foram pautadas e aprovadas às pressas a reforma do ensino médio⁴⁰ e a nova BNCC, o que, sem consulta pública das comunidades escolares, conforme já apresentado, representa grande defasagem das capacidades escolares entre escolas públicas e privadas, voltando às reformas gerencialistas, que pautavam a educação para os pobres como tecnicista e limitada, enquanto a educação para “ricos” é voltada para a educação superior.

Assim, nos próximos subcapítulos, examina-se as diferenças entre as juventudes no país, marcadas pelas desigualdades sociais. A seguir, observa-se o contexto e a cultura política dos brasileiros, também com foco na juventude da amostra, avaliando questões de eficácia política, percepção de responsividade ao sistema e sofisticação política. Por fim, analisa-se a percepção dos jovens sobre a política e os graus de competência cívica encontrados nos diferentes grupos dentro da amostra analisada.

6.1 JUVENTUDE(S) BRASILEIRAS

O Brasil é uma país extremamente desigual em diferentes aspectos, seja em questão de renda, de saúde pública ou de acesso à moradia. E todas essas questões são importantes para se pensar a juventude; no entanto, talvez o acesso à educação ainda seja um dos aspectos mais representativos, visto que apresenta vasto potencial para modificar trajetórias e impulsionar ascensões sociais. O acesso à educação no Brasil sempre se estruturou como um privilégio das classes abastadas e mesmo quando foi ampliado gerou diferenciações.

A partir da CF/88 e ao longo da década de 1990, houve uma ampliação do acesso ao ensino no Brasil, o que foi intensificado nos anos 2000, possibilitando o acesso de um contingente cada vez mais heterogêneo de jovens ao ensino médio – muitos deles marcados pela desassistência do Estado, violência e altos índices de pobreza. Concomitantemente à expansão do acesso educacional, houve uma grande migração de alunos de classes altas e médias para a rede privada de ensino, edificando assim a ideia do ensino público no país como uma “escola para pobres”, com qualidade significativamente inferior à rede de ensino particular (DAYRELL,

⁴⁰ Por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

2007). Assim, o processo de escolarização se mostra hoje um importante espaço de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas a determinados grupos de jovens brasileiros (ANDRADE; FARAH NETO, 2007).

Nessa acepção, podemos argumentar a existência de múltiplas juventudes. Segundo Dayrell (2007), a juventude é constituída por uma série de experiências vivenciadas por indivíduos em diferentes contextos, tanto da conjuntura socioeconômica, étnica, geracional, e até mesmo geográfica, havendo diferentes maneiras de interpretar a política e a democracia. Sobretudo dentro do contexto de desigualdade social existente no país, fica claro que não existe uma juventude homogênea, mas sim:

[...] grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVEZ; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Assim, as diferentes juventudes terão diferentes *inputs* para compreender o processo democrático, bem como, compreender a democracia e as formas como esta se desdobra no país.

De acordo com o Atlas das Juventudes (2020), quase 50 milhões de brasileiros (1/4 da população) tinham entre 15 e 29 anos em 2020. Apesar do amplo número de jovens e de sua importância estratégica para o futuro do país, estes muitas vezes não são ouvidos na elaboração das políticas públicas que afetam seus rumos. E apesar da queda constatada na distribuição demográfica de jovens nos últimos anos, o Brasil ainda apresenta uma das taxas mais elevadas de jovens entre os países da OCDE (ATLAS DAS JUVENTUDES, 2020). Em termos de distribuição territorial, Porto Alegre (RS) é a segunda capital com o menor número de jovens (22,2%), apenas ficando atrás do Rio de Janeiro (RJ) (22,1%), sendo as maiores taxas de jovens concentradas na região Norte do país (IBGE, 2021).

O analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, em 2019, era de 6,6% desse grupo, representando cerca de 11 milhões de analfabetos – isso sem levar em conta os analfabetos funcionais (IBGE, 2021). A desigualdade educacional no Brasil também é muito representativa de raça e condição social, uma vez que, dos 20,2%

de jovens entre 14 e 29 anos que não completaram alguma etapa da educação básica, 71,7% são pardos ou pretos (IBGE, 2021). Da mesma forma, a taxa de conclusão do ensino médio de brancos, em 2018, foi de 76,8%, enquanto a de pretos ou pardos foi de 61,8% no mesmo período (IBGE, 2021).

Em retrospecto, conforme analisado nos capítulos anteriores, se pode perceber uma vasta diferenciação entre o ensino de escolas públicas e privadas, tanto nas reformas que reduzem a obrigatoriedade das disciplinas que as escolas públicas precisam oferecer, tanto no estrangulamento do orçamento para a educação pública, de forma que faltam professores para disciplinas básicas, enquanto as privadas seguem ampliando disciplinas e atividades externas. Além da capacidade estrutural dos tipos de escolas, questões socioeconômicas e culturais também diferenciam os alunos que frequentam cada um desses tipos. Nesse sentido, podemos observar juventudes que chegam na escola com diferentes capitais sociais, culturais, políticos e econômicos, que são ampliados, mais ou menos, dependendo da socialização proporcionada por agentes externos, como a escola e a internet.

Assim, a seguir, avalia-se os perfis socioeconômicos, de capital político e cultural dos alunos entrevistados no *survey* das diferentes escolas.

6.1.1 Juventudes, desigualdades e capital econômico

Um tema de difícil compreensão fora do mundo acadêmico tem sido a distinção entre classe social e faixas salariais, sobretudo para a população jovem, que muitas vezes não sabe qual a faixa salarial de sua família (cerca de 22% da amostra da pesquisa). A divisão da sociedade em classes sociais busca agrupar indivíduos e famílias que tem *status* similar para compreender seus padrões de consumo, interesses e necessidades. O IBGE busca, através da medição das faixas de salário-mínimo por família, mensurar a renda sob um critério objetivo unidimensional padronizável para as diferentes regiões do país (ROSA; GONÇALVES; FERNANDES, 2014). Segundo seus critérios, as faixas salariais são classificadas da seguinte forma:

Quadro 10 – Classificação de classes de acordo com o IBGE (2020)

Classificação do IBGE (2020)		
Classe	Número de Salários-Mínimos (SM)	Renda familiar (R\$) em 2020
A	Acima de 20 SM	R\$ 20.900,01 ou mais
B	De 10 a 20 SM	R\$ 10.450,01 a R\$ 20.900,00
C	De 4 a 10 SM	R\$ 4.180,01 a R\$ 10.450,00
D	De 2 a 4 SM	R\$ 2.090,01 a R\$ 4.180,00
E	Até 2 SM	Até R\$ 2.090,00

Fonte: IBGE (2021).

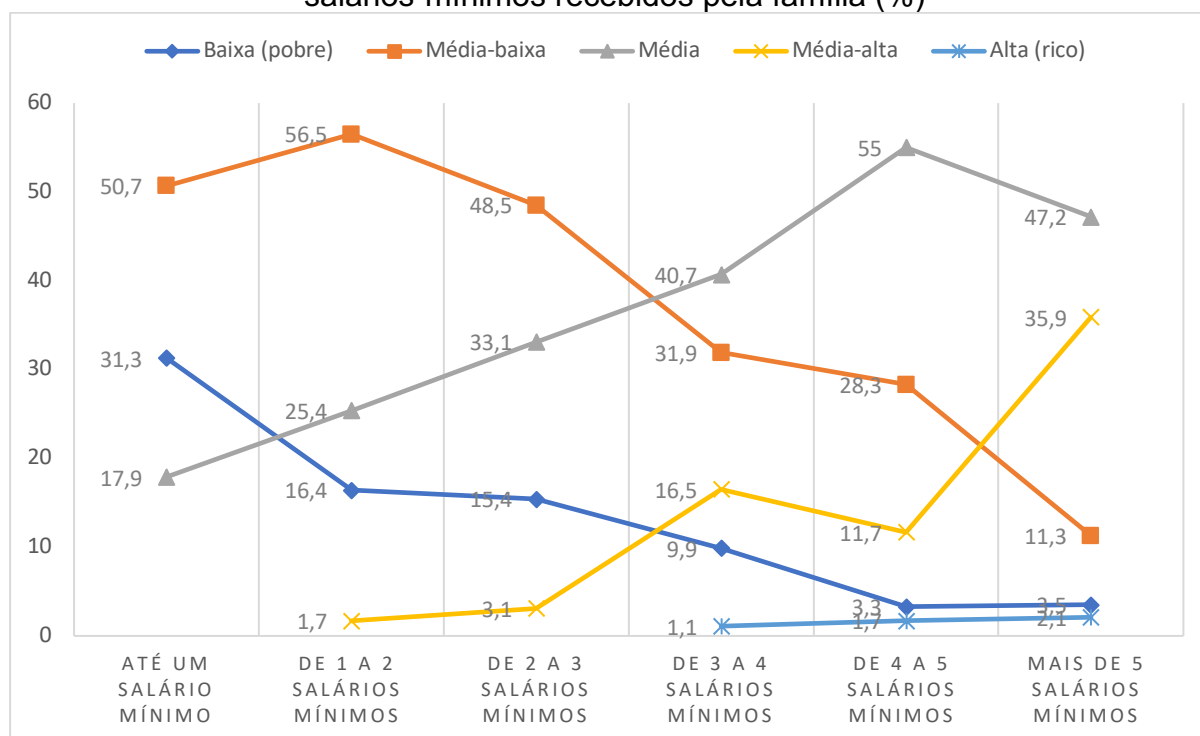
Além da classificação objetiva utilizada pelo IBGE e de outros índices multidimensionais que levam em conta consumo e/ou bens (Critério Brasil, por exemplo), também pode-se utilizar critérios subjetivos, como autoclassificação dos entrevistados. Uma vez que a percepção de classe pode ser relacionada a outros critérios, como prestígio social, acesso a bens públicos, satisfação com a sua qualidade de vida, entre outros, a autopercepção distorcida de classe também pode trazer explicações sobre comportamentos políticos que se destoam por não estarem alinhados aos interesses de classe.

No entanto, de acordo com pesquisas anteriores realizadas pelo Nupesal (2002, 2015-2016), e conhecendo a realidade heterogênea dos alunos entrevistados, tanto os que desconhecem a sua renda familiar quanto aqueles que subestimam a renda dos pais, a coordenação da pesquisa concordou em reduzir os intervalos entre as faixas de renda, buscando identificar variações justamente entre os alunos mais vulneráveis. Assim, readaptou-se as escalas do IBGE de faixas salariais⁴¹, conforme exposto no Gráfico 14 (indo de até um salário-mínimo até mais de cinco salários-mínimos). Na sequência, sem nenhum tipo de instrução sobre os critérios de classe utilizados, perguntamos a qual classe social os alunos acreditavam pertencer⁴². Os resultados obtidos entre o cruzamento dessas duas variáveis estão descritos no Gráfico 14:

⁴¹ Ver no anexo A a questão 64. Qual a faixa de renda de toda a sua família (somando a renda de todas as pessoas que moram em sua casa)?

⁴² Ver no anexo A a questão 65. Pensando em sua família, a qual classe social vocês acreditam que pertencem?

Gráfico 14 – Cruzamento entre auto identificação de classe social e número de salários-mínimos recebidos pela família (%)



Nota: Salário-mínimo considerado como R\$ 1000,00, o que foi explicado na pergunta do survey.
N=667, r=0,000
Fonte: Nupesal (2019).

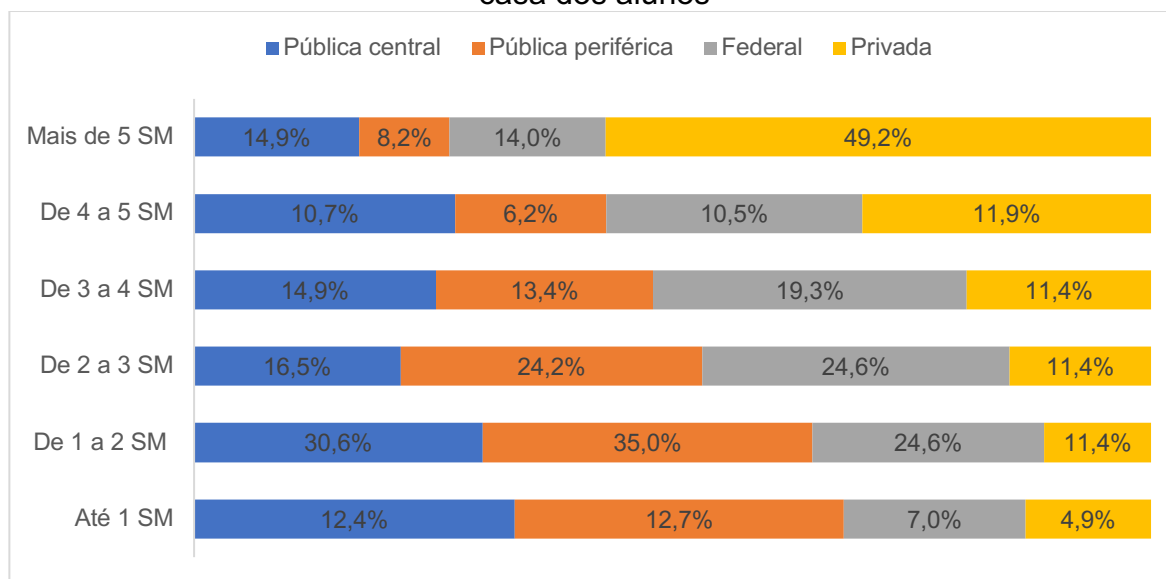
Destarte, pode-se perceber a larga amplitude dos alunos que se percebem como classe média baixa e como classe média (que representam 38,8% e 35,5% da amostra, respectivamente) e se distribuem por todas as faixas de renda, abarcando, portanto, desde aqueles alunos que apontam que as famílias recebem até um salário-mínimo (50,7% da média baixa, 17,9% da média) até àqueles que declaram receber mais de cinco salários-mínimos (11,3% na baixa e 47,2% na média). O mesmo ocorre, em menor grau, entre os alunos que se classificam como classe baixa (pobre) – 31,3% destes declaram ter renda de até um salário-mínimo, e, no outro oposto, 3,5% declaram renda de mais de cinco salários-mínimos. Também chama atenção que todas as classes sociais se sintam identificadas dentro da faixa que vai desde “de 3 a 4 salários-mínimos” até mais de cinco salários-mínimos.

A elevação da renda das classes D e E ao longo dos primeiros governos PT (2002-2010) para a classe C foi associada a uma elevação da classe pobre à classe média baixa, seguidamente descrita como “inclusão pelo consumo”. Contudo, como poderemos observar no Gráfico 14, a expressão “classe média” é utilizada desde a população que recebe menos de um salário, até àquela que recebe mais de cinco

salários-mínimos. Isso está muito relacionado ao imaginário brasileiro em relação à construção social do significado de “miséria”, “riqueza” e a todos preconceitos relacionados a esses termos (SALATA, 2015).

No Gráfico 15, podemos ver com mais clareza a concentração de renda entre os diferentes grupos escolares.

Gráfico 15 – Capital econômico por tipo de escola – % de salários-mínimos* por casa dos alunos



Nota: Salário-mínimo considerado como R\$1000 reais, o que foi explicado na pergunta do survey.

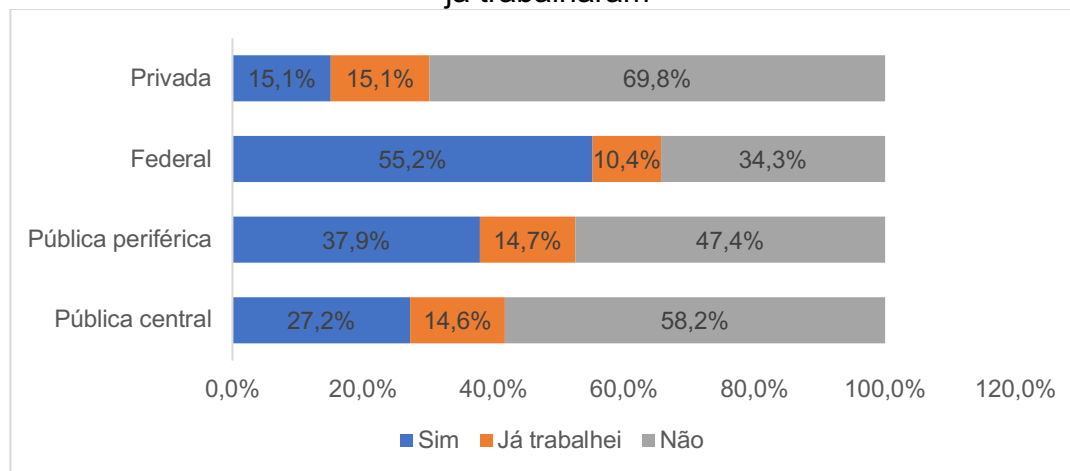
N=669, r=0,000

Fonte: Nupesal (2019).

Daqueles que recebem mais de cinco salários-mínimos, quase metade estão nas escolas privadas, 14% nas escolas federais, 14,9% nas escolas públicas centrais, e apenas 8,2% nas escolas públicas periféricas. Já na outra ponta, 35% dos alunos de escolas periféricas, 30,6% dos de escolas centrais, e 24,6% dos de escolas federais afirmam receber até dois salários-mínimos, porcentagem que é de 11,4% nos alunos de escolas privadas. Aqui cabe a explicação de que ambas as escolas privadas têm bolsas para alunos de baixa-renda, possibilitando assim que estes frequentem escolas que custam em média um salário-mínimo.

Essa diferenciação na distribuição de capital econômico entre os alunos das diferentes escolas também explica o tempo que os alunos dedicam ao estudo e o quanto podem participar de atividades extraclasse, já que os alunos de escola pública, com menor poder aquisitivo, muitas vezes enfrentam jornada dupla entre escola e trabalho para contribuir com a renda familiar – como fica demonstrado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Capital Econômico por tipo de escola – % de alunos que trabalham ou já trabalharam



N=845, r=0,000

Fonte: Nupesal (2019).

As escolas federais, por possuírem o técnico no quarto ano do ensino médio, preveem a realização de estágios, por isso a porcentagem dos alunos que trabalham é superior aos demais tipos escolares (55,2%). Nas outras escolas, que são de ensino médio básico – que contempla do 1º ao 3º ano do ensino médio – apenas 15,1% dos alunos de escola privada indicaram trabalhar, enquanto nas escolas públicas centrais e periféricas esse número é de 27,2% e 37,9%, respectivamente. Além da jornada dupla, essa diferenciação também fica clara na questão seguinte, em que os alunos indicam onde trabalham ou trabalharam: a maior parte dos alunos de escola privada indicou trabalhar na empresa de pais, parentes ou estágios em áreas mais técnicas de secretariado. Já nas escolas públicas, os cargos eram em grande parte no setor de serviços considerados como subempregos, como empacotadores, copeiros e garçons.

6.1.2 Capital político e cultural familiar dos alunos

Conforme já discutido no Capítulo 2, sobre socialização política, a família constitui o primeiro agente de socialização política dos jovens e por muito tempo foi considerada a principal influenciadora das preferências políticas (DAVIES, 1965; JENNINGS; STOKER; BOWERS, 1999). Os pais, como figuras de autoridade e primeira referência de hierarquia, são centrais nos anos formativos, e quando são interessados por política, a chance de os filhos serem politizados e interessados pelo

tema é maior do que em famílias sem envolvimento ou apreço por política (MORAIS; BERNARDI, 2021). Estudos apontam que, quando a família participa de instituições políticas, como partidos políticos ou mesmo trata e discute o tema com maior frequência, jovens desenvolvem uma melhor percepção da política e dos políticos, sendo mais predispostos a participar politicamente (VELDEN, 1992). Nesse sentido, a Tabela 1 aborda a frequência com que os alunos conversam sobre política com seus pais por tipo de escola.

Tabela 1 – Capital político familiar dos alunos – frequência com que conversam com os pais sobre política por grupo de escola (%)

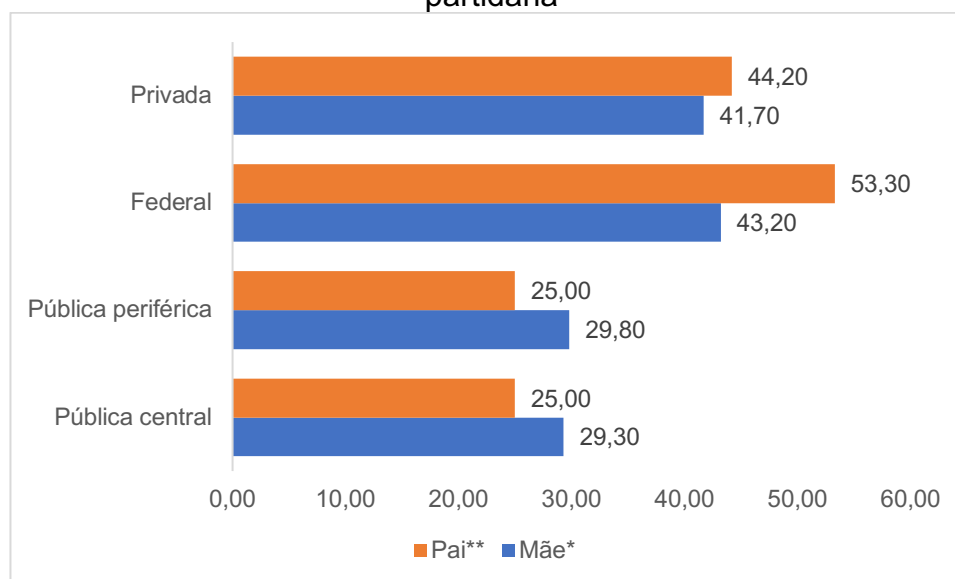
Grupos de Escolas	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Pública central	20,3	31,0	31,0	17,7	100
Pública periférica	14,2	33,6	32,8	19,4	100
Federal	22,4	47,8	25,4	4,5	100
Privada	32,8	36,6	23,3	7,3	100
Total	21,1	35,1	29,3	14,6	100

N=844, r=0,000

Fonte: Nuposal (2019).

Analisando a tabela, percebe-se que a maior concentração das respostas está na frequência “às vezes”, com 35,1%, seguida por “raramente”, com 29%. Essa distribuição também se repete avaliando os tipos de escola separadamente, estando as maiores taxas de resposta na categoria “às vezes” (destacadas na tabela). As variações entre os grupos são sutis, mas, ao observar as taxas dos que “nunca” conversam com os pais sobre política, os alunos de escolas públicas centrais e periféricas se sobressaem (17,7% e 19,4%) em relação aos de escola privada (7,3%) e federal (4,5%). O mesmo ocorre na distribuição do Gráfico 17, que traz os dados sobre pais e mães com preferência partidária.

Gráfico 17 – Capital político familiar dos alunos – % de pais que têm preferência partidária



N*=446; R*=0,065; N=394; R**=0,000

Fonte: Nuposal (2019).

Novamente, os pais de alunos de escolas privadas e federais aparecem com maiores taxas de politização, indicando um maior capital político para os alunos que frequentam essas escolas, com taxas quase duas vezes maiores do que nas escolas públicas. Também chama a atenção que, nas escolas públicas, as mães aparecem com maior identificação partidária do que os pais, diferentemente das escolas privadas e federais, o que pode ser atribuído à arquitetura das famílias, que, por diversas vezes, nessas escolas (públicas) apresentam configuração monoparental materna, também implícita no N (total das frequências) menorizado em relação às taxas de respostas dos pais.

Ainda sobre o capital dos alunos, além da questão do capital socioeconômico e do capital político, o capital cultural familiar também pode ser realçado como um fator influenciador da politização, ou não, dos alunos. Embora esse conceito resguarde muitas dimensões – muitas das quais não se pode medir neste questionário, dentro das questões possibilitadas pelo *survey*, a tabela abaixo traz os níveis de educação formal dos pais e mães de alunos por tipo de escola. Compreende-se, no entanto, que isso não esgota os atributos e caracterizações dentro do capital cultural, uma vez que este não se resume à educação formal. Assim, intenta-se apenas descrever mais um dos atributos que se mostram representativos dos padrões de diferenciação entre os jovens dos diferentes tipos de escola.

Tabela 2 – Capital cultural por tipo de escola – em termos de educação formal (%)

		Sem instrução	EF incompleto	EF completo	EM incompleto	EM completo	Superior incompleto	Superior completo
Mãe*	Pública central	,7%	14,2%	8,5%	11,3%	30,5%	9,9%	24,8%
	Pública periférica	2,1%	27,6%	8,2%	13,8%	29,3%	5,6%	13,5%
	Federal		14,1%	6,3%	9,4%	29,7%	9,4%	31,3%
	Privada		3,2%	5,0%	4,1%	26,8%	12,7%	48,2%
Pai**	Pública central	1,6%	15,5%	2,3%	11,6%	29,5%	11,6%	27,9%
	Pública periférica	2,5%	23,8%	7,9%	18,1%	24,1%	7,9%	15,6%
	Federal		11,5%	9,8%	13,1%	29,5%	13,1%	23,0%
	Privada		3,4%	2,4%	4,8%	20,7%	14,4%	54,3%

*N=766, r=0,000 **N=713, r=0,000
 Fonte: Nupesal (2019).

Na Tabela 2, destaca-se principalmente o isolamento da escola privada em termos de porcentagem de ambos os pais com ensino superior completo (48,2% das mães e 54,3% dos pais), estando bastante acima das taxas das demais escolas. Considerando que os custos das escolas privadas são elevados, faz sentido que ambos os pais estejam formados no ensino superior, dada a realidade do mercado de trabalho brasileiro. Nesse sentido, em termos de capital econômico e cultural (nos termos de educação formal), os alunos de escola privada apresentam marcadores mais positivos do que as demais escolas para terem sido politizados e críticos já a partir da sua primeira agência de socialização, que é a familiar. Em termos políticos, os alunos das escolas federais se igualam às privadas, dado o maior capital político dos pais. As escolas públicas, periféricas e centrais, apresentam marcadores inferiores nos três âmbitos.

A seguir, avalia-se a construção da cultura e socialização política brasileira e como elas aparecem representadas na cultura política dos jovens, também analisando os principais conceitos desenvolvidos no capítulo teórico: eficácia política e responsividade do sistema político, sofisticação política e competência cívica.

6.2 CULTURA E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA DAS JUVENTUDE(S) NO SUL DO BRASIL

Muitas obras buscaram os impactos da colonização ibérica na construção da cidadania e das instituições brasileiras (CARVALHO, 2002; FAORO, 1979; HOLANDA, 1992; LEAL, 2012). Para Buarque de Holanda (1992), o *personalismo* se sobressai em todas as relações sociais no país, tornando quase impossível uma distinção entre o público e o privado. Assim, Estado e família são entidades que se desenvolveram de forma síncrona e dependente, em que a primeira se torna uma extensão da segunda. Faoro (1979) aponta o patrimonialismo como o principal fator característico da política brasileira. O patrimonialismo se mostra adjacente à ideia de *personalismo*, mas é direcionado às estruturas familiares de poder ou às classes adjacentes a elas, uma vez que se utiliza do aparelho estatal para auxiliar a ascensão social da burguesia brasileira, de familiares ou amigos, à condição de classe dominante (SCHMIDT, 2000). Já nas regiões agrárias e mais isoladas do Brasil, Nunes Leal (2012) observa outra deturpação institucional e a nomeia *coronelismo*, um desdobramento do patrimonialismo em que senhores de terra e figuras políticas da região – os coronéis – agem na compra e falsificação de votos, por vezes coagindo cidadãos a agir conforme suas demandas em troca de “favores”, que deveriam ser gratuitos no escopo da administração pública. Dessas deturpações – do patrimonialismo e da falta de separação entre o público e o privado –, destaca-se o surgimento do *clientelismo*, utilizado como instrumento de poder que oferece, em troca de apoio político, substancialmente o voto, favores e bonificações, variando desde cestas básicas, promessas de campanha, até empregos nas diversas instituições públicas.

Todas essas questões remontam à estruturação das instituições políticas brasileiras, que se deram, desde o princípio, a partir de tratados e discussões limitadas à elite brasileira, herdeira de uma “cidadania concedida” pela coroa portuguesa, ao passo que a maior parte da população brasileira no período da independência era analfabeta e operava nas bases de uma economia de monocultura latifundiária e escravocrata (CARVALHO, 2002). Assim, sob a intenção de implantar um governo com maior participação popular, a instituição da República teve grande apoio do setor operariado; no entanto, a Constituição de 1891 manteve o veto ao voto da população

analfabeta, ao passo que também não instituiu obrigatoriedade do Estado em promover a educação para uma população que tinha sua alfabetização inferior a 50% (CARVALHO, 1999). O baixo apoio da população analfabeta e periférica aos moldes propostos de instauração da República, que se mostrava cínica e apática ao Estado, fez com que os governantes optassem pela adoção do modelo federalista dos Estados Unidos, visando uma descentralização da influência dos grandes centros e uma aproximação dos governantes às populações locais, via eleição de executivos municipais e estaduais, o que fortaleceu as elites locais de cada estado – fomentando os coronelismos, autoritarismos, paternalismos e clientelismos presentes até hoje na política brasileira.

Ainda, como se a instauração da República e seus primeiros anos já não fossem extremamente problemáticos no país, a história da democracia no Brasil foi marcada por breves períodos intercalados por muitas rupturas, quase sempre de forma abrupta, e pela sua restauração sempre de forma negociada – sem a devida punição dos contraventores e de seus crimes.

Desde a Proclamação da República, que se deu por meio de um ato de força dos militares, repetido na Revolução de 30. Bem como na tentativa de restauração das velhas oligarquias em 1932, “na intentona comunista” em 1935, na ditadura do Estado Novo (1937-1945), no golpe que depôs Getúlio Vargas em 1945, na tentativa de impedimento da posse de Getúlio Vargas em 1950, nas tentativas de impedimento da posse de Juscelino Kubitschek em 1955 e no impedimento do vice Café Filho, na tentativa de impedimento da posse de João Goulart em 1961 e no golpe de Estado de 1964 (SCHMIDT, 2000, p. 130). Além disso, há de se demarcar os próprios “golpes dentro do golpe” (CHIRIO, 2012; WEFFORT, 1992) que decorreram nas sucessões presidenciais ao longo da ditadura militar e que se deram até a longa restauração democrática em 1985, que não por acaso, não ocorreu por eleição direta. (BERNARDI, 2017, p. 53).

Essa ausência de normalidade democrática no país se torna representativa da percepção dos cidadãos, que não veem o processo democrático como algo familiar e contínuo, assimilando interrupções como partes funcionais do processo político, quando estas deveriam ser visualizadas como exceções. Assim, a transmissão de uma “memória democrática” por parte dos adultos para os jovens não ocorreu naturalmente. E, nesse mesmo sentido, a transição negociada da ditadura militar de 1964, passando a uma democracia “pactuada”, sem as devidas punições dos crimes ocorridos, permite que o período seja reconstruído por partes da sociedade como “socialmente aceitável”, uma vez que para grande parte da classe média ele foi

acompanhado por enriquecimento e elevação do *status* social – criando um imaginário de tempos prósperos, permeados por “ordem social”, em que apenas os que não respeitavam a ordem vigente – no caso, todos que não concordavam com a ditadura – eram vitimados (BAQUERO; GONZÁLEZ, 2016; MOISÉS, 2010). Nesse sentido, o golpe militar de 1964 e a transição para a democracia em 1985 foram especialmente problemáticos, pois a restauração da democracia se deu de forma acordada entre as elites e foi restrita à eleição indireta, a despeito das demandas da população que foi às ruas pelas “Diretas Já” (MOISÉS, 2010).

Logo, assim como a instauração da República no Brasil já se deu de forma profundamente problemática, bem como as tantas rupturas democráticas que ocorreram, a redemocratização foi responsável por instaurar uma série de expectativas nos cidadãos brasileiros, que viam na escolha democrática a possibilidade de melhora da qualidade de vida e bem-estar econômico. No entanto, o governo brasileiro, desestruturado econômica e socialmente pela ditadura militar, não tinha condições de corresponder a essas expectativas, gerando grande insatisfação popular. Mesmo com todas as inovações advindas na Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, que decretou a educação pública e de qualidade, obrigatória, além de ampliar o acesso ao voto e a liberdade política – essas mudanças até hoje não foram completamente implementadas, e as mazelas da desigualdade social e econômica do país seguem latentes, desestimulando a participação política dos cidadãos que não se veem representados (BAQUERO, 2018).

Por conseguinte, a socialização política dos jovens é comprometida, uma vez que boa parte das suas estruturas socializadoras, sobretudo a agência familiar, reproduz sentimentos e memórias dúbias sobre autoritarismo e democracia, mesclando um apoio e uma valorização ao sistema democrático com valores e comportamentos autoritários em suas práticas diárias. Essa cultura é chamada de cultura política híbrida por Baquero (2008, 2018) e representa a dualidade entre o apoio à democracia no âmbito formal e atitudes e valores autoritários no âmbito comportamental. Nesse sentido, no próximo subitem, avalia-se os estudos sobre a socialização política dos jovens a partir dos agentes apontados como os mais importantes para formar sua opinião sobre política.

6.2.1 Agentes de socialização política da juventude

A maioria dos estudos políticos sobre juventude, no âmbito da cultura política, vem demonstrando uma permanência da cultura política híbrida em grande parte dos jovens brasileiros (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2017; BERNARDI, 2017; MORAIS, 2017). Estudos realizados no sul do país reforçam essas características de apatia, representada pelo baixo interesse na política e baixa confiança nas instituições (BAQUERO; BERNARDI; MORAIS, 2016; NAZZARI, 2005). Esse afastamento é ainda maior em escolas da rede pública (ZORZI, 2016), e mesmo com o aumento de investimentos na educação pública ocorrido entre 2002 e 2015 (governo PT), não se observou um aumento da competência cívica dos jovens da rede pública estadual na cidade de Porto Alegre – RS (BERNARDI, 2017). Assim, podemos constatar que a escola, como espaço de socialização política, forma desigualmente os jovens de escolas públicas (não federais) em comparação com os de escolas privadas e os do instituto federal.

Esses estudos também apontam que, mesmo com o avanço da internet como agente socializador – que, na pesquisa de 2015, já despontava como o segundo agente mais citado (superior à porcentagem das escolas, que tradicionalmente ocupavam esse lugar) – esta não possibilitou o crescimento de uma cultura política assertiva, e sim a manutenção da cultura política híbrida (MORAIS, 2017, 2021).

Tabela 3 – A importâncias dos agentes de socialização na hora de formar uma opinião sobre questões políticas (%)

	2015	2019		2015	2019
Família	38,6	35,7			
Escola	17,7	16			
Igreja	3,4	3,3	Agentes tradicionais	63,3	58,9
Amigos	3,6	3,8			
Jornais	7,8	7,5			
Televisão	7,3	8,4	Mídia de massa	15,3	16,2
Rádio	0,2	0,4			
Internet	18,8	22			
Redes Sociais	2,6	2,9	Novas mídias	21,4	24,9
Total	100	100	Total	100	100

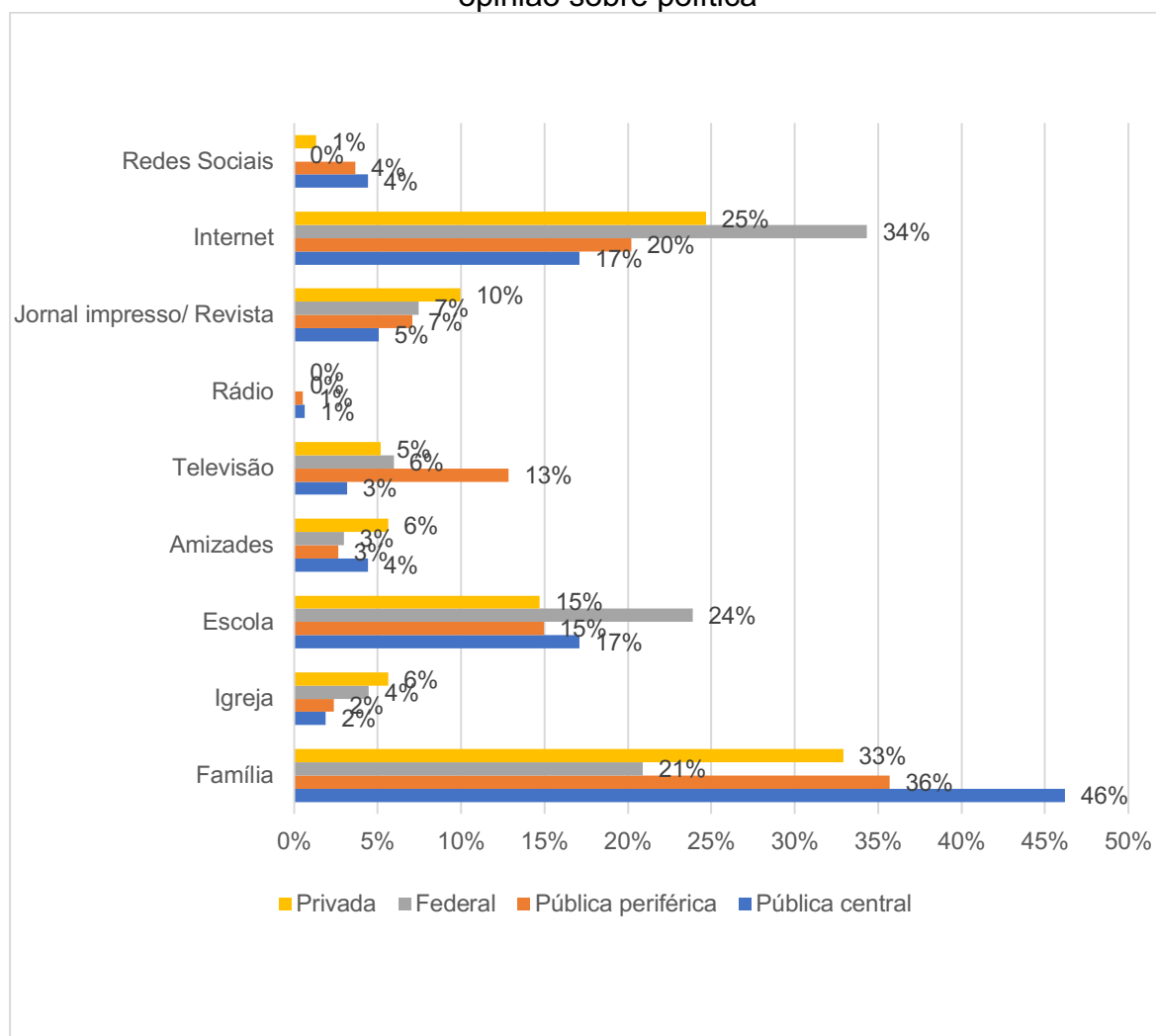
N 2015=586, N 2019=837

Fonte: Nupesal (2015-2016, 2019).

A partir dos dados da tabela acima, cabe destacar que os agentes tradicionais foram o único grupo que perdeu influência, com uma queda de 4,4% como principal fonte de socialização dos jovens na formação de sua opinião sobre questões políticas. Enquanto isso, os meios de comunicação de massa apresentaram alta de 0,9%, e os novos meios de comunicação de 3,5%. Para a mídia de massa, notamos uma mudança: a televisão se tornou o mais influente (8,4% em 2019), ultrapassando os jornais impressos (7,5%). Assim, proporcionalmente, as novas mídias foram as que tiveram maior aumento no período, passando de 21,4% em 2015 para 24,9% em 2019.

Esses dados da tabela representam o universo total dos alunos entrevistados, independentemente do tipo de escola. Ao seccionar as taxas de resposta de 2019 por grupo de escola, conforme apresentadas no Gráfico 18, pode-se observar a diferenciação de perfil dos alunos.

Gráfico 18 – Socialização política por agente – importância na hora de formar uma opinião sobre política



N=837, r=0,000.

Coefficiente de Contingência (C=0,256 / p-valor=0,000*).

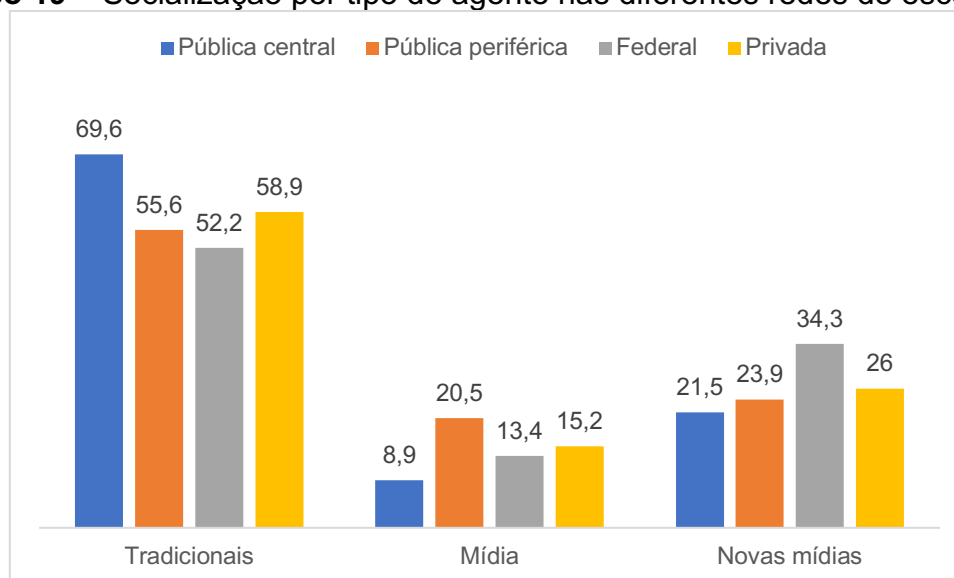
Fonte: Nuposal (2019).

Como podemos observar, a prevalência da família como principal fonte de opinião política é maior entre alunos de escolas públicas centrais (46%) e escolas públicas periféricas (36%), do que em escolas privadas (33%) e instituto federal (21%). Já a escola tem uma posição mais central para alunos das escolas federais (24%), havendo pouca diferenciação entre as demais escolas – lembrando que, na análise qualitativa, o instituto federal foi o que obteve a maior taxa de resposta sobre a boa qualidade da educação recebida por seus alunos (95,5%, em comparação com 92,7% nas privadas, 62,4% nas públicas centrais e 50,4% nas periféricas). Conforme demonstrado no capítulo anterior, que discuti as variáveis socioeconômicas e de capital econômico, cultural e político, bem como a literatura de socialização política,

famílias que discutem política com seus filhos os influenciam a ter maior interesse por política, e esses jovens tendem a uma versão menos negativa da política (MEHMOOD; RAUF, 2018). No entanto, a discussão com pais e familiares, se não for acompanhada de uma conjuntura de análise crítica, também pode ser prejudicial, dado o fenômeno de desinformação e pós-verdade existente. Nesse sentido, vale lembrar a movimentação política, inconstitucional, do projeto “Escola sem Partido”, muito presente no Sul do país e que propõe a vedação de discussões sobre política nas salas de aula, sob a alegação de doutrinação da esquerda (GONZÁLEZ; MORAIS; BERNARDI, 2020).

Em relação às mídias de massa, a valorização da televisão aparece puxada pela alta taxa de alunos das escolas periféricas (13%) que apontam esta como fonte primeira de informações sobre o tema. Em relação às novas mídias, o destaque da internet se dá principalmente pelo instituto federal (34%), seguido pelas escolas privadas (25%), embora nas públicas a menção também seja considerável (20% nas centrais e 17% nas periféricas).

Agrupando os agentes socializadores entre tradicionais (família, escola, igreja, amigos), mídia de massa (televisão, jornais e revistas) e novas mídias (internet e redes sociais) por tipo de escola – como no gráfico abaixo – apesar de haver uma primazia das instituições tradicionais como agências socializadoras (69,5% nas centrais, 55,6% nas periféricas, 52,2% na federal e 58,9% nas privadas), as novas mídias já apresentam taxas maiores (21,5%, 23,9%, 34,3% e 26%, respectivamente) do que as mídias tradicionais (8,9%, 20,5%, 13,4% e 15,2%, respectivamente) nos quatro tipos de escola.

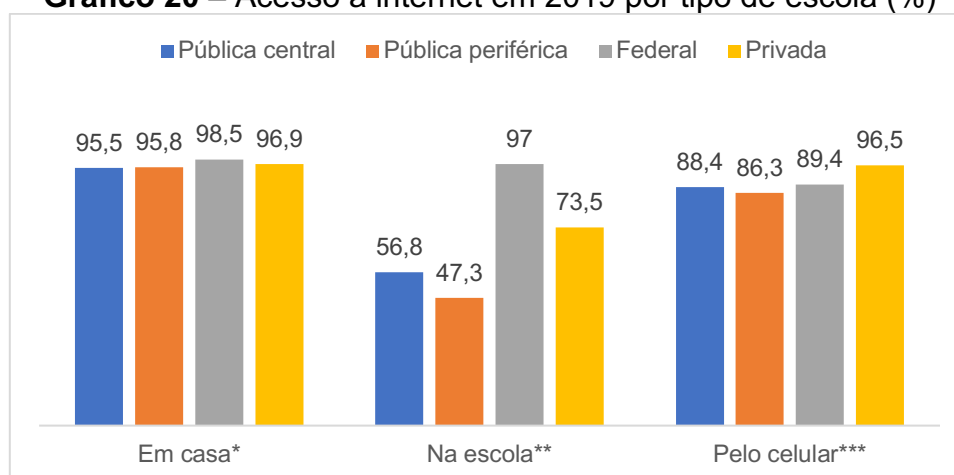
Gráfico 19 – Socialização por tipo de agente nas diferentes redes de escolas (%)

N=837, $r=0,000^*$

Coefficiente de contingência ($C=0,144$ / $p\text{-valor}=0,000^*$).

Fonte: Nuposal (2019).

Fica perceptível que tanto os alunos do instituto federal (34,3%) como os das escolas privadas (26%) se utilizam mais das novas mídias como fontes primárias de opinião política do que os alunos de escolas públicas periféricas (23,9%) e escolas públicas centrais (21,5%). O gráfico abaixo demonstra que, aparentemente, essa preferência não ocorre por redução do acesso à internet por parte dos alunos das diferentes escolas, uma vez que mais de 95% afirmam ter acesso à internet independentemente da escola que frequentam.

Gráfico 20 – Acesso à internet em 2019 por tipo de escola (%)

N=834 $R^*=0,648$, $r^{**}=0,000$, $r^{***}=0,001$

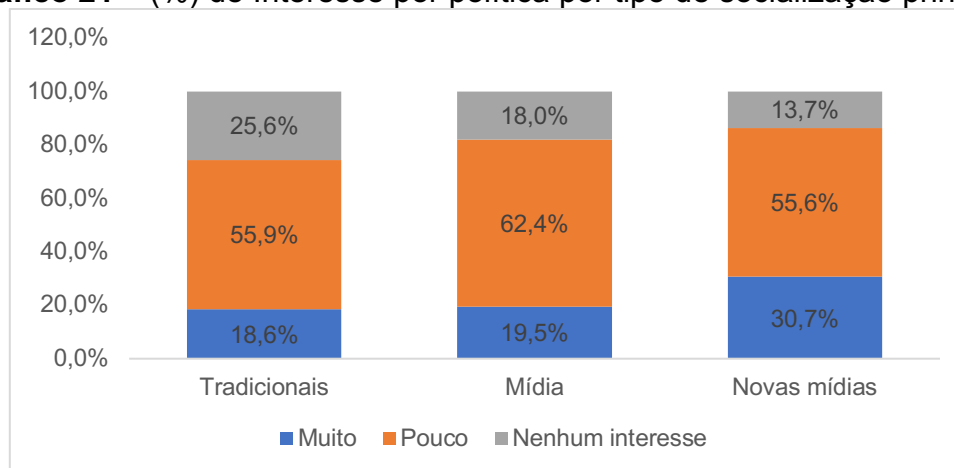
Fonte: Nuposal (2019)

Em relação ao acesso à internet no celular, a variação é um pouco maior, mas a conectividade ainda é superior à média brasileira do mesmo ano – a menor taxa de acesso à internet pelo celular é encontrada na escola periférica (86,4%), enquanto no Brasil a taxa de conectividade (geral) foi de 73,9% (BANCO MUNDIAL, 2019). Ademais, quando perguntamos aos jovens qual a principal motivação para a utilização da internet, reforçou-se as análises iniciais de que boa parte do tempo que os jovens passam conectados é ligada ao entretenimento (83,4%) e não à busca por informação (16,6%), independentemente do tipo de escola que frequentam e das classes sociais autoidentificadas⁴³.

Já em relação ao acesso à internet nas escolas, as diferenças são bastante significativas, o que aponta não só a questão do subfinanciamento das instituições públicas, como também a forma com que as TICs são aplicadas na instrumentalização do conhecimento para os alunos. O que se percebe, analisando os *surveys* e as respostas qualitativas, é que o que mais diferencia as escolas é a falta de recursos e investimentos nelas, sobretudo nas escolas estaduais públicas centrais e periféricas. A escola, que geralmente desempenhava o segundo lugar na socialização dos alunos, depois da família, atualmente tem aparecido após a internet. Essa dificuldade na inclusão das TICs no projeto pedagógico das escolas aumenta a lacuna entre os alunos em termos de educação midiática. E considerando a ampla utilização da internet pelos jovens, isso acaba também tendo impacto na socialização política e na cultura política que se desenvolve entre essas diferentes juventudes.

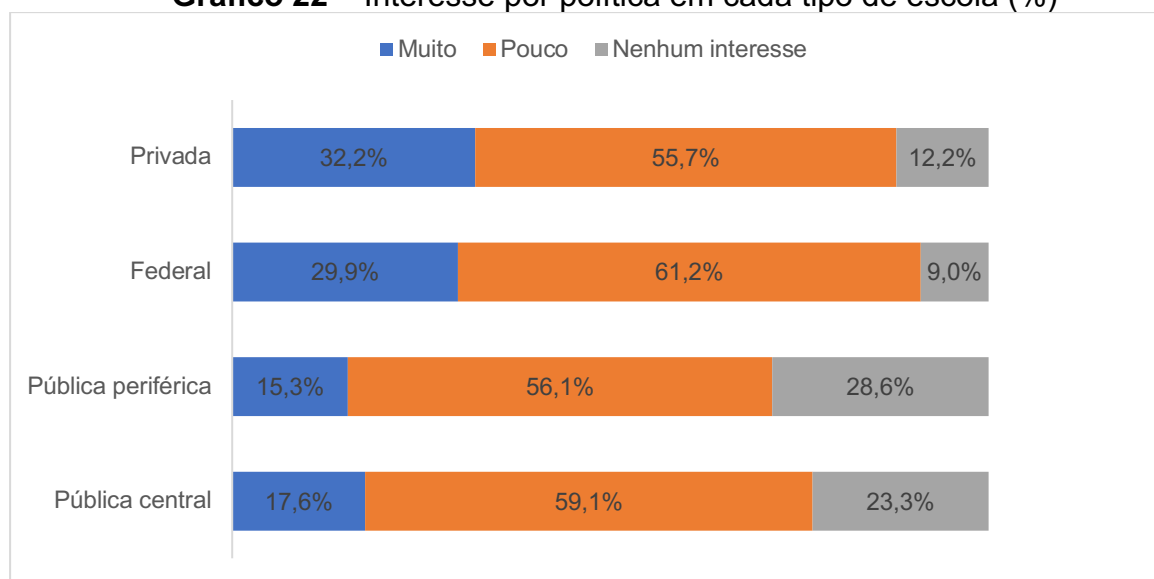
Assim, avaliando o interesse em política a partir do principal agente de socialização apontado pelos estudantes, fica perceptível o potencial que a socialização pela internet pode atingir em termos de ampliar a politização dos jovens, se desenvolvida de forma crítica – conforme aponta o Gráfico 21.

⁴³ A partir da Questão 43.4 do questionário (motivação quando se conecta à internet: a) entretenimento b) acesso à informação – descrito no Anexo A. Não foram encontradas correlações significativas nesses cruzamentos ou porcentagens que indicassem preponderância de classe, ou quantidade salarial, no uso da internet por motivações de acesso à informação no banco de dados utilizado.

Gráfico 21 – (%) de Interesse por política por tipo de socialização principal

N=823, r=0,000
 Fonte: Nuposal (2019).

Destarte, destaca-se que os estudantes que indicam socialização pelas novas mídias são os mais inclinados ao interesse por política (30,7% têm “muito interesse”) e também apresentam as menores taxas de “nenhum interesse”, com 13,7%. Observando a mesma variável de interesse por política e sua distribuição nos tipos de escola, se percebe que as escolas seguem o agrupamento desigual já demonstrado anteriormente: privadas e federal com taxas superiores de interesse (32,3% e 29,9% respectivamente), enquanto as públicas periféricas e centrais têm níveis de interesse mais baixos (15,3% e 17,6%) – conforme ilustrado no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Interesse por política em cada tipo de escola (%)

N=848, r=0,000
 Fonte: Nuposal (2019).

A seguir serão analisados os dados de eficácia política e responsividade do sistema entre os jovens, em termos de sua socialização e cultura política.

6.2.2 Eficácia política e percepção de responsividade do sistema

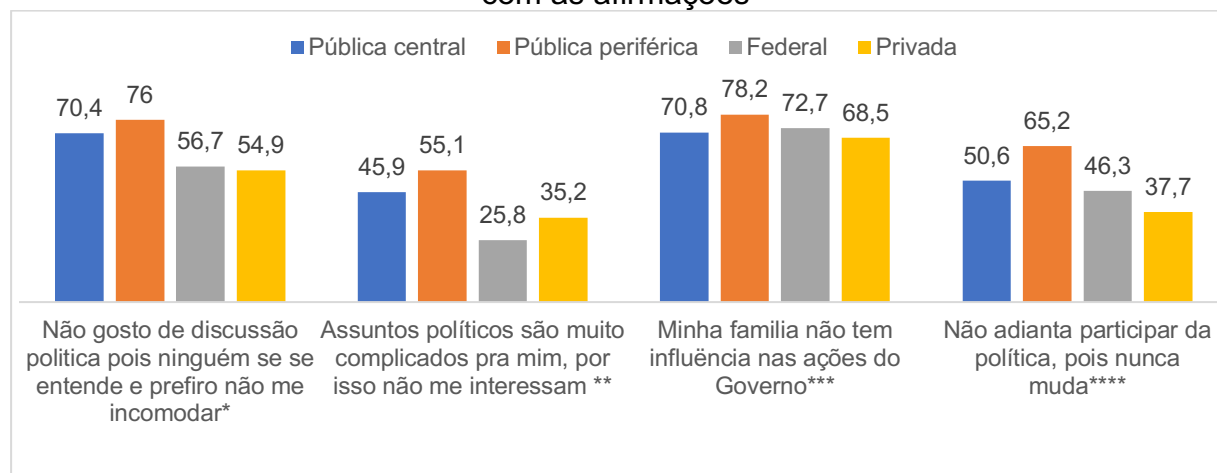
Se por um lado a socialização política é importante para desenvolver interesse pela política, a eficácia política é necessária para, mais do que despertar, manter esse engajamento. De acordo com Sohl (2014) e Beaumont (2010), a eficácia política está diretamente relacionada a quanto o indivíduo acredita que dedicar-se à política – seja no acompanhamento de informações sobre o tema ou com ações diretas, como votar, engajar-se em campanhas políticas e manifestações – pode gerar impacto no sistema político. Se por um lado o sentimento de eficácia é impulsionado por questões socioeconômicas, ele também está atrelado ao reconhecimento por pares e ao empoderamento que dá sentido aos jovens ao sentirem que suas vozes e opiniões importam de alguma forma.

Assim, o Gráfico 23 reúne a concordância dos jovens com cada afirmativa (foram somadas as taxas de respostas concordo e concordo parcialmente) por tipo de escola, demonstrando diferentes graus de eficácia política, seja no sentido cognitivo – como “não gostar de discussões políticas, pois ninguém se entende e prefiro não me incomodar” e “assuntos políticos são muito complicados para mim” – ou de empoderamento – como “minha família não tem influência nas ações do governo” e “não adianta participar da política pois nunca muda”. Todas as afirmativas denotam baixa eficácia política, então quanto maiores as porcentagens, menor a eficácia política de cada grupo.

As duas primeiras baterias referem-se aos aspectos cognitivos da eficácia política, estando relacionados com a sofisticação política. Em relação à primeira questão, que versa sobre discussões políticas, destacamos uma tendência presente desde as eleições de 2014, reforçada pelas eleições de 2018, de brigas entre familiares e amigos devido a discussões políticas sobre pontos de vista divergentes, o que também esteve presente no ambiente online, a exemplo dos grupos de WhatsApp (ORTEGA, 2018). De acordo com dados do Instituto V-Dem, o Brasil vem apresentando forte polarização desde 2014, com patamar ainda maior em 2019 (V-DEM, 2021). Nesse sentido, alunos de escola pública (tanto central, 70,4%, como periférica, 76%) apresentam maior concordância com as frases apresentadas no

Gráfico 23 do que os alunos do instituto federal (56,7%) e das escolas privadas (54,9%), indicando menor interesse em engajar-se em discussões políticas por preferir não se incomodar.

Gráfico 23 – Variáveis de eficácia política por tipo de escola: % de concordância com as afirmações



N*=851, r=0,000; N**=852, r=0,000; N***=838, r=0,000; N****=850, r=0,000;
 Fonte: Nuposal (2019).

Já a segunda questão, que versa sobre o desinteresse por assuntos políticos por serem muito complicados, e o fato de as maiores porcentagens de concordâncias estarem centradas nas escolas públicas estaduais periféricas (55,1%) e centrais (45,9%), que concentram as menores rendas e também a menor destinação de recursos, só reforça o que já dizia Darcy Ribeiro (1986): “[...] a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

A noção da política como algo reservado para as elites intelectuais e políticas, inacessível ao cidadão comum, é um dos mitos que mais gera despolarização no Brasil. Ao se desassociar o preço do pão e de outros insumos básicos, bem como a falta de professores nas escolas, da questão política, coloca-se a política como algo distante e que não vale ser questionado e discutido no dia a dia, pois, como diz o ditado popular, não adianta chorar sobre o leite derramado. A falta de recursos e professores justamente nessas escolas que apresentam menores índices de interesse e conhecimento sobre política, reforça essa hipótese de alienação da política por falta de desassistência do Estado.

A terceira e quarta bateria de questões do Gráfico 23 (acima), estão mais relacionadas à eficácia que os jovens, e suas famílias, podem apresentar em relação

às decisões do governo. No caso da afirmativa “minha família não tem influência nas decisões tomadas pelo governo”, podemos observar uma maior uniformidade de ineficácia nos quatro tipos de escola, havendo maior diferenciação da escola privada, com o menor índice – 68,5%. Essa variável acaba sendo muito mais dependente das questões socioeconômicas devido ao modelo da sociedade capitalista, em que a influência está muito associada ao poder socioeconômico, mais presente entre os alunos de escolas privadas – como demonstrado no capítulo anterior.

A quarta questão do Gráfico 23 aborda, sobretudo, o percentual de apatia política dos jovens. Sobre a afirmativa “não adianta participar da política pois nunca muda” (65,2% nas públicas periféricas, 50,6% públicas centrais, 46,3% federais, 37,7% privadas), podemos observar que as taxas de concordância seguem a mesma direção dos alunos que apontam que as suas escolas tem baixa qualidade educacional, reforçando a correlação de baixa eficácia política com alunos de escolas públicas, onde a qualidade da educação é percebida como inferior por ineficiência do Estado em prover condições mínimas – como professores em diversas disciplinas.

Analisando as respostas da questão a respeito da eficácia política, constata-se a diferença entre os grupos escolares, em especial o baixo nível de eficácia política nas escolas públicas. Nesse sentido, considerando as diferentes variáveis analisadas, construiu-se um índice (consta a descrição no Apêndice D) para avaliar a distribuição da eficácia política nos diferentes tipos de escolas.

Tabela 4 – Índice de eficácia política por tipo de escola (%)

		Índice de eficácia política (interna)			Total
		Baixa eficácia	Média Eficácia	Alta Eficácia	
	Pública central	43,9%	45,5%	10,6%	100,0%
Grupos de Escolas	Pública periférica	49,9%	43,9%	6,2%	100,0%
	Federal	27,5%	56,9%	15,7%	100,0%
	Privada	25,6%	58,9%	15,6%	100,0%
Total		41,1%	48,9%	10,0%	100,0%

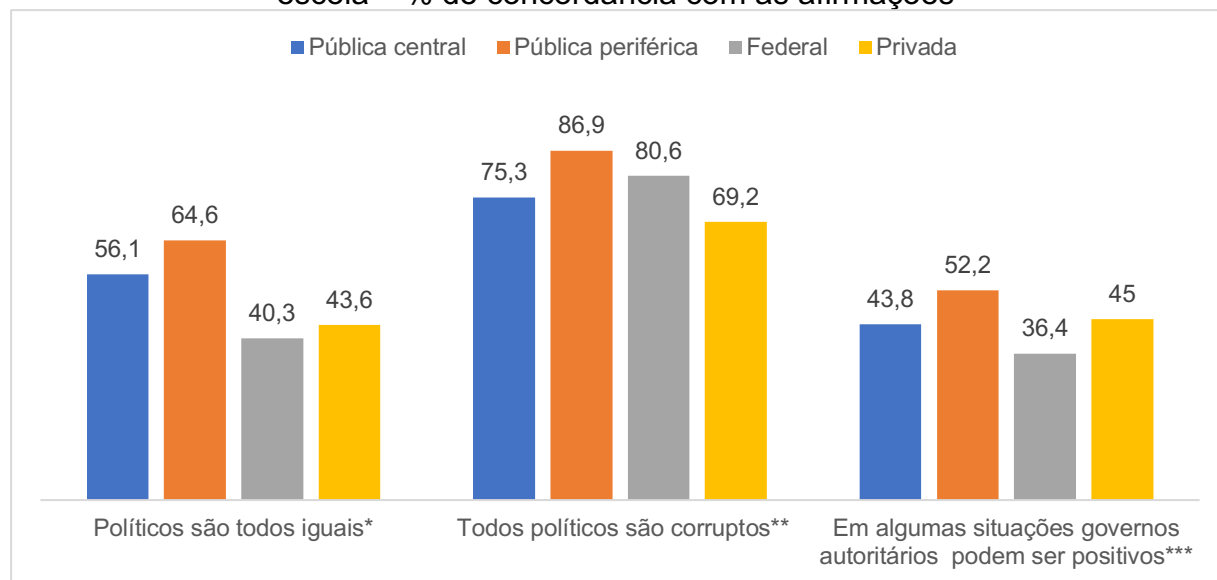
N=718, r=0,000

Fonte: Nupesal (2019).

Conforme os gráficos anteriores já vinham apontando, há uma maior concentração de alta eficácia no instituto federal (15,7%) e nas escolas privadas (15,6%). Nas escolas públicas centrais, a taxa eficácia alta entre os alunos é de 10,6%, superior aos 6,2% dos alunos de escolas periféricas. Advoga-se que isso está relacionado às condições pré-existentes de capital cultural, socioeconômico e político, bem como ao melhor financiamento das instituições.

Já tratando sobre a percepção de responsividade ao sistema, o Gráfico 24 traz questões referentes ao modo com que os jovens percebem o sistema político e a sua responsividade às demandas dos cidadãos. Assim, são avaliadas percepções sobre como se dá o funcionamento do sistema em si, bem como o funcionamento da democracia e ações dos políticos eleitos. As duas primeiras baterias trazem questões que denotam cinismo em relação à política, e a terceira denota desvalorização da democracia, ao passo que aceita posições autoritárias em determinados momentos. Nas três baterias, índices elevados significam menor percepção de responsividade do sistema.

Gráfico 24 – Variáveis de percepção de responsividade do governo por tipo de escola – % de concordância com as afirmações



N*=830, r=0,000; N**=856, r=0,000; N***=820, r=0,0001

Fonte: Nuposal (2019).

Em primeiro lugar, sobre os políticos serem todos iguais, vemos uma percepção de responsividade inferior nas escolas públicas estaduais, tanto centrais (56,1%) como periféricas (64,6%), que anteriormente já haviam denotado maiores percepções

de que suas famílias não tinham demandas atendidas pelo governo. Essas taxas são menores nas escolas federais (40,3%) e privadas (43,6%), que, além de se sentirem mais atendidas pelo governo, também denotam maior interesse na política. Quanto à segunda afirmação, vemos que os jovens, em geral, percebem a corrupção na política de forma generalizada (75,3% nas centrais, 86,9% nas periféricas, 80,6% nas federais e 69,2% nas privadas).

Desde as eleições de 2014, a corrupção esteve entre os principais temas discutidos nas redes sociais, refletida principalmente na cobertura das mídias de massa e processando, de forma seletiva, as informações sobre corrupção associada ao governo petista (PT), sobretudo a partir da midiática da operação Lava-Jato (AVRITZER, 2018). Essa retórica persistiu nos anos seguintes, especialmente usada pelos conservadores para criminalizar a esquerda e criar um ultraje seletivo, relacionando os candidatos de esquerda à corrupção, o que foi reforçado em discursos midiáticos (CARDOSO, 2021). Por fim, a terceira afirmação – “em algumas circunstâncias, um governo autoritário é melhor do que um democrático” – demonstra a dualidade na cultura política dos jovens, em que cerca de metade deles, tanto de redes públicas como privadas – com exceção da federal (36,5%) – estariam dispostos a aceitar governos autoritários em determinadas situações.

A partir destas avaliações, o índice de percepção de responsividade do sistema político foi construído, conforme apresentado na Tabela 5 (detalhes constam no Apêndice D):

Tabela 5 – Índice de percepção de responsividade por tipo de escola (%)

		Índice de percepção de responsividade			Total
		Baixa percepção de responsividade	Média percepção de responsividade	Alta percepção de responsividade	
Grupos de Escolas	Pública central	32,4%	67,6%	-	100,0%
	Pública periférica	46,2%	51,3%	2,5%	100,0%
	Federal	24,6%	72,1%	3,3%	100,0%
	Privada	24,4%	71,9%	3,7%	100,0%
Total		35,8%	61,7%	2,4%	100,0%

N=776, r=0,000

Fonte: Nupesal (2019).

Mais do que a eficácia política, a percepção de responsividade do sistema é atrelada às questões socioeconômicas e de capital político e cultural, bem como dos próprios agentes socializadores – família, escola, internet, etc. Jovens com melhores condições socioeconômicas terão experiências de menos privações em suas vidas cotidianas, seja no ensino que recebem nas escolas, ou por não precisar trabalhar para auxiliar no sustento da casa, ou por viver em localidades de menor vulnerabilidade social, e, portanto, mesmo que estejam descréditos do sistema político brasileiro, percebendo-o como corrupto ou ineficaz, não sentem tão diretamente a ineficiência do Estado no seu dia a dia – como é o caso de quem convive com a falta de professores nas escolas, ou falta de saneamento básico e local de estudo adequado –, visto que não dependem tanto dos sistemas públicos, ou não tanto quanto jovens com rendas familiares inferiores.

A seguir, avalia-se as questões de sofisticação política.

6.2.3 Sofisticação política

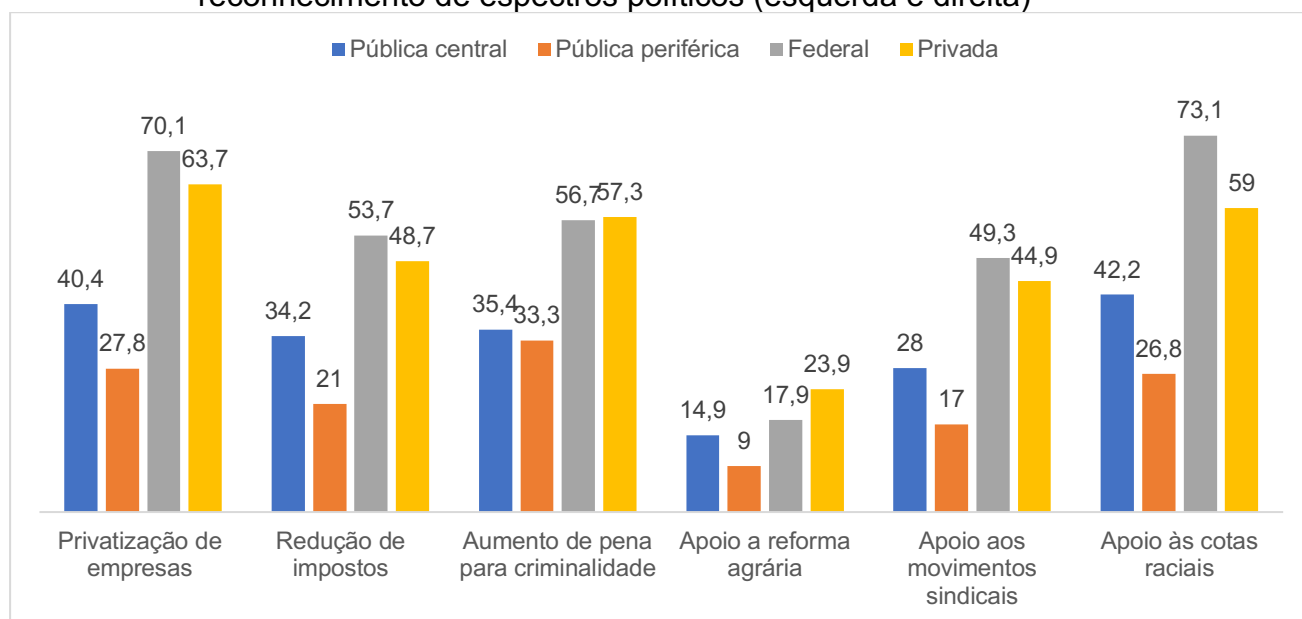
Dentre os conceitos abordados na cultura política, talvez o da sofisticação tenha sido um dos menos explorados, seja pela dificuldade de mensuração, ou pelas variabilidades sociais e culturais que impossibilitam a sua comparabilidade em diferentes contextos. Em termos quantitativos, mensurar sofisticação política se torna difícil tanto pela indefinição teórica acerca de ideologia política, tratada de forma diversa, quanto pelas taxas de não resposta dos entrevistados nos *surveys*. Nesse sentido, a sofisticação política pode ser utilizada como instrumento teórico para classificar a importância que é atribuída à política pelos jovens, considerando aqueles com conhecimentos elevados como mais sofisticados (SCHMIDT, 2000).

Considerando a sofisticação política como uma série de características que possibilitam maior conhecimento e entendimento político, conseguir identificar e diferenciar quais pautas políticas são defendidas pela esquerda e pela direita foi uma das variáveis analisadas para a construção do índice de sofisticação.

O questionário preenchido pelos alunos trazia uma série de pautas políticas e pedia que identificassem se estas eram mais atreladas à ideologia de esquerda, direita

ou de centro⁴⁴. As pautas foram pensadas para corresponder a questões do contexto brasileiro, historicamente classificadas como de cada espectro político (BOBBIO, 1995). O Gráfico 25 (abaixo) traz a porcentagem de acerto na identificação de pautas tradicionalmente consideradas como de esquerda e de direita dentro de cada tipo de escola. As três primeiras baterias correspondem às pautas da direita político-econômica, enquanto as três últimas estão associadas às pautas de esquerda.

Gráfico 25 – Sofisticação política por tipo de escola – % de acerto no reconhecimento de espectros políticos (esquerda e direita)



N=862, r=0,000
Fonte: Nupesal (2019).

Para fins de visualização, só estão representadas as porcentagens dos estudantes que acertaram o campo político correto, não levando em conta posicionamentos políticos próprios, e sim a identificação de cada pauta com o espectro político. Destarte, podemos perceber que as escolas privadas e o instituto federal apresentaram maiores taxas de acertos em todas as seis baterias, destacando-se em relação às escolas públicas estaduais centrais e periféricas.

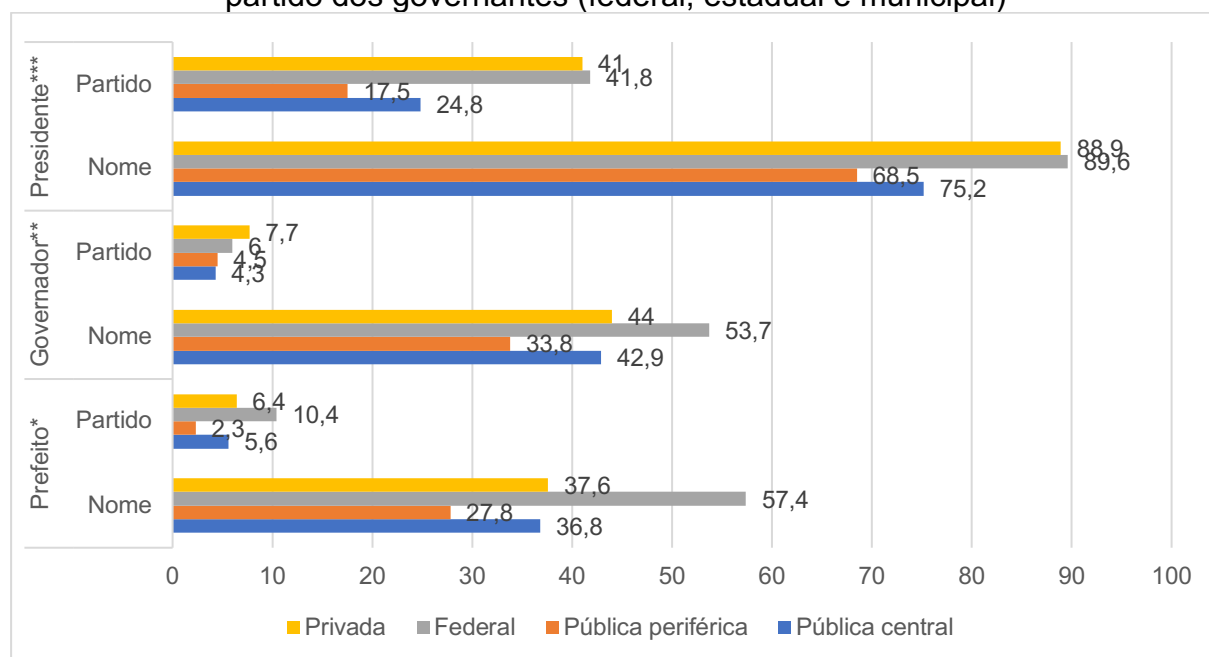
Fazendo uma analogia do processo político como um jogo de futebol, embora a sofisticação não possa ser considerada causa direta de participação política, ela garante que os indivíduos compreendam minimamente as regras do jogo democrático,

⁴⁴ Q.30. Agora serão apresentadas algumas propostas. Indique onde você acha que elas se encontram no espectro político: esquerda, centro e direita (Anexo A).

bem como as características dos “jogadores” – tanto do seu, quanto dos outros times – podendo assim fazer escolhas mais informadas de quem “escalar” em uma partida para obter melhor desempenho na busca por um resultado positivo. Além de compreender como essas diferentes pautas políticas estão atreladas às orientações ideológicas, a sofisticação política também pode ser avaliada em termos de conhecimento acerca dos governantes eleitos e de quais são os seus partidos – seja no nível municipal, estadual ou nacional – não só por demonstrar conhecimento acerca da política atual, mas também como forma de avaliar a responsividade dos seus mandatos.

O Gráfico 26 traz a porcentagem de alunos, por tipo de escola, que acertou o nome e partido dos chefes dos executivos municipal, estadual e federal. Tanto a questão do nome do governante como a do partido de filiação eram abertas, e foram considerados corretos nomes e/ou sobrenomes, mesmo que escritos erroneamente.

Gráfico 26 – Sofisticação política por tipo de escola – % de acerto no nome e partido dos governantes (federal, estadual e municipal)



N*=874, r=0,000; N**=862, r=0,003; N***=862, r=0,002

Fonte: Nuposal (2019).

Primeiramente, se destaca a grande dificuldade dos alunos de nomear os partidos dos chefes do executivo, mas principalmente do prefeito e do governador⁴⁵. O nome e partido mais lembrado foi o do chefe do executivo federal, com altas taxas de acerto do nome tanto nas escolas privadas (88,9%) e no instituto federal (89,6%) quanto nas públicas (75,2% nas centrais e 68,5% nas periféricas); no entanto, os quatro tipos de escola apresentaram baixos índices de acerto sobre os partidos políticos nos diferentes níveis do Executivo. O nome do governador do estado do RS, Eduardo Leite, foi mais lembrado do que do prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan, em todas as escolas, com exceção do instituto federal. Embora ambos (prefeito e governador) sejam do mesmo partido, PSDB, pouquíssimos alunos acertaram seus partidos. A desvinculação do partido político do mandato dos candidatos é uma das características da cultura política personalista, que foca mais na pessoa do candidato do que seu partido, embora o partido seja bastante indicativo dos ideais políticos e da atuação ao longo do mandato.

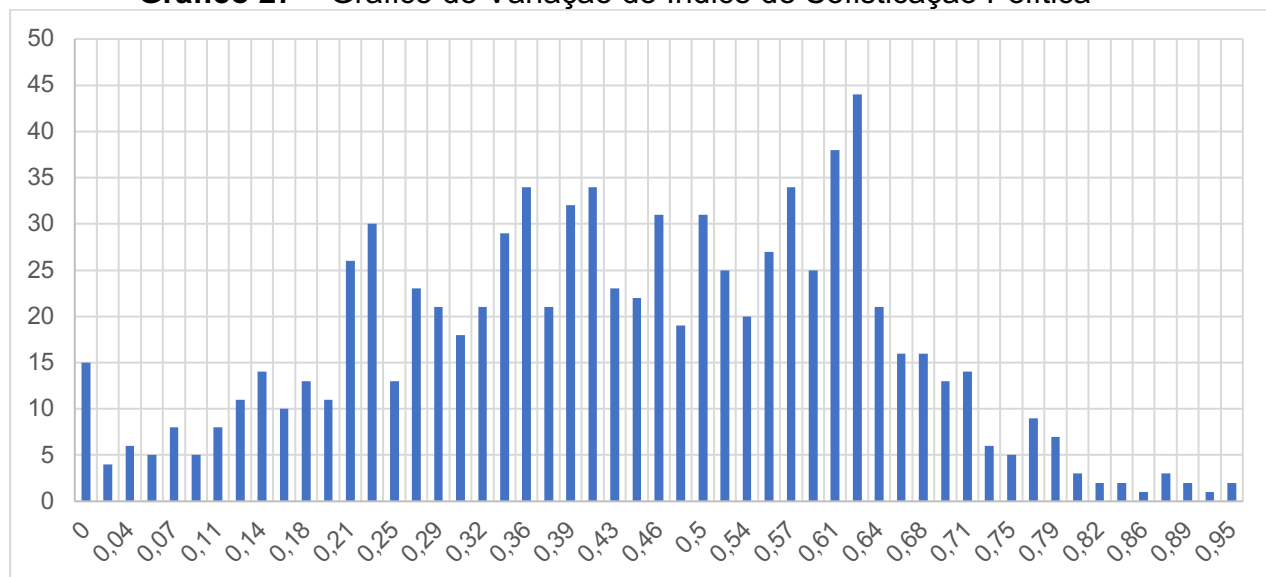
Considerando o capítulo teórico que versa sobre sofisticação política, assim como os cruzamentos das variáveis descritas aqui, criou-se um índice de sofisticação política unindo 16 questões (28 variáveis), descritas no Apêndice D, com base em cinco categorias. A construção desse índice foi inspirada e baseada no índice de sofisticação política construído por Schmidt (2000) em sua tese de doutorado, que avaliou a sofisticação política da juventude do município de Santa Cruz do Sul (interior do RS) nos anos 1990. As categorias utilizadas foram as seguintes:

1. Interesse e frequência na comunicação sobre política – variáveis já descritas nos subcapítulos anteriores;
2. Frequência na busca por informação sobre política – o quanto utiliza diferentes meios para se informar sobre política;
3. Eficácia política (interna) – descrito no subcapítulo anterior;
4. Conhecimento sobre política – as variáveis descritas dentro desta seção;
5. Valorização da democracia como sistema político.

⁴⁵ Na época da pesquisa, segundo semestre de 2019, o presidente da república era Jair Messias Bolsonaro (na época ainda no PSL). O governador do Rio Grande do Sul era Eduardo Leite (PSDB), e o prefeito de Porto Alegre era Nelson Marchezan (PSDB). Jovens que moravam em outras cidades, embora estudassem em Porto Alegre, foram permitidos optar entre apontar o prefeito de Porto Alegre (capital do estado), ou o prefeito de sua cidade, desde que indicassem a cidade.

O índice foi criado a partir da função “cálculo de variável” das 16 questões descritas no Apêndice D dentro do *software* SPSS, após a recodificação e adaptação de vetor destas, para que todas as taxas de respostas mais positivas (para a sofisticação política) se tornassem 1 e as menos positivas se tornassem 0. Manteve-se também as variáveis intervalares entre esses números, e, por fim, foi feita uma média destes para cada uma das variáveis, gerando assim um índice de sofisticação para cada um dos alunos entrevistados pelo *survey*, variando entre 0 e 1. O Gráfico 27 demonstra a distribuição do índice de sofisticação política, que teve valor mínimo de 0,00, e valor máximo de 0,95.

Gráfico 27 – Gráfico de Variação do Índice de Sofisticação Política



N=874

Fonte: Nuposal (2019).

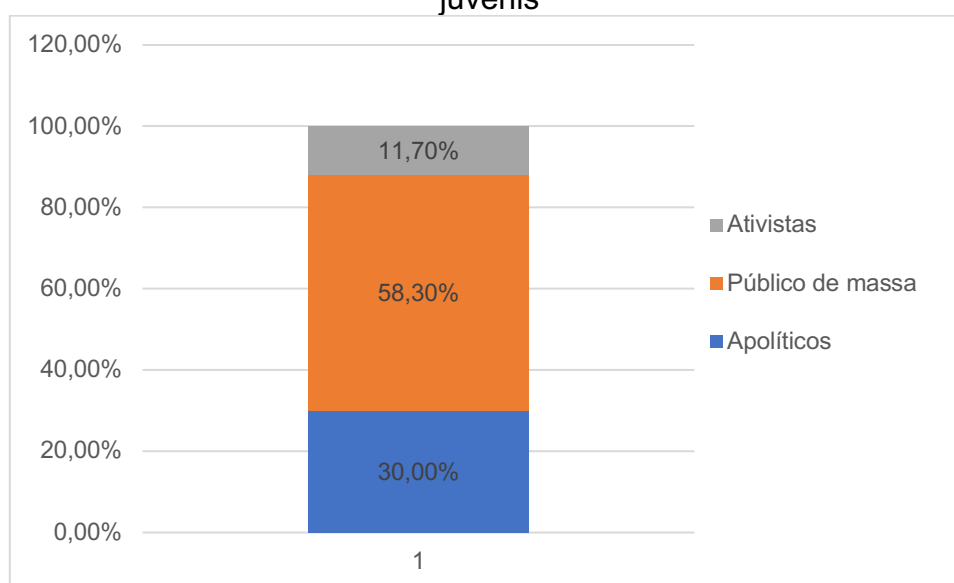
A média do índice ficou em 0,4335, com um desvio padrão de 0,19406 – o que significa que o índice não passou de 0,44, se concentrando em estratos baixos a médios.

O estudo de Neuman (1986) que deu origem à teoria dos três públicos avaliou a sofisticação política entre eleitores estadunidenses e encontrou três grupos: o público de massa – representativo de 75% do eleitorado, com pouco interesse e baixa eficácia política, participando apenas de processos políticos pontuais, como eleições, geralmente guiados por posições majoritárias; o segundo grupo, que concentra os chamados “apolíticos”, representava cerca de 20% da população e é caracterizado pelo desdém e descrédito à política. Os que se encontram nesse grupo não participam

de eleições e nem buscam informações sobre o tópico; o menor grupo, e o mais politizado, foi apontado como “os ativistas políticos”. Estes representavam em torno de 5% da amostra e são caracterizados como acadêmicos, militantes e ativistas.

No agrupamento de jovens, buscando reproduzir a categorização de Neuman (1986), também dividimos o índice em três grupos. Os apolíticos (baixa sofisticação) foram classificados entre 0,000 e 0,3333, o público de massa, na faixa entre 0,3333 e 0,6666 (sofisticação mediana), e, por fim, os ativistas, na faixa de 0,6666 a 1 (alta sofisticação). Os resultados estão representados no Gráfico 28.

Gráfico 28 – Índice de sofisticação classificado a partir da teoria dos três públicos juvenis



N=874

Fonte: Elaboração própria a partir de Nuposal (2019).

A porcentagem de jovens ativistas alcança 11,7% – maior do que o que foi encontrado na teoria dos três públicos de Neuman (1986) para os eleitores adultos estadunidenses, que previa apenas 5%, e também superior à porcentagem encontrada por Schmidt (2000), de 5,3%. Nesse sentido, a porcentagem dos jovens que aparecem como público de massa é achatada, ficando em 58,4% – para Neuman (1986) 75%, e para Schmidt (2000), 59,7%. Já os apolíticos configuram 30%, sendo superior ao índice encontrado por Neuman (20%) em 1986, mas inferior àquele encontrado por Schmidt (35,1%) entre a juventude nos anos 1990. Ou seja, em comparação com o estudo de Schmidt (2000) realizado com a juventude do município de Santa Cruz nos anos 1990, os jovens, porto-alegrenses, em 2019 apresentam

índices maiores de sofisticação política do tipo ativista, o público jovem de massa (sofisticação mediana) se achatou pelo duplo movimento, tanto do aumento dos ativistas como dos apolíticos, que realça a polarização política atual. e o número de apolíticos foi reduzido.

A seguir, buscando avaliar como o índice de sofisticação se comporta entre os quatro tipos de escolas, foi feito um cruzamento. Os resultados e a descrição das medidas centrais estão expostos na Tabela 6 e foram transformados em gráfico (Gráfico 29) abaixo para uma melhor visualização, trazendo as taxas dos três públicos em cada tipo de escola.

Tabela 6 – Análise de variância do indicador de sofisticação política segundo o tipo de escola

Escolas	N	Média	DesvPad	IC de 95%	Agrupamento ⁽²⁾	P-Valor ⁽¹⁾	r
Pública central	163	0,436	0,197	(0.408; 0.464)	B		
Pública periférica	406	0,372	0,186	(0.354; 0.390)	C	0.000*	0.000*
Federal	68	0,533	0,171	(0.489; 0.577)	A		
Privada	237	0,509	0,174	(0.485; 0.532)	A		

⁽¹⁾ Análise de variância (Teste F).

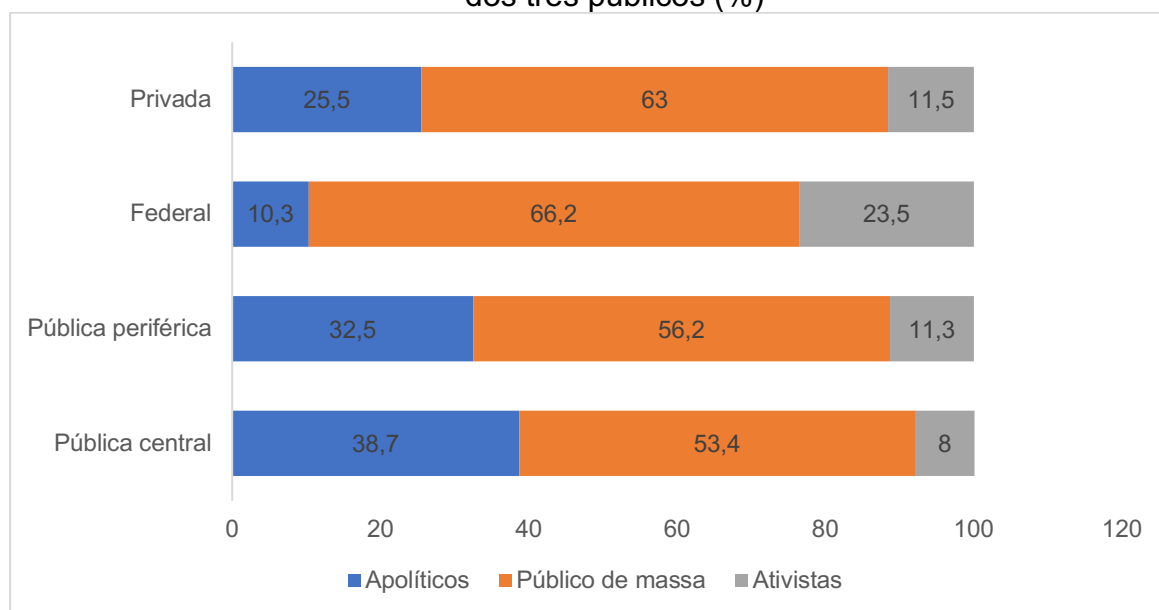
⁽²⁾ Médias que não compartilham a mesma letra são significativamente diferentes.

*Teste de Qui-Quadrado de Pearson, valores significativos.

Fonte: Nuposal (2019).

A partir do cruzamento do índice de sofisticação política com os tipos de escola na Tabela 6, percebe-se significância em diferentes testes, de forma que, assim como nos índices anteriores, tanto os alunos de escolas privadas como os do instituto federal se comportam de forma similar, podendo ser agrupadas em dado grupo A. As escolas públicas centrais, com valores um pouco superiores de sofisticação em relação à média, e IC de confiança de 95%, entrariam em um segundo grupo, e as escolas periféricas em um terceiro. Assim, confirma-se a associação estaticamente significativa entre o índice de sofisticação e o tipo de escolas (p-valor=0,000 e r=0,000).

Gráfico 29 – Cruzamento entre tipo de escola e sofisticação categorizada pela teoria dos três públicos (%)



N=872, $r=0,000$
 Fonte: Nupesal (2019).

Embora as porcentagens encontradas no índice geral sejam mais positivas que as propostas por Neuman (1986) e Schmidt (2000), ao avaliarmos as distribuições entre os grupos de escola no Gráfico 27 (acima), percebemos mais uma vez a desigualdade entre eles, uma vez que, analisados individualmente, tanto as escolas privadas (25,5%) como as públicas centrais (38,7%) e periféricas (32,5%) têm índices de apatia superiores a 20%. No entanto, em relação ao outro extremo, que mede a porcentagem de ativistas, todos os grupos se mostram superiores a 5%, com destaque para o instituto federal, que desponta com 23,5% dos seus alunos classificados como ativistas.

Embora a sofisticação política sozinha não gere diretamente maior participação política, pensar uma democracia com eleitores que não compreendem ou não buscam se informar sobre os processos políticos apresenta obstáculos para a consolidação do sistema democrático por si só (SCHMIDT, 2020). A crença em notícias falsas, por exemplo, tem terreno muito mais fértil em sociedades com baixa sofisticação política, visto que, sem o conhecimento necessário para fazer escolhas racionais, os cidadãos estão mais suscetíveis a serem guiados por processos emocionais, pessoas de confiança, ou instituições religiosas, que não necessariamente estão aptas para elucidar dúvidas sobre política (BRONSTEIN et al., 2019).

A seguir, avalia-se a cultura política dos estudantes a partir do arcabouço teórico de competência cívica que une os demais conceitos já trabalhados até aqui.

6.2.4 Competência cívica

Conforme descrito no Capítulo 2, a competência cívica é o arcabouço conceitual desenvolvido por Hoskins et al. (2006, 2008) em sua busca por avaliar a União Europeia em relação a como os jovens, nos diferentes países, se relacionavam com a política, avaliando, assim, diferentes variáveis tanto no âmbito afetivo como cognitivo – o que se mostra bastante útil para avaliar a cultura política como um todo. A amplitude do conceito de competência cívica permite incluir diferentes variáveis relevantes para se pensar a cultura política, como as já trabalhadas de *eficácia política*, *percepção de responsividade do sistema*, *sofisticação política* e, também, *participação*, *confiança* e *capital social*. Assim, os subcapítulos seguintes avaliam a dimensão afetiva da competência cívica, que inclui (1) as orientações do indivíduo em relação à política: interesse, confiança institucional e interpessoal; (2) as características e percepções do indivíduo acerca da política, entendimento de democracia, tolerância, percepção de responsividade do sistema e eficácia política; e (3) a predisposição para participar politicamente; bem como a dimensão cognitiva da competência, que se divide em duas subdimensões: conhecimento e habilidades, referentes respectivamente: (1) à internalização e compreensão das informações necessárias para a cidadania, sofisticação política e entendimento do sistema político; e (2) ao acesso e à absorção e criticidade das informações acerca da política.

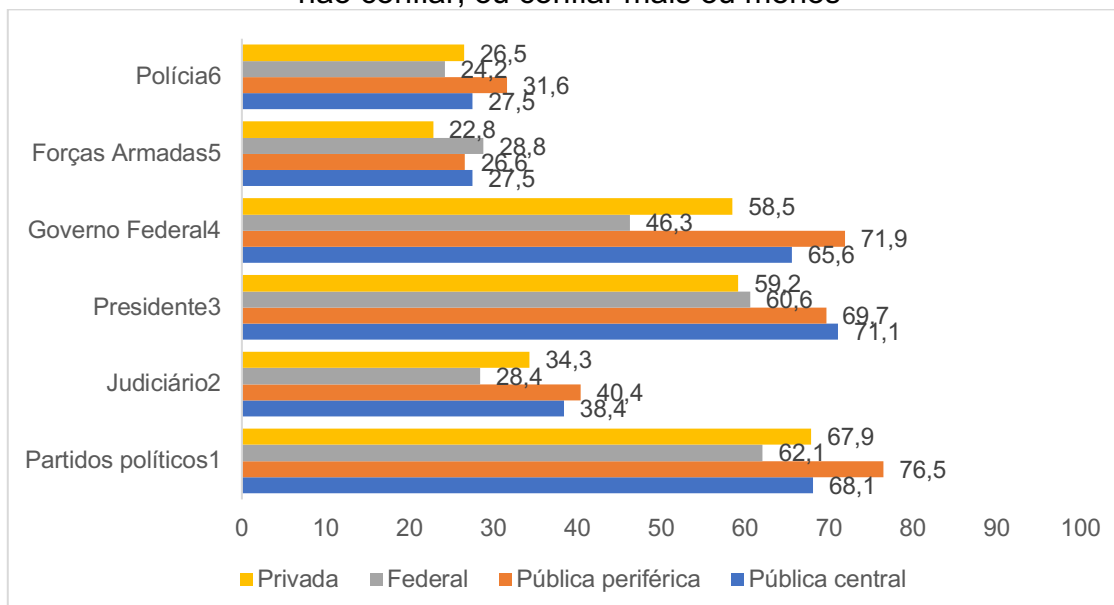
6.2.4.1 Dimensão afetiva

6.2.4.1.1 Atitudes

Conforme já descrito, a subdimensão *atitudes* diz respeito às orientações do indivíduo em relação à política, com variáveis relacionadas ao interesse por política, eficácia e percepção de responsividade do sistema político, já trabalhadas nos conceitos anteriores, mas também relacionadas ao capital social, alicerçado nas variáveis de confiança institucional. Considerando os ambientes de convivência dos

jovens, também se avaliou a confiança em diferentes figuras do ambiente escolar. Os dados são descritos nos Gráficos 30, 31 e 32.

Gráfico 30 – Análise da (des)confiança em instituições políticas – % dos que dizem não confiar, ou confiar mais ou menos



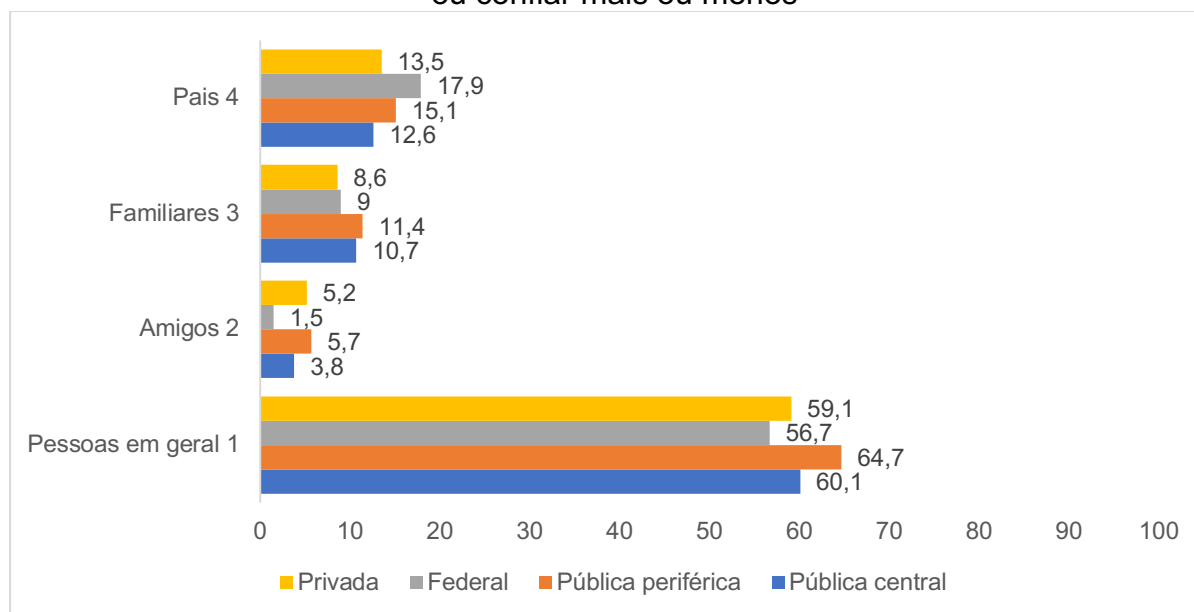
N1=851, r=0,096; N2=848, r=0,013; N3=847, r=0,046; N4=846, r=0,000; N5=849 r=0,417; N6=849, r=0,478

Fonte: Nupesal (2019).

De forma geral, não se observa grande discrepância entre os tipos de escola em relação aos níveis de desconfiança institucional. Todas as instituições políticas são vistas com altos graus de desconfiança, graus esses que são ainda maiores nas escolas da rede pública estadual, reiterando o argumento da maior desassistência do Estado a esses alunos. Já a polícia e as forças armadas desfrutam de menores índices de desconfiança, em parte por serem menos vinculadas (ao menos teoricamente) à política. Parte dessa menor desconfiança em relação a essas últimas instituições também é herança do papel de autoridade que elas ocupam no imaginário popular, e do fato de que as forças militares nunca foram devidamente julgadas pelos crimes e desvios de poder público ocorridos na ditadura militar. Nos últimos anos, com a ascensão da direita populista ao poder, o discurso de rejeição da política tradicional, principalmente contra os partidos políticos e políticos de carreira, favoreceu a entrada das forças armadas nas instituições políticas, sob a defesa de um governo “mais técnico”, que seria menos propenso a negociatas e a corrupção – o que é reforçado pela retórica militarista de Bolsonaro (GALLEGO, 2019).

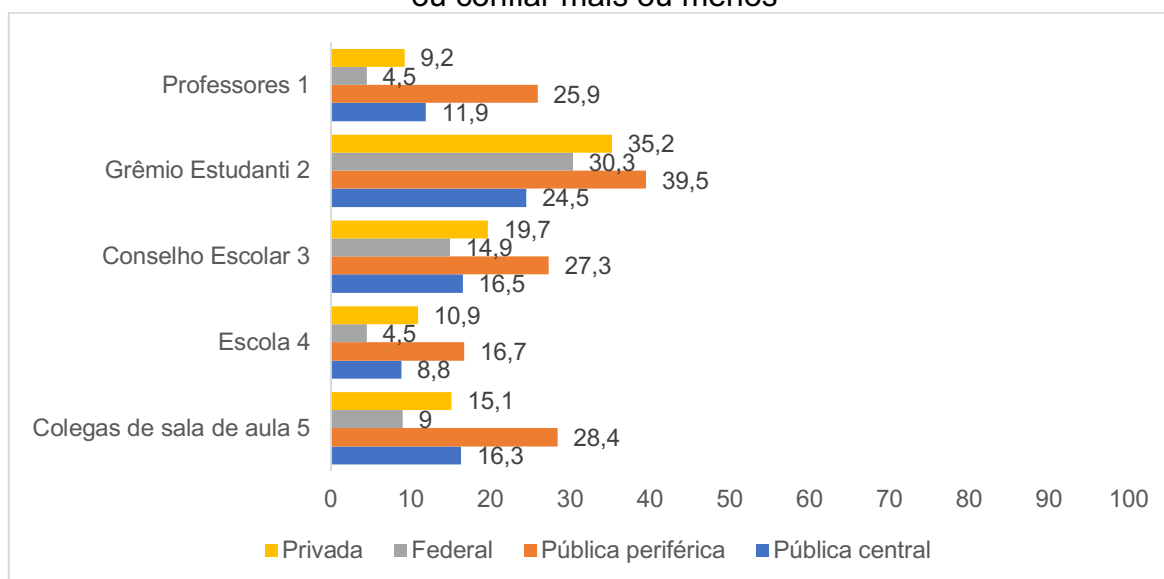
Já, no que diz respeito à confiança interpessoal dos jovens (Gráfico 30), vemos níveis de desconfiança bem mais baixos, sobretudo em relação a pessoas que detêm um vínculo afetivo, como pais, familiares e amigos. E mesmo a desconfiança de pessoas em geral ainda é menor do que a desconfiança do governo federal e dos partidos políticos (Gráfico 31).

Gráfico 31 – Análise da (des)confiança interpessoal – % dos que dizem não confiar, ou confiar mais ou menos



N1=840, $r=0,307$; N2=844, $r=0,001$; N3=846, $r=0,05$; N4=844, $r=0,122$
 Fonte: Nupesal (2019).

Gráfico 32 – Análise da (des)confiança no ambiente – % dos que dizem não confiar, ou confiar mais ou menos



N1=845, r=0,000; N2=837, r=0,005; N3=846; r=0,000; N4=845, r=0,000; N5=847, r=0,000.

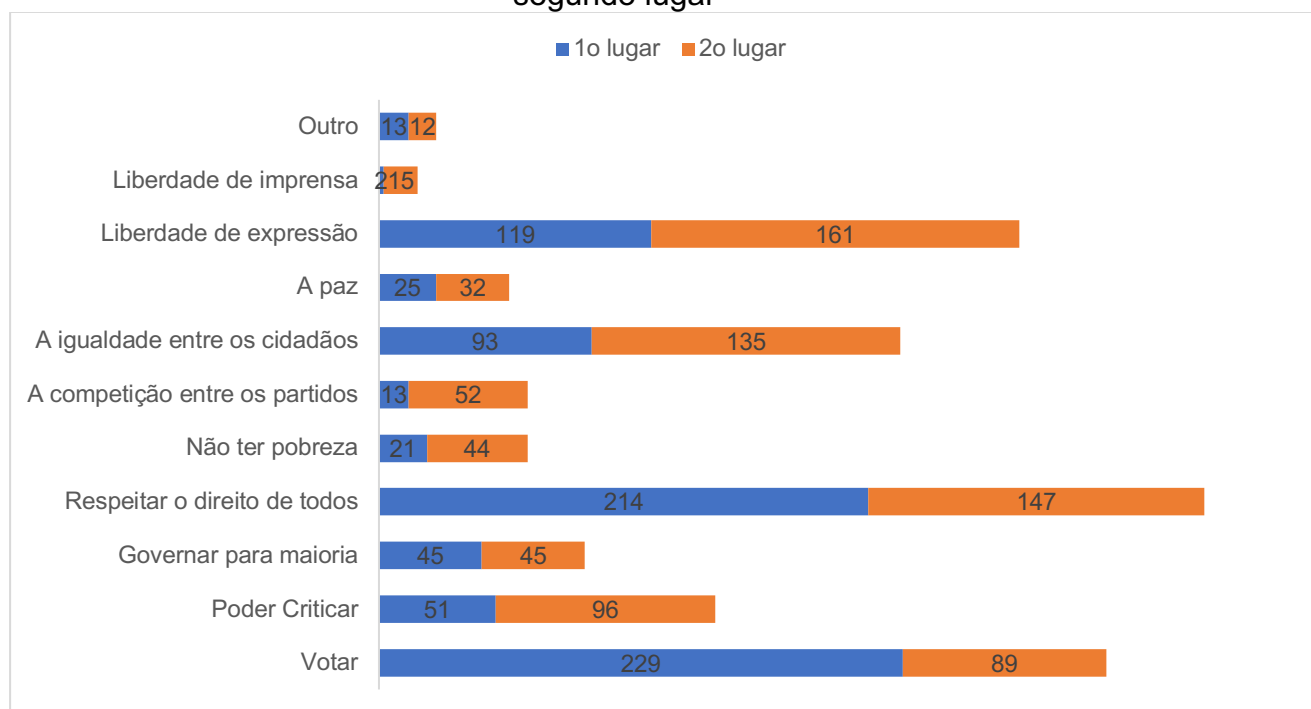
Fonte: Nupesal (2019).

O mesmo ocorre com a confiança interpessoal dos jovens brasileiros dentro do ambiente escolar, que se mostra bem mais alta (menores níveis de desconfiança), embora haja maior variação entre os tipos de escola – as escolas públicas, de forma geral, têm taxas maiores de desconfiança em relação aos professores, à escola e aos colegas de sala de aula (25,9%, 16,7% e 28,7% nas periféricas; 11,9%, 24,5% e 16,3% nas centrais, respectivamente) do que as escolas privadas (9,2%, 10,9% e 15,1%) e o instituto federal (4,5%, 4,5% e 9%). Em parte, isso pode ser atribuído à questão da baixa qualidade educacional, conforme descrito no Capítulo 4, qualitativo, sobretudo pela falta de professores nas escolas estaduais.

6.2.4.1.2 Valores

A subdimensão *valores* está ligada diretamente às características e percepções do indivíduo acerca da política, ao seu entendimento e valoração da democracia, bem como ao sentimento de eficácia política e percepção de responsividade do sistema político. Essas características (já foram descritas no subcapítulo de eficácia política – 6.2.2) são muito importantes na transformação da competência cívica para o exercício da cidadania ativa, visto que estão ligadas diretamente a como o jovem percebe seu lugar na política. Desta maneira, aqui se buscou avaliar qual o significado de democracia para os jovens.

Gráfico 33 – Significado da democracia – número de menções no primeiro e segundo lugar



N=829

Fonte: Nupesal (2019).

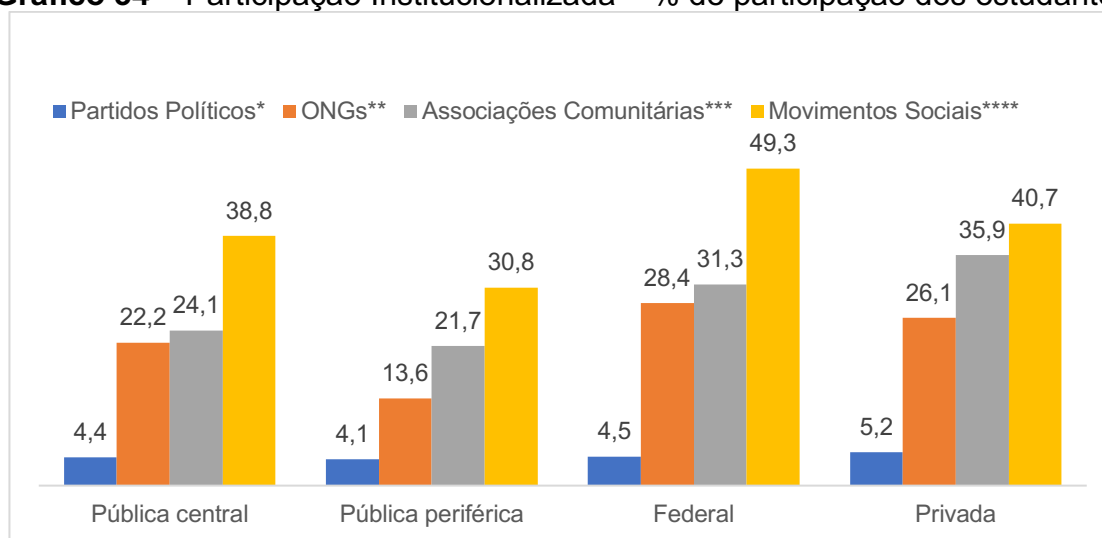
Embora o valor mais citado na primeira menção⁴⁶ seja votar (229 na primeira, 318 no total), na soma de ambas as colocações, respeitar o direito de todos acaba tendo um número maior de menções (361). A combinação dessas variáveis indica tanto uma valorização das regras do jogo como dos princípios democráticos de respeito e igualdade perante o Estado. Também se destaca a alta menção de liberdade de expressão (soma de 280) e igualdade entre os cidadãos (228). Esses valores indicam a presença de valores de autoexpressão e uma compreensão maximalista da democracia, aliada não apenas ao seu aspecto institucional de voto e eleições.

⁴⁶ A questão pedia que os jovens optassem por quais dos itens da lista seria o 1º e o 2º mais importantes. A questão de número 31 pode ser visualizada no questionário incluso nos anexos.

6.2.4.1.3 Comportamento pretendido

A subdimensão afetiva de comportamento pretendido busca mensurar a inclinação dos jovens a se engajar em atividades político-sociais e transformar os seus valores e atitudes em relação aos objetos políticos em motivação para participar efetivamente. Para avaliar o quanto da politização dos jovens se torna participação em termos práticos, se dividiu a participação em participação institucionalizada (Gráfico 34) e participação não institucionalizada (Gráfico 36).

Gráfico 34 – Participação Institucionalizada – % de participação dos estudantes

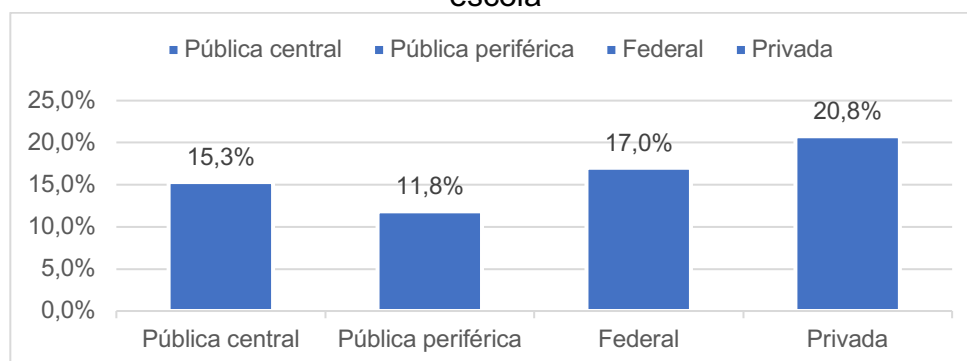


N*842, $r=0,936$; N**=846, $r=0,000$; N***=847, $r=0,001$; N****=848, $r=0,006$
 Fonte: Nupesal (2019).

A participação em partidos políticos é mínima em todas as escolas, chegando, no máximo, a 5,2% – na escola privada. Tanto a participação em ONGs como em associações comunitárias é ligeiramente maior nas escolas privadas (35,9%) e no instituto federal (31,3%) – embora ainda seja tímida. O maior destaque dentro dessa participação é a atribuída à movimentos sociais, que chega a quase metade dos alunos do instituto federal (49,3%) e é a mais citada nos quatro tipos de escola.

Embora a participação em partidos políticos seja baixa em todas as escolas, a porcentagem de alunos que se identifica com partidos em cada tipo de escola não é insignificante, chegando a 20,8% nas escolas privadas e com a menor taxa de 18% nas escolas periféricas, conforme mostra o Gráfico 35.

Gráfico 35 – Identificação com algum partido – % que se identifica por tipo de escola



N=658, $r=0,68$
 Fonte: Nuposal (2019).

A nuvem abaixo, representa os partidos mais citados pelos alunos quando questionados sobre sua identificação partidária. O tamanho de cada sigla ou palavra está relacionado ao número de vezes que foi citada. Por ser uma questão aberta, muitas respostas indicaram mais de um partido, e todas foram contabilizadas, resultando em um total de 98 menções, sendo 52 do PT, seguidas por 14 do PSL e 8 do NOVO.

Figura 6 – Nuvem de palavras dos partidos mencionados por autoidentificação

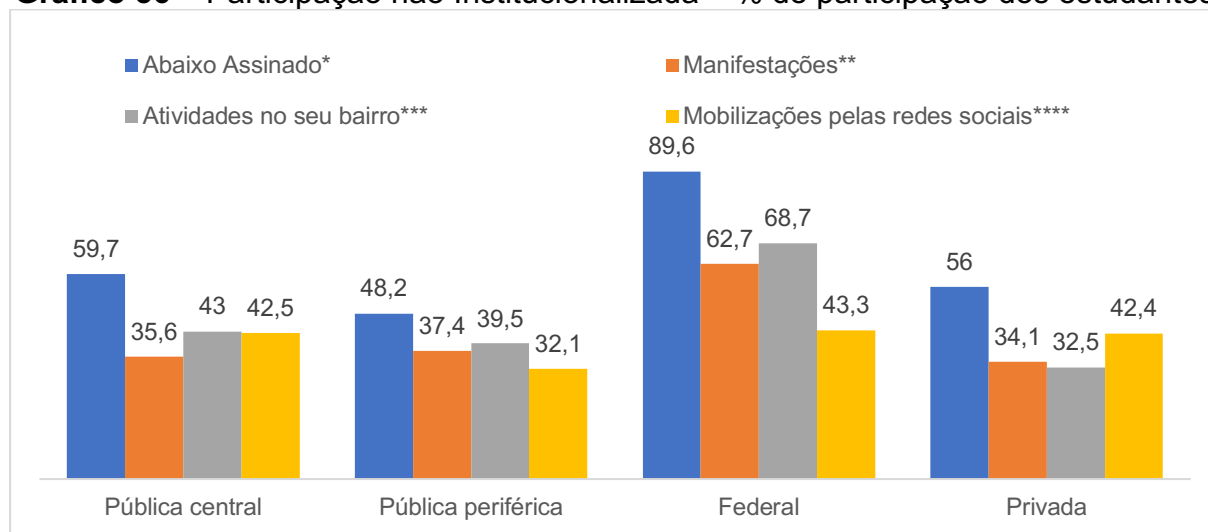


Fonte: Elaboração própria com base em Nuposal (2019).

As porcentagens de participação não institucional (Gráfico 36) se mostram bem mais altas do que as de participação institucional em todas as escolas, com todas as variáveis ficando acima de 20%. O instituto federal é destaque em todas as

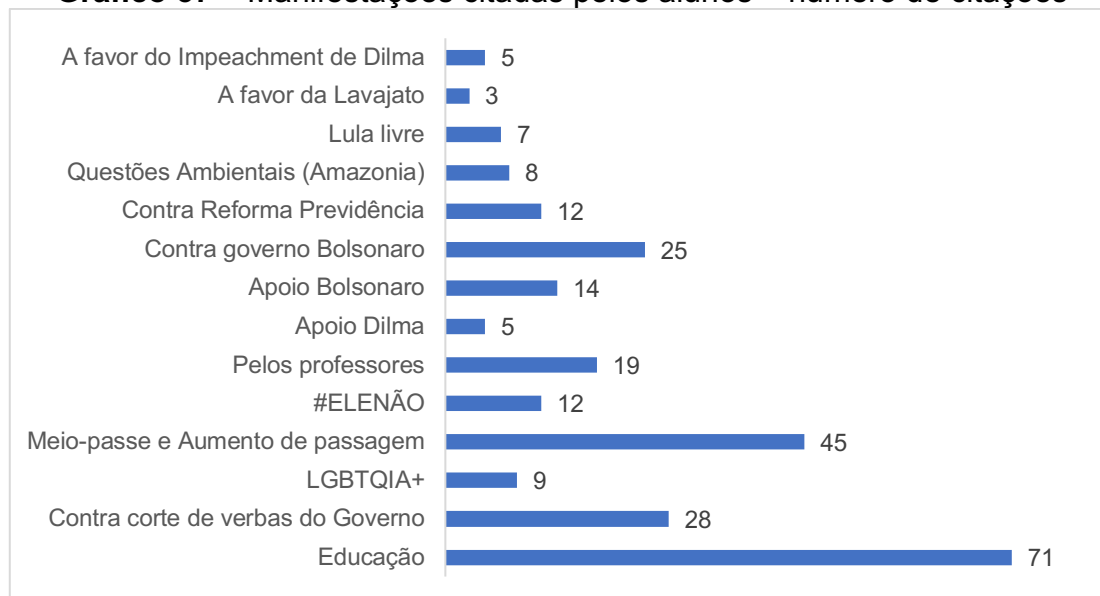
modalidades de participação, com quase 90% dos alunos participando de abaixo-assinados, 62,7% em manifestações, 68,7% em atividades no bairro, e 43,3% em mobilizações nas redes sociais. Também chama a atenção que as escolas públicas estaduais, tanto centrais quanto periféricas, apresentam porcentagens de participação superiores às das escolas privadas, diferentemente da maior parte das análises realizadas até aqui.

Gráfico 36 – Participação não Institucionalizada – % de participação dos estudantes



N*=850, r=0,000; N**=852, r=0,000; N***=848, r=0,000, N****=850, r=0,000
 Fonte: Nuposal (2019).

Foi perguntado para os alunos quais eram as pautas das manifestações de que eles participavam. Por ser uma questão aberta, o mesmo *survey* continha mais de um tópico, totalizando 263 menções, conforme demonstrado no Gráfico 37. Embora as pautas variem de acordo com posicionamentos políticos divergentes, pautas relacionadas à defesa da educação, contra o corte do meio passe estudantil e contra o aumento de passagens foram os tópicos mais citados.

Gráfico 37 – Manifestações citadas pelos alunos – número de citações

N=263

Fonte: Nupesal (2019).

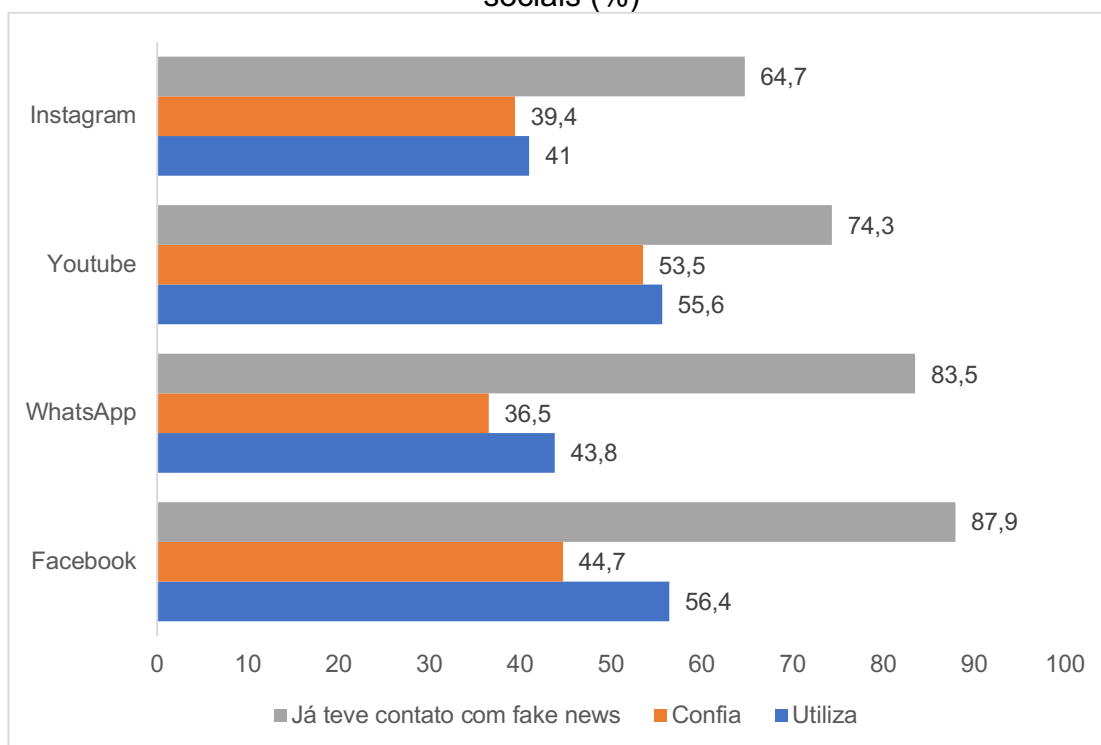
6.2.4.2 *Dimensão cognitiva: habilidades comunicacionais e criticidade na busca de informação*

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

Além das questões de sofisticação política, buscou-se também avaliar como os alunos utilizam essas novas mídias para buscar informações, sobretudo como se dá a sua interação com a desinformação nas redes sociais.

A partir do nosso questionário, encontramos que 81% dos jovens entrevistados concordam que há um aumento na divulgação de *fake news* desde 2018. Assim, perguntamos quais canais eles utilizam para se informar sobre política, o quanto confiam em cada um deles, e se já tiverem contato com notícias falsas em cada um dos veículos listados. As respostas estão apresentadas no Gráfico 36:

Gráfico 38 – Utilização, confiança e volume de *fake news* sobre política em redes sociais (%)



N=799

Fonte: Nupesal (2019).

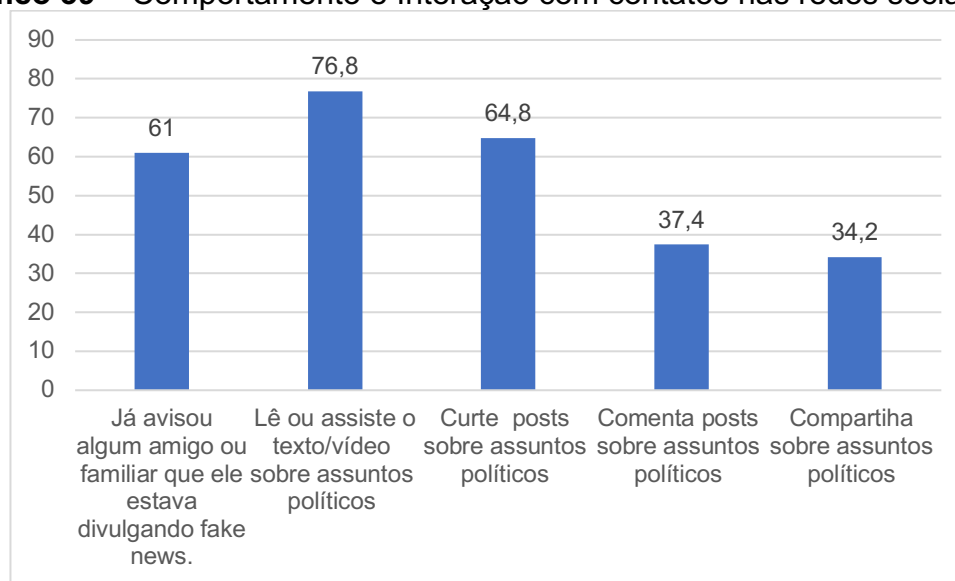
Destarte, duas questões devem ser destacadas: 1) essa questão diz respeito a informações, confiança e notícias falsas sobre política, e o gráfico traz a porcentagem de alunos que respondeu que utiliza/confia/já teve contato com *fake news* em cada meio; 2) boa parte dos jovens (86%) utilizam a internet primariamente como forma de entretenimento, mas, mesmo que não busquem por notícias sobre política, elas estão expostas no ambiente virtual (NUPESAL, 2019).

Por ordem de utilização, para se informar sobre política, o Facebook é o que teve maior adesão (56,4%), seguido pelo Youtube (55,6%) e WhatsApp (43,4%). Do ponto de vista de confiança nas informações sobre política nesses meios, novamente tem-se o Youtube (53,5%), Facebook (44,7%) e Instagram (39,4%), respectivamente. Já no que diz respeito ao contato frequente com notícias falsas, os três primeiros elencados são plataformas digitais: Facebook (87,9%), WhatsApp (83,5%) e Youtube (74,3%). Chama a atenção nesses dados, primeiramente, a alta porcentagem com as quais os jovens indicam deparar-se com notícias falsas, e, ao mesmo tempo, a incongruência entre uso e confiança nos meios, uma vez que são ambientes

customizados por algoritmos, a partir dos interesses/contatos/curtidas dos próprios usuários.

Por fim, mas não menos importante, tem-se a discussão sobre o que os jovens entendem por *fake news* e o quanto são capazes de diferenciar fatos de opiniões, e sátiras de notícias verídicas. Dentro desse escopo, perguntamos aos jovens como se comportam nas redes sociais ao se depararem com notícias sobre política. O Gráfico 39 traz a porcentagem das respostas:

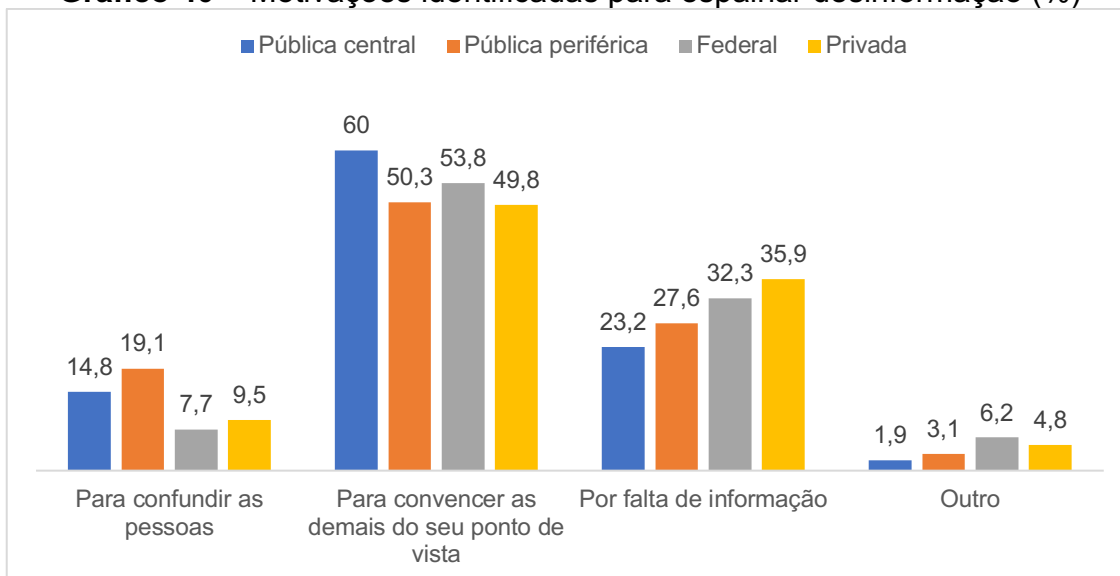
Gráfico 39 – Comportamento e Interação com contatos nas redes sociais (%)



N=783

Fonte: Nupesal (2019).

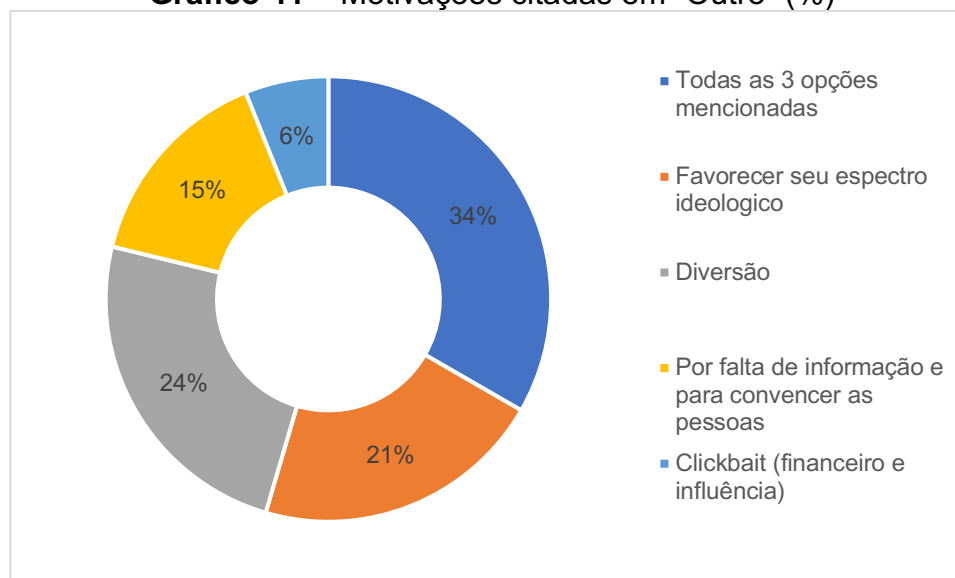
Os dados indicam que, mesmo sem demonstrar um interesse prévio sobre o tema, 76,8% dos jovens afirmam ler e/ou assistir conteúdos postados por seus contatos nas redes sociais, e 64,8% curtem posts sobre o tópico. Já repostar ou comentar os conteúdos encontra menor prática entre os internautas, embora ainda atinja números relevantes (34,2% e 37,4%, respectivamente). Novamente, chama a atenção a porcentagem alta de jovens que declaram ter avisado contatos que estavam compartilhando notícias falsas (61%) nas redes, reafirmando o quanto a desinformação está presente e é reconhecida no ambiente informacional. Nesse ensejo, perguntamos aos jovens qual a principal motivação para pessoas compartilharem desinformação.

Gráfico 40 – Motivações identificadas para espalhar desinformação (%)

N=839, r=0,006

Fonte: Nuposal (2019).

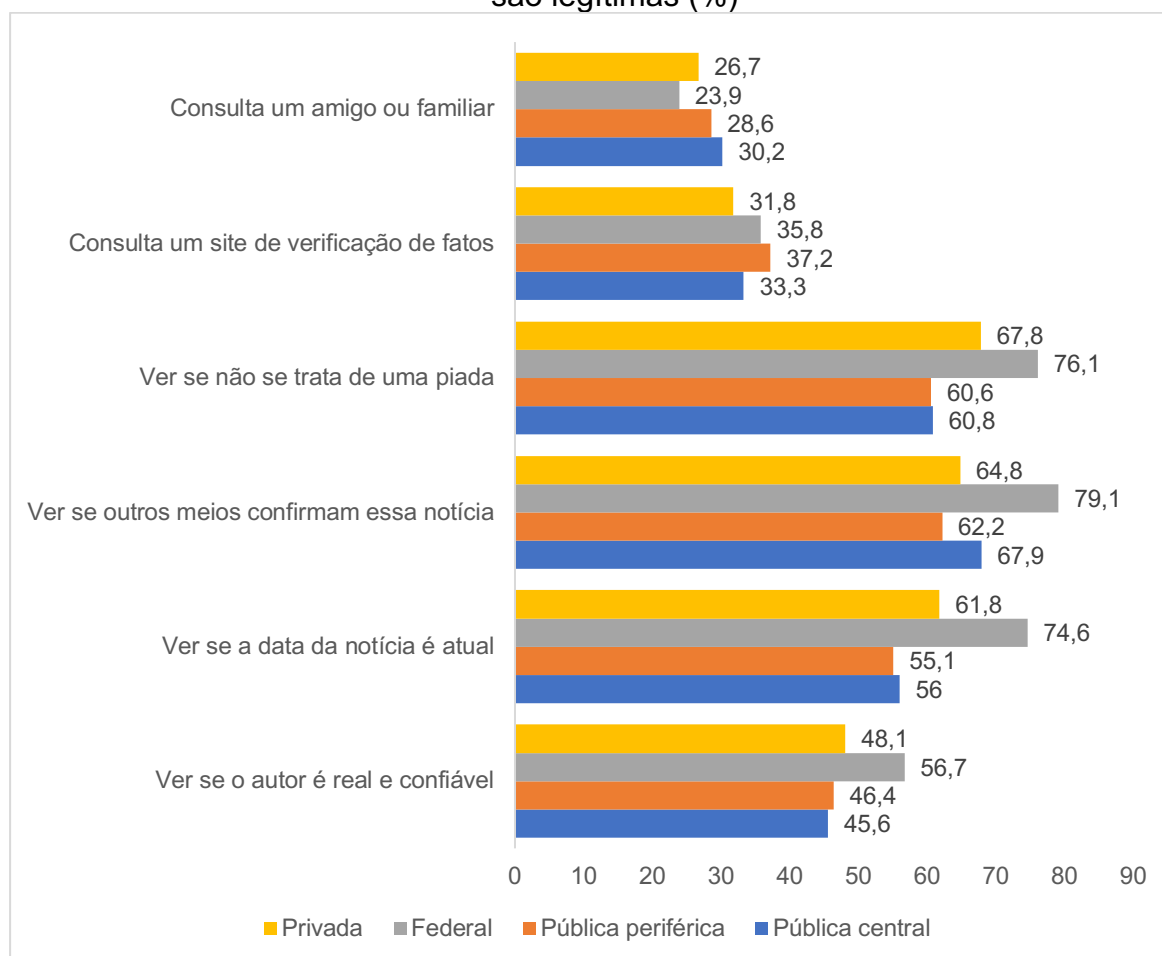
Conforme os dados do Gráfico 40, a maior parte dos jovens (em todas as escolas) atribui a desinformação a uma motivação intencional, seja a de convencer os demais do seu ponto de vista ou para confundir as pessoas. Essa percepção é ainda maior entre os alunos de escolas públicas centrais. O número dos que entendem que a desinformação ocorre pela falta de informação é maior nos institutos federais (32,3%) e nas escolas privadas (35,9%) do que nas escolas públicas estaduais (23,3% e 27,6%), entendendo que esse fenômeno ocorre de forma não intencional. Dentro da categoria “Outro”, exposta no Gráfico 40, a maior parte das afirmativas indicou a prevalência das três respostas anteriores (34%) ou fins políticos – como favorecer seu espectro ideológico (21%) e ganhos financeiros e de influência (6%). Ainda dentro da categoria “Outro”, 24% indicaram diversão como uma possível causa para a desinformação.

Gráfico 41 – Motivações citadas em “Outro” (%)

Fonte: Nupesal (2019).

Assim, perguntamos quais ações os jovens realizam para verificar a legitimidade das notícias que recebem, conforme demonstrado no Gráfico 42. As afirmativas foram formuladas levando em conta a conceituação de desinformação discutida nos primeiros capítulos e buscaram levantar reflexão sobre as informações que são consumidas.

Gráfico 42 – Ações que realizam para verificar se as notícias que estão recebendo são legítimas (%)



N=839; $r=0,006$; $r=0,018$; $r=0,011$; $r=0,819$, $r=0,232$
 Fonte: Nupesal (2019).

Conforme demonstrado no Gráfico 42, tanto os alunos do instituto federal como de escolas privadas, em média, realizam mais ações de verificação das notícias recebidas do que os alunos de escolas estaduais. Embora as respostas acima pareçam positivas, se entende que há um viés de desejabilidade nas respostas, em que os estudantes buscam indicar o que consideram mais correto, sem sabermos quais procedimentos de fato se dão na prática. Por exemplo, quando questionados de forma isolada “Você pesquisa em outras fontes sobre as notícias de política encontradas nas redes sociais?”, apenas 32,3% nas escolas centrais, 21,3% nas periféricas, 53,6% no instituto federal e 41,9% dos alunos da rede privada afirmaram que sim, números bem inferiores aos que indicaram realizar tal ação nessa bateria de perguntas ilustrada no gráfico acima – ambas da mesma pesquisa.

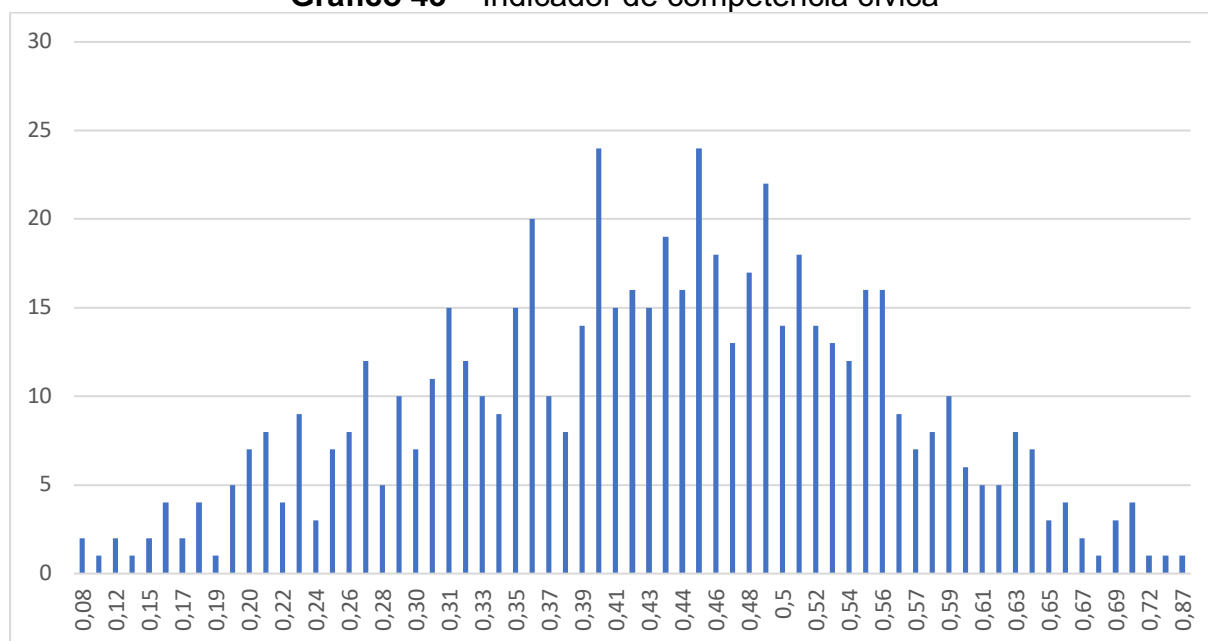
Quadro 11 – Conceitos utilizados para mensuração da competência cívica

Afetiva	Atitudes	Variáveis de confiança
	Valores	Índice de Eficácia Política
		Índice de Percepção de responsividade do Sistema
Comportamento Pretendido	Participação	
Cognitiva	Conhecimento	Índice de Sofisticação Política
	Habilidades comunicativas e organizacionais	

Fonte: Elaboração própria.

O índice foi criado a partir da função “cálculo de variável” de 52 variáveis, agrupando os índices de sofisticação política, eficácia política, percepção de responsividade do sistema, variáveis de confiança e variáveis de participação política⁴⁷ dentro do SPSS, após a recodificação e adaptação de vetor destas, para que todas as taxas de respostas mais positivas (para a competência cívica) se tornassem 1, e as menos positivas se tornassem 0, mantendo também as variáveis intervalares entre esses números, e, por fim, fazendo uma média destes para cada uma das variáveis, gerando assim um índice de competência cívica para cada um dos alunos entrevistados pelo *survey*, variando entre 0 e 1. O Gráfico 41 demonstra a distribuição do índice de sofisticação política, que teve valor mínimo de 0,08 e valor máximo de 0,87.

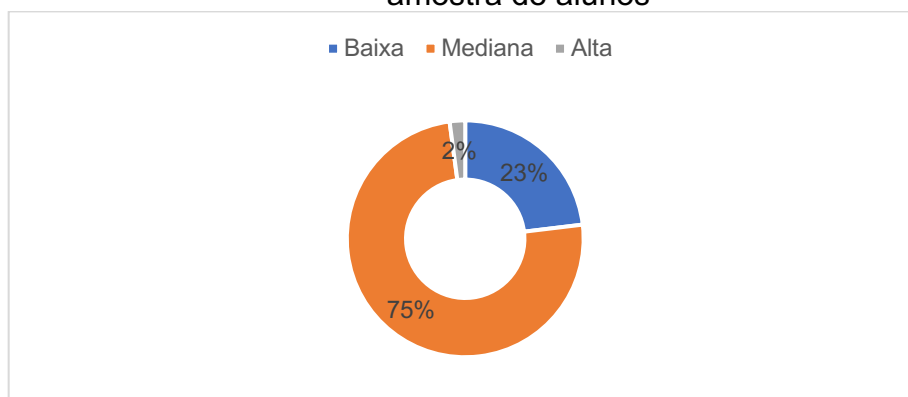
⁴⁷ Conforme descrito no Apêndice D desta tese

Gráfico 43 – Indicador de competência cívica

N=615

Fonte: Nuposal, 2019.

A média do índice ficou em 0,4270, com um desvio padrão de 0,12681, o que indica maior concentração nos substratos baixos e médios de competência dentro da amostra. Embora Hoskins et al. (2016) não tenham considerado níveis como altos médios ou baixos, seguindo a mesma lógica do indicador de sofisticação, separamos o indicador em três grupos iguais: de 0 a 0,33 = baixa, de 0,33 a 0,66 = média, e acima de 0,66 = alta. Como se pode observar no gráfico abaixo, cerca de 75% dos entrevistados têm competência cívica considerada como mediana.

Gráfico 44 – Distribuição de competência cívica (cultura política assertiva) na amostra de alunos

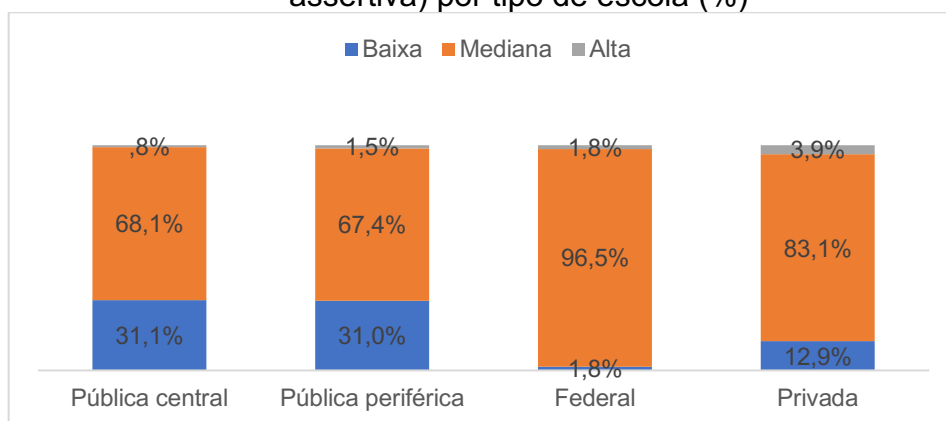
N=615

Fonte: Elaboração própria a partir de Nuposal (2019).

Uma vez que o indicador de competência cívica contempla todas as variáveis de cultura política, seu resultado pode ser compreendido como um proxy da cultura política dos jovens. Nesse sentido, se percebe que a cultura política assertiva (competência cívica alta) ainda é muito baixa entre os jovens (2% da amostra total), havendo uma predominância de cultura política híbrida (competência cívica mediana) em 75% dos casos avaliados, e apenas 3% classificados como cultura política apática (índices de baixa competência cívica).

A seguir, cruzou-se as classificações do índice de competência com os diferentes tipos de escola (proxy de educação crítica, conforme já foi afirmado no capítulo qualitativo desta tese). Os resultados podem ser observados no Gráfico 45:

Gráfico 45 – Classificação do indicador de competência cívica (cultura política assertiva) por tipo de escola (%)



N=615, r=0,000

Fonte: Nupesal, 2019 (elaboração própria).

Destarte, cabe destacar que a escola com menor porcentagem de alunos com baixa competência cívica é a federal (1,6%), seguida da privada (12,9%), enquanto nas escolas públicas essa taxa fica acima de 30%. No outro oposto, os alunos de escola privada apresentam maiores índices de competência do que as demais escolas, com 3,9%, seguidos pelos do instituto federal, com 1,8%, e 1,5% nas públicas periféricas, enquanto nas públicas centrais a porcentagem fica abaixo de 1% (0,8%). As maiores taxas em todas as escolas são da competência cívica mediana: 96,5% no instituto federal, 83,1% nas escolas privadas, 68,1% nas escolas centrais e 67,5% nas escolas periféricas.

Fazendo o paralelo do indicador de competência e cultura política, bem como dos tipos de escola com a educação crítica, podemos observar uma tendência contínua na descrição e cruzamento das variáveis, na qual as escolas públicas estaduais (centrais e periféricas) apresentam níveis inferiores de cultura política assertiva em relação às escolas privadas e o instituto federal.

7 RESULTADOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Nos dois últimos capítulos desta tese, se buscou avaliar, primeiro, a qualidade educacional com a existência da educação crítica midiática em cada uma das escolas entrevistadas (Capítulo 4), a partir do arcabouço teórico desenvolvido de educação crítica midiática, à luz da teoria de Mihailidis (2019) – dando ênfase à criticidade e empatia – com base na extensa obra de Paulo Freire (1992, 2000, 2013, 2014), Bell Hooks (2013) e na estética do cuidado de Noddings (2013) e Tronto (2013). A partir de questões fechadas perguntadas aos coordenadores e da inclusão de algumas questões do *survey*, preenchido pelos alunos, se estruturou um indicador de educação crítica e midiática (tomando as escolas entrevistadas como *proxy* para as que não foram entrevistadas) que demonstrou resultados mais positivos nas escolas privadas e no instituto federal do que nas escolas públicas (centrais e periféricas).

No Capítulo 6, o olhar foi voltado para os jovens da amostra, avaliando questões socioeconômicas e de cultura política, em perspectiva com estudos anteriores, bem como avaliando a diferença na socialização por diferentes tipos de agentes, colocando em foco as escolas e o ambiente digital. Dentro dos conceitos de eficácia política, percepção de responsividade do sistema e sofisticação política, se propôs a adoção do arcabouço teórico de competência cívica, incrementado pelos índices de participação e confiança institucional. Novamente, encontrou-se dados mais robusto de competência cívica, e das demais variáveis que a integram, nos jovens que frequentam o instituto federal e as escolas privadas, e porcentagens mais baixas nos jovens de escolas estaduais centrais e periféricas.

Por fim, buscando relacionar esses dois capítulos e métodos de coleta de dados triangulados, este Capítulo 7 realiza uma análise aprofundada das inter-relações entre educação crítica midiática e cultura política assertiva, buscando diretamente responder o problema de pesquisa: **Qual a influência da educação crítica midiática na estruturação da cultura política dos jovens no Sul do Brasil dentro do atual contexto de *fake news* e pós-verdade?**

Para tanto, se realizou uma análise de redes, que será descrita ao longo deste capítulo.

7.1 ANÁLISE DE REDES DO MODELO PROPOSTO

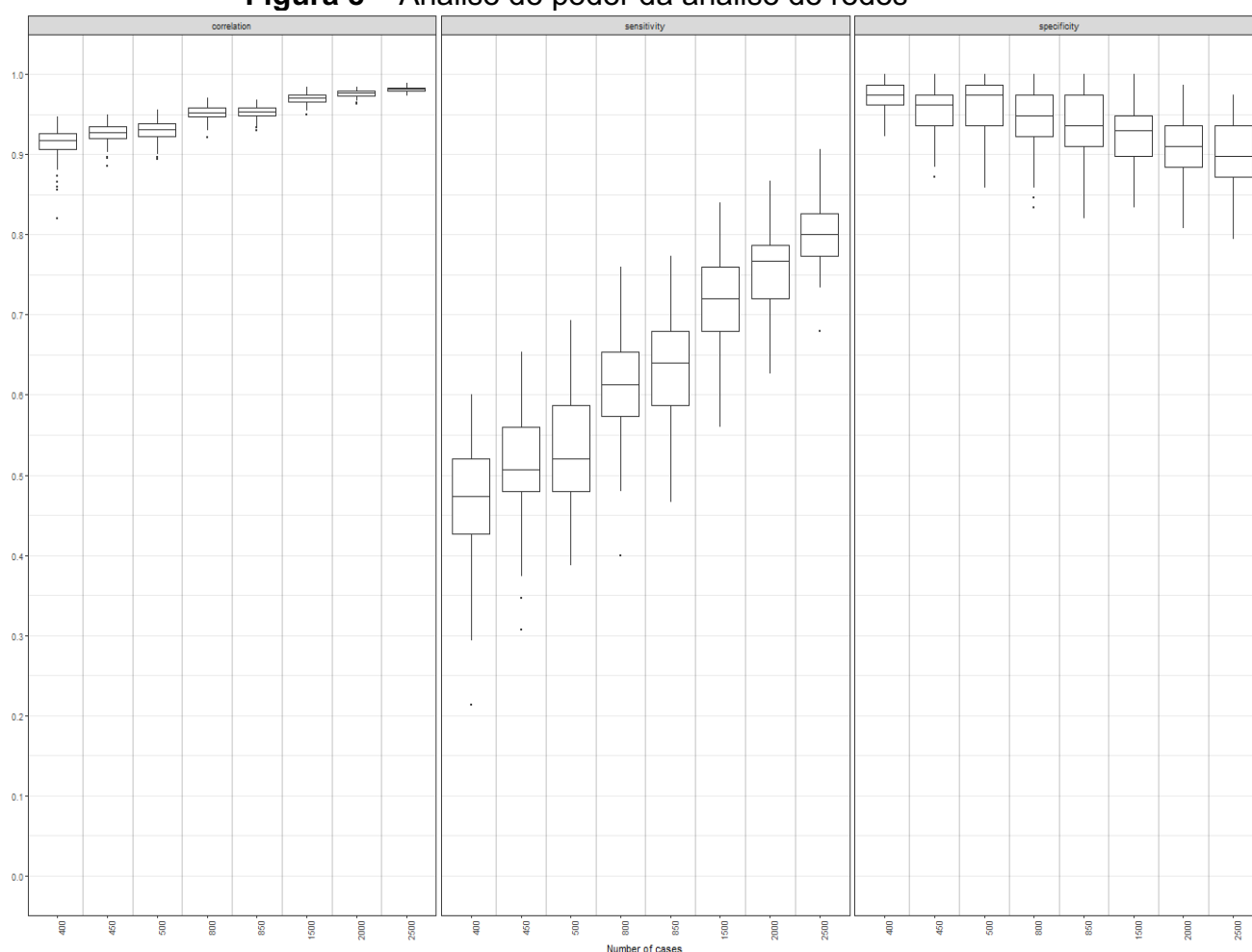
Nas análises de cultura política, além dos parâmetros puramente descritivos e classificatórios abordados no Capítulo 6, geralmente são utilizados modelos de regressão linear múltipla ou fatorial para buscar explicação entre causas e efeitos, ou agrupamentos de fatores como formas de explicar comportamentos e interpretações de atitudes relacionadas à política. No entanto, esses modelos, por mais que impliquem uma causalidade geralmente acabam tendo pouco poder explicativo do contexto geral de relação entre as variáveis, uma vez que variáveis explicativas são incluídas – ou excluídas – de modelos com base em sua força explicativa, sem maiores considerações sobre suas relações em termos de centralidade, relação e força explicativa com outras variáveis do modelo e estando, portanto, limitadas a uma análise bivariada (EPSKAMP; BORSBOOM; FRIED, 2018).

Portanto, considerando avanços nos modelos de análise estatística aplicada à psicologia, buscou-se utilizar, nesta tese, um modelo de análise de redes⁴⁸, considerando a relação entre todas as variáveis do modelo proposto. Assim, aplicou-se a análise LASSO (*graphical least absolute shrinkage and selection operator*) no software R (FRIEDMAN; HASTIE; TIBSHIRANI, 2019), estimando-se um modelo gráfico gaussiano (LAURITZEN, 1996), em que os círculos representam as variáveis (nós), e as linhas (arestas) demonstram a dependência (ou correlações parciais) entre as variáveis consideradas, dadas todas as outras variáveis da rede, sendo modelado através do parâmetro lambda (λ), que controla as dispersões. Buscando equilibrar o modelo e diminuir a inclusão de variáveis espúrias, calculou-se o *extended Bayesian information criterion* (CHEN; CHEN, 2008; EPSKAMP; BORSBOOM; FRIED, 2018), sopesando as relações entre os nós e arestas das variáveis inseridas – ao considerar um hiperparâmetro nomeado gama (γ), que considerou valores positivos e negativos do modelo.

⁴⁸ Nessa análise de rede, foram incluídos os índices de eficácia política, percepção de responsividade do sistema, sofisticação política, confiança institucional e participação e índice de educação crítica (descritos no Apêndice D). Também foram incluídas variáveis socioeconômicas (classe, renda, idade, escolaridade da mãe e escolaridade do pai) e questões relacionadas à percepção de *fake news* nas redes sociais, assim como atividades que realizam para identificar se as notícias que recebem são verdadeiras (descritas no Anexo H).

Então, considerando as variáveis coletadas pelo *survey* e as variáveis de educação crítica coletadas nas entrevistas, a análise de poder (ilustradas na Figura 8, abaixo) apontou valores de correlação ($> 0,90$) e especificidade altos (em torno de 90%), enquanto a sensibilidade (em torno de 60%) forneceu valores mais modestos, o que indica que a correlação da nossa rede é forte, as correlações negativas encontradas são confiáveis e as correlações positivas encontradas são moderadamente confiáveis – apesar de os índices das relações parciais (descritos a seguir na Figura 8 e Tabela 7) serem relativamente baixos.

Figura 8 – Análise de poder da análise de redes

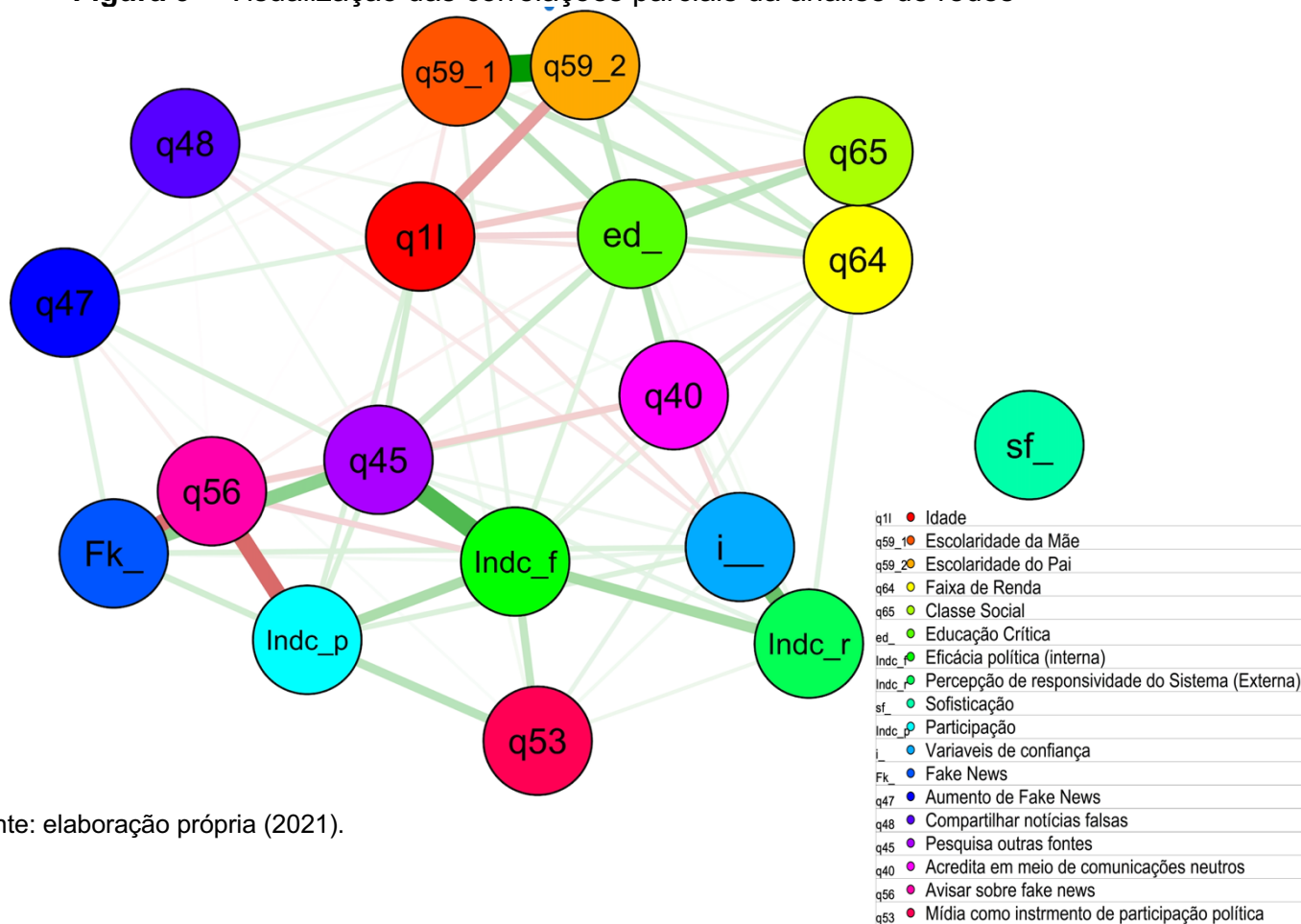


Fonte: Elaboração própria.

Dentro do modelo exposto (detalhado no Anexo H), as correlações parciais entre as variáveis podem ser observadas na Figura 2, com as conexões positivas representadas pelas linhas verdes, bem como as negativas em vermelho – sendo a força das respectivas correlações parciais entre os nós indicada pela grossura das linhas. Reitera-se que a figura abaixo não representa casualidade ou direção de uma

variável sobre a outra, mas sim correlação – ambas variam no mesmo sentido (verde), ou em sentido contrário (vermelho). Considerou-se as escolas como um grupo total nesta análise, não agregando a variável tipo de escola, mas posteriormente os tipos de escola serão comparados em termos de as relações dentro da rede se mostrarem significativamente diferentes – ou não – por meio da avaliação de Network Comparison Test (NCT).

Figura 9 – Visualização das correlações parciais da análise de redes



Fonte: elaboração própria (2021).

Considerando o alto número de variáveis do modelo, os pesos entre as análises de rede estão expostos na tabela a seguir (Tabela 7) – seguidos de sua descrição, considerando as proposições teóricas desta tese. Destarte, observando a figura acima, já se destaca a forte relação entre as variáveis socioeconômicas (classe social, renda familiar, escolaridade de pai e de mãe) e a inexistente relação com o índice de sofisticação proposto. Na tabela as relações positivas estão marcadas em verde, as negativas em vermelho, e as inexistentes ($r=0,0000$) na cor preta automática.

Tabela 7 – Peso das relações de análises de redes

	q11	q59_1	q59_2	q64	q65	ed_	Indc_f	Indc_r	sf_	Indc_p	i_	Fk_	q47	q48	q45	q40	q56	q53
Idade (q11)	0	-0,045	-0,179	-0,052	-0,098	-0,077	0	0,0	0	0,068	-0,055	0	0,058	0	0,084	0	0	0,025
Escolaridade mãe (q59_1)	-0,045	0	0,471	0,096	0,018	0,126	0,045	0,0	0	0	0	0	0,048	0,072	0	0	0	0
Escolaridade Pai (q59_2)	-0,179	0,471	0	0,090	0,035	0,111	0	0,007	0	0	0,015	0	-0,008	0,003	0	0	0	0
Faixa de renda (q64)	-0,052	0,096	0,090	0	0,393	0,101	0,054	0,059	0	0	0	0	0	0	0,019	0,068	0	0,045
Classe Social (q65)	-0,098	0,018	0	0,393	0	0,126	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0
Educação Crítica (ed_)	-0,077	0,126	0,111	0,101	0,126	0	0,061	0,036	0,004	0	0	0	0	0,037	0,093	0,138	-0,030	0
Eficácia Interna (Indc_f)	0	0,045	0	0,054	0	0,061	0	0,163	0	0,154	0,042	0,023	0	0	0,322	0,036	-0,080	0,112
Responsividade (Indc_r)	0	0	0,007	0,059	0	0,036	0,163	0	0	0	0,278	0	0	0	0,051	0,036	0	0,033
Sofisticação Política (sf_)	0	0	0	0	0	0,004	0,000	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Participação Política (Indc_p)	0,068	0	0	0	0	0	0,154	0	0	0	0,067	0,085	0	0	0,070	0	-0,275	0,129
Confiança Institucional (i_)	-0,055	0	0,015	0	0	0	0,042	0,278	0	0,067	0	0,065	0	-0,046	0,030	-0,067	0,00	0,025
Checagem de notícias (Fk_)	0	0	0,00	0	0	0	0,023	0	0	0,085	0,065	0	0,057	0,000	0,213	0	-0,267	0,00
Aumento de fake news (q47)	0,058	0,048	-0,008	0	0	0	0	0	0	0	0	0,057	0	0,021	0,073	0	-0,031	0,012
Motivação FK (q48)	0	0,072	0,0	0	0	0,037	0	0	0	0	-0,046	0	0,021	0	0,027	0,020	-0,006	0
Pesquisa outras fontes (q45)	0,084	0	0	0,019	0	0,093	0,322	0,051	0	0,070	0,030	0,213	0,073	0,027	0	0,072	-0,065	0
Neutralidade mídia (q40)	0	0	0	0,068	0	0,138	0,036	0,036	0	0	-0,067	0	0	0,020	0,072	0	-0,089	0
Avisou sobre FK (q56)	0	0	0	0	0	-0,030	-0,080	0	0	-0,275	0	-0,267	-0,031	-0,006	-0,065	-0,089	0	0
RS como participação política (q53)	0,025	0	0	0,045	0	0	0,112	0,033	0	0,129	0,025	0	0,012	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

7.1.1 Avaliação das análises parciais dentro da rede

7.1.1.1 Idade e variáveis socioeconômicas

A variável idade demonstra, dentro da modelo desta rede, relação positiva ($r=0,07$) com o índice de participação; logo, quanto maior a idade do jovem, maior a sua propensão a participar politicamente. Por outro lado, tanto a escolaridade da mãe (na vertical 2.), escolaridade do pai (3.), quanto a faixa de renda (4.) e classe social (5.) têm valores negativos, ou seja – quanto maior a idade dos jovens entrevistados, mais baixa é a escolaridade da mãe ($r=-0,05$) e faixa de renda da família ($r=-0,052$), relação que é ainda mais negativa entre idade do aluno e a escolaridade do pai ($r=-0,18$). Considerando que a amostra de jovens na pesquisa é de alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, de 13 a 25 anos, e a evasão escolar tendo como justificativa busca de renda para contribuir em casa é uma realidade da educação no Brasil, esses números se mostram representativos.

7.1.1.2 Educação crítica

A variável de educação crítica, apesar de apresentar valores baixos de relação parcial, encontrou relação positiva com a maior parte das variáveis. De acordo com o modelo, as únicas relações negativas foram com as variáveis *avisou alguém que estava compartilhando notícias falsas* ($r=-0,030$) e *idade* ($r=-0,077$). Isso significa que quanto maior a educação crítica, menor é a idade dos jovens, e eles optam menos por avisar seus contatos que estão compartilhando notícias falsas.

A variável *educação crítica* não encontrou relação ($r=0,000$) com as variáveis de *participação política*, *confiança institucional*, *checagem de notícias antes da postagem*, *percepção sobre o aumento de notícias falsas*, e *crença nas redes sociais como forma de participação política*. Portanto, neste modelo, não podemos dizer que a educação crítica tem relação positiva e/ou negativa com essas variáveis.

Dentro das relações positivas, podemos dizer, estatisticamente, que quanto maior a educação crítica recebida, maior é a eficácia política dos jovens ($r=0,061$), e maior será a sua percepção de responsividade do sistema ($r=0,04$), e, em uma taxa bem pequena de relação, maior será a sua sofisticação política ($r=0,004$).

Sobre a relação da educação crítica com o discernimento sobre notícias falsas e buscar outras fontes de informação, percebemos uma relação positiva entre educação crítica e aqueles que compreendem a motivação para compartilhar notícias falsas como um ato intencional ($r=0,04$). Também, jovens com maior educação crítica se mostram mais propícios a pesquisar outras fontes antes de compartilhar uma notícia ($r=0,093$), sendo também mais críticos quanto à neutralidade da mídia no país ($r=0,138$). Dentro do contexto atual de pós-verdade e alta desinformação comunicacional, as relações ativadas pela variável de educação crítica se mostram relevantes no processo de formação de competências cívicas e valorização da democracia.

7.1.1.3 Variáveis de cultura política

As variáveis de cultura política analisadas são aquelas que integram o índice de competência cívica e os construtos analisados individualmente no capítulo de cultura política (Capítulo 2) desta tese, nomeadamente: eficácia política, percepção de responsividade do sistema, sofisticação política, participação política e confiança institucional. Cabe destacar que, dentro do modelo analisado, só se encontrou relações negativas em 5 relações:

- a. 1 e 2) na relação entre *eficácia política* e *participação política* com *ter alertado um contato que ele/ela estava compartilhando notícias falsas* ($r=-0,08$ e $r=-0,275$, respectivamente). Ou seja, tanto quando a eficácia política quanto quando a participação política cresce, os jovens tendem a alertar menos seus contatos que estes estão compartilhando notícias falsas;
- b. 3, 4 e 5) entre *confiança institucional* e *idade* ($r=-0,055$), apontando que a confiança na política institucional diminui conforme os jovens vão ficando mais velhos. Também entre *confiança institucional* e *compreensão do compartilhamento de fake news como ato intencional* ($r=-0,046$), ou seja: quão mais velhos, menor a crença de que as notícias falsas são compartilhadas intencionalmente. E, por fim, entre *confiança institucional* e *críticidade sobre a neutralidade da mídia* ($r=-0,067$) – quanto maior a confiança institucional, menos os jovens questionam a criticidade da mídia, percebendo-a como neutra.

A eficácia política não apresentou relação com as variáveis *idade*, *escolaridade do pai*, *classe social*, *sofisticação política*, ou *percepção de aumento de fake news* ($r=0,000$). Em contraponto, apresentou relação mais próxima com as variáveis que se relacionam à participação, como *responsividade do sistema político* ($r=0,163$), *participação política* ($r=0,154$) e *entendimento de redes sociais como formas de participação política* ($r=0,112$). De forma geral, a eficácia política está relacionada a quanto o indivíduo acredita que pode influenciar o sistema político, e, segundo o modelo, quanto maior a eficácia, maior será a percepção de responsividade do sistema – sensação de que suas demandas podem ser atendidas pelo Estado –, bem como a própria participação política e a crença de que as redes sociais também podem ser instrumento de mobilização, e assim, de participação política.

A *responsividade*, justamente por tratar de questões relacionadas ao entendimento de que o Estado é eficaz quanto às demandas dos cidadãos, tem índices parciais bem inferiores aos da *eficácia*, tendo destaque só na relação com *confiança* ($r=0,278$), o que infere que, quanto maior a percepção de responsividade do sistema, maior será a confiança institucional. Nesses mesmos termos, a *participação* também encontra relações parciais mais limitadas – a superior delas dentro da percepção de que as redes sociais são meios de participação política ($r=0,129$).

Em termos de sofisticação política, a única relação significativa encontrada foi com a educação crítica, com um valor baixo, porém positivo ($r=0,004$), indicando, assim, que jovens com maiores índices de sofisticação política também apresentarão maiores índices de educação crítica.

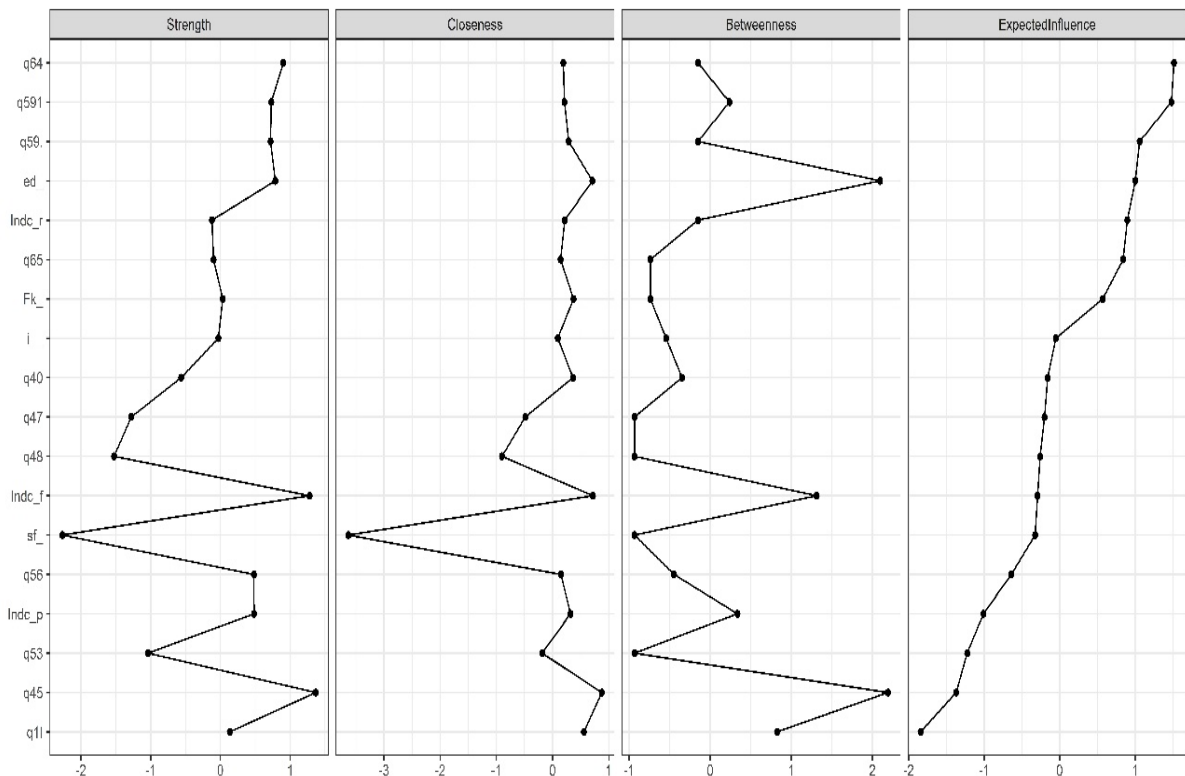
7.1.2 Medidas de centralidade do modelo

Outrossim, também se avaliou as centralidades dos nós (variáveis) do modelo e suas ligações (arestas), por meio de quatro estimadores (FREEMAN, 1978; OPSAHL; AGNEESSENS; SKVORETZ, 2010). O *strength degree* (Figura 10, primeiro quadro) é formado pela soma em módulo das correlações obtidas, representando o nível total de envolvimento das redes. O segundo quadro, *closeness*, representa a soma da distância de um nó aos demais, ilustrando o quanto a variável funciona como direcionamento em relação às demais. O terceiro quadro representa o parâmetro chamado *betweenness* – sim, ele é escrito assim mesmo –, que representa o grau

em que um nó (variável) pode ser considerado o trajeto mais curto entre duas outras variáveis (nós). Por fim, o último e quarto quadro da figura representa o parâmetro de *expected influence*, que é a influência esperada por cada variável do modelo.

As relações de centralidade podem ser observadas na Figura 10:

Figura 10 – Strength, closeness, betweenness e expected influence do modelo



Fonte: Elaboração própria.

A influência esperada, ou *expected influence*, é o principal fator a ser analisado, pois ele pode revelar a resposta que uma variável é capaz de gerar em outras variáveis, fazendo dela, assim, importante de ser observada em termos de quanto uma intervenção pontual nessa determinada variável (como em termos de uma política pública) pode influenciar as demais variáveis do modelo. O padrão do *expected influence* orientou a exposição dos demais parâmetros na figura 10 acima, uma vez que ele representa o número de correlações estabelecidas com as demais variáveis, de forma a significar a importância relativa de um nó na rede (ROBINAUGH; MILLNER; MCNALLY, 2016). Assim, todas essas medidas foram plotadas tendo como referência a medida da influência esperada (último quadro), de forma que as variáveis apontadas mais à direita do modelo têm maior força preditiva, sendo mais relevantes

para estudos futuros. As variáveis mais próximas ao 1 (mais a direita) são mais positivas e ativam maiores relações dentro modelo, e as próximas ao zero são menos influentes.

Tomando como foco a *expected influence*, podemos verificar a importância das principais variáveis, como as socioeconômicas, q64 e q59.1 e q59.2, nomeadamente *faixa de renda, escolaridade da mãe e escolaridade do pai* (em nível um pouco menor), sendo elas centrais para ativar as relações das redes. Isso aponta o quanto as barreiras socioeconômicas ainda são determinantes na socialização política no Brasil, sendo limitantes para os maiores índices de educação crítica midiática e, portanto, impedindo a efetivação de uma cultura política assertiva e crítica para a maior parte dos jovens.

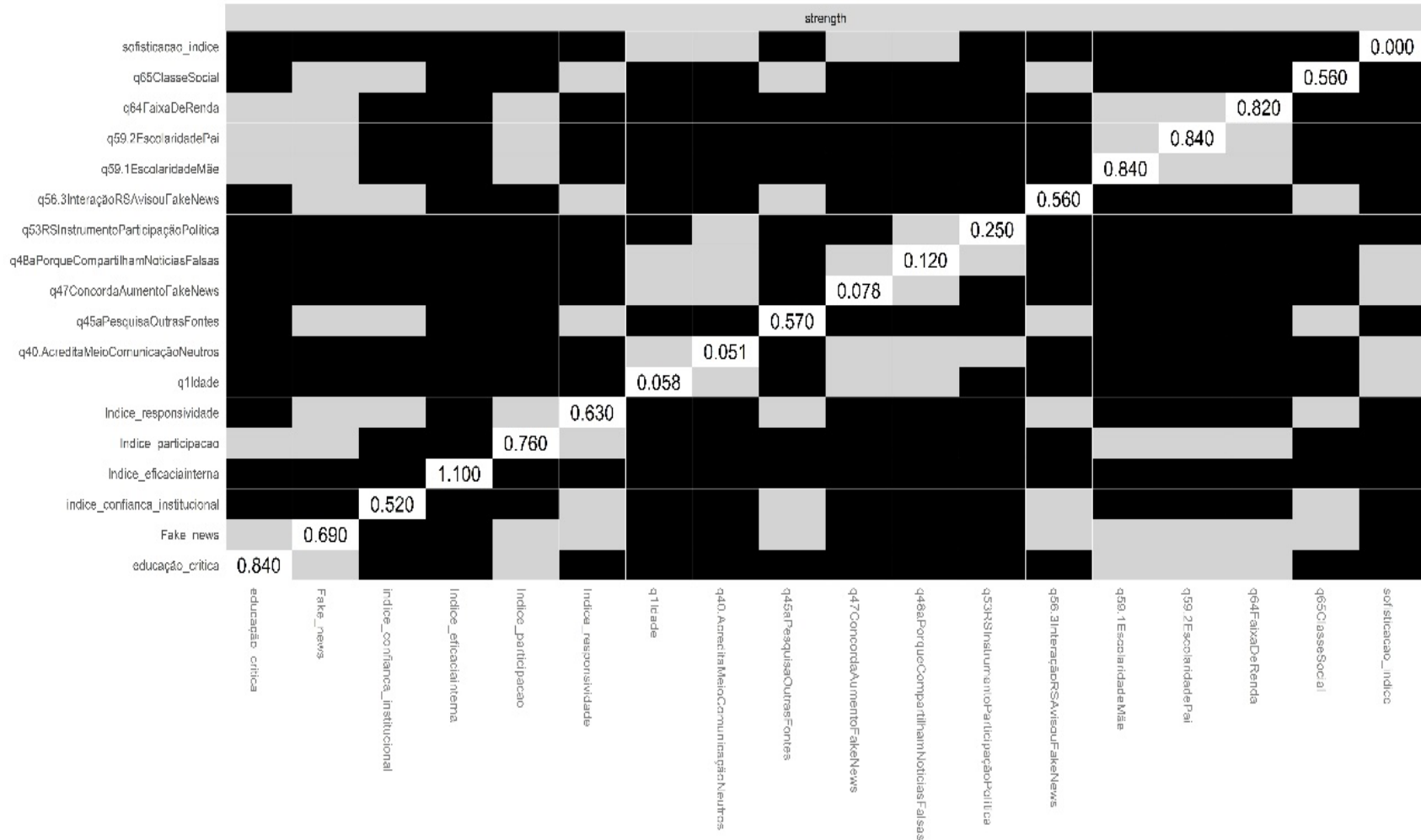
Após essas três primeiras variáveis socioeconômicas no índice de influência, aparece a variável de *educação crítica* (ed_) – indicando a importância da educação crítica como política pública. A variável de *educação crítica* se apresenta como uma proposta mais próxima e factível às políticas educacionais e da juventude. Embora, obviamente, não se descarte a importância das políticas de transferência de renda, ao se considerar a educação crítica como uma política focal no nível educacional de ensino médio, resultados de curto à médio prazo se tornam mais viáveis do que uma reestruturação da pirâmide socioeconômica – sobretudo da estrutura altamente desigual instaurada na sociedade brasileira.

Ainda, vemos que as variáveis q11 (*idade*), q45 (*pesquisa outras fontes de notícias*), q53 (*acredita que redes sociais são formas de participação política*) e Indc_p (*participação política*) são as que acabam por desativar as relações da rede, sendo então variáveis que não devem ser focadas para estudos futuros de intervenção de políticas públicas. Considerando o estudo teórico, avalia-se que essas desativações (fora a variável de *idade*) estão relacionadas justamente aos baixos índices de cultura política assertiva, criticidade e participação da juventude. Embora não se considerem como itens passíveis de ativação, podem ser influenciados por políticas públicas que promovam uma educação crítica, empática e empoderadora.

A Figura 11 aponta a diferença entre as forças de cada variável e o quanto elas se diferem significativamente das demais. As caixas cinzas significam que as duas variáveis não são estatisticamente diferentes quanto à sua força, porém, se forem pretas, elas têm diferença significativa entre si. A leitura deve ser feita por meio das

linhas e de sua intersecção com as colunas. Os números em diagonal representam a força total da variável dentro do modelo.

Figura 11 – Força global das variáveis do modelo



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos perceber, as variáveis com maior força dentro do modelo global, considerando os tipos de escola, foram o *índice de eficácia interna* ($r=1,100$), a *educação crítica* ($r=0,840$), e o *índice de participação* ($r=0,760$). As variáveis com menor força foram o *índice de sofisticação* ($r=0,000$), *acreditar que a mídia é neutra* ($r=0,051$) e a *discordância de que houve um aumento de notícias falsas* ($r=0,078$).

7.1.3 Variação na rede entre tipos de escolas

Considerando as variáveis descritivas, tanto qualitativas quanto quantitativas, que demonstraram diferentes realidades de competência cívica, cultura política e educação crítica entre os tipos de escola, buscou-se também avaliar se haveria diferenças significativas entre os tipos de escolas. Nesse sentido, foram realizados testes de comparação das redes – *Network Comparison Test* (NCT) (BORKULO et al., 2017) – para estimar as estruturas de rede dos grupos.

O NCT é um procedimento utilizado para comparar as estruturas de rede estimadas para grupos por meio da análise *Glasso* e testes de permutação de estatísticas descritivas de rede. Os testes de permutação são testes de significância em que a distribuição estatística exata do efeito nulo não é conhecida a priori e, portanto, é estimada usando permutações dos dados. No NCT, as diferenças globais e locais entre as redes são testadas. As diferenças globais são quantificadas por meio do teste de invariância da estrutura da rede (por meio da diferença máxima entre todas as arestas, resultando no teste M) e da força global (por meio da soma de todas as diferenças nas redes, resultando no S-teste). As diferenças locais são quantificadas por meio do teste de invariância da resistência da aresta (por meio da diferença entre cada aresta em ambas as redes) e por medidas de centralidade para cada nó. Como o número de testes de diferenças locais aumenta com o número de nós no gráfico, usamos a correção de BonferroniHolm sequencial para reduzir o número de resultados falso-positivos. Foram testadas as seguintes comparações entre grupos:

1. Escolas públicas (central, periférica e federal) vs escola privada;
2. Escolas públicas (central e periférica) vs escola privada e instituto federal;
3. Escolas públicas estaduais (centrais e periféricas) vs instituto federal.

Em termos da comparação 1 entre as escolas, a invariância da força global não foi significativa, $S=0,931$, $p=0,828$. Esse resultado significa que a força global,

conceito definido como a ponderada soma absoluta de todas as arestas (conexões) da rede, de ambos os grupos (escolas públicas centrais, periféricas e federal vs escola privada) não é estatisticamente diferente uma da outra. Além disso, o teste de invariância da rede também não foi significativo, $M=0,209$, $p=0,518$, o que significa que nenhuma aresta nas redes de ambos os grupos é estatisticamente diferente. Em suma, podemos concluir, por meio do teste de comparação das redes, que os grupos de escola pública e privada se comportam de maneira igual para os construtos.

Outrossim, foram testadas as diferenças das redes para escola pública vs privada e federal (grupo 2). Encontrou-se que a invariância da força global não foi significativa, $S=0,818$, $p=0,618$. Além disso, o teste de invariância da rede também não foi significativo, $M=0,220$, $p=0,166$. Resultado igual deu-se para o grupo 3, revelando que a diferença entre escola pública vs federal encontrou a invariância global não significativa, $S=1,230$, $p=0,775$. Ademais, o teste de invariância da rede também não foi significativo, $M=0,322$, $p=0,589$.

Nesse sentido, embora os grupos de escola tenham se comportado diferentemente na análise descritiva, no modelo de rede são levadas em conta as relações entre todas as variáveis do modelo, assim constatando ausência de diferença significativa entre as escolas para a análise proposta.

7.1.4 Modelo direcional da avaliação de redes

Por fim, com uma perspectiva exploratória, utilizamos o algoritmo PC (SPIRITES; MEEK; RICHARDSON, 1996) para estimar a matriz de adjacência (ou seja, a matriz de presença/ausência de relações causais entre nós), também conhecido como procedimento de descoberta causal do gráfico acíclico direcionado parcialmente preenchido (CP-DAG).

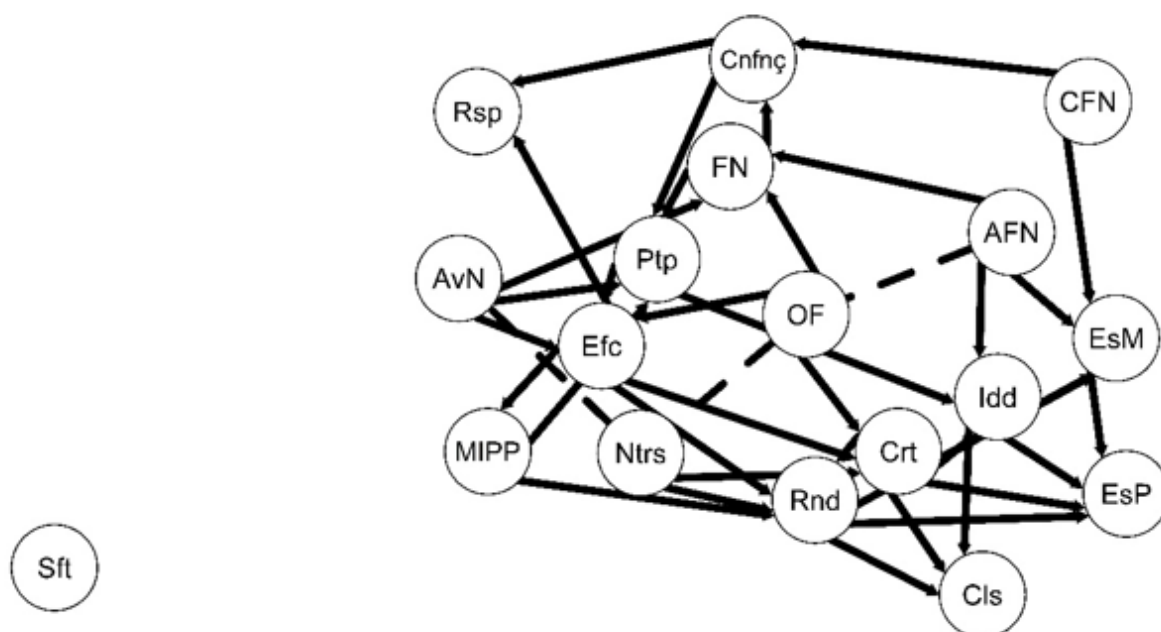
As suposições do algoritmo utilizado neste modelo são: todas as dependências marginais e condicionais podem ser medidas e não há causas latentes ou variáveis de confusão. Se essas suposições forem verdadeiras, pode-se fazer uma estimativa robusta das relações causais a partir de dados correlacionais (SPIRITES; MEEK; RICHARDSON, 1996, p. 500).

Para obter essas relações direcionais, também se utilizou o pacote *Gllasso* para estimar a rede e fixar quais arestas deveriam estar ausentes no gráfico causal final, com o parâmetro de ajuste $\alpha_{PC}=.05$. Todas as análises foram realizadas no *software*

R (R CORE TEAM, 2021), usando os pacotes *qgraph* (EPSKAMP et al., 2012), *bootnet* (EPSKAMP; BORSBOOM; FRIED, 2018), *Network Comparison Test* (BORKULO et al., 2017) e *pcalg* (KALISCH et al., 2012).

Dada a não diferença entre as redes dos diferentes grupos de escolas, representamos a CP-DAG do modelo total, agrupado na Figura 12. As arestas contínuas representam relações direcionais (causais), enquanto as arestas tracejadas representam relações sem direção. Como podemos ver, todas as relações causais foram encontradas, menos entre *acreditar na mídia como neutra* (Ntrs) e *pesquisar em outras fontes* (OF), entre *pesquisar em outras fontes* (OF) e *perceber aumento de fake news* (AFN), entre *avisar que alguém está compartilhando notícias falsas* (AvN) e *acreditar a mídia como neutra* (Ntrs). E a variável de *sofisticação política* não se relacionou com nenhuma outra variável (pelo menos não de forma significativa).

Figura 12 – Matriz de adjacência (CP-DAG) do modelo⁴⁹



Legenda: AFN=Aumento de *fake news*; AvF=Avisa sobre *fake news*; CFN=Compartilhar notícias falsas; Cls=Classe social; Cnf=Variáveis de confiança; Crt=Educação crítica; Efc=Eficácia política; EsM=Escolaridade mãe; EsP=Escolaridade pai; FN=Variáveis de verificação de *fake news*; Idd=Idade; MIPP=Entendem redes sociais como instrumento de participação política; Ntrs=Acredita em meios de comunicação neutros; OF=Pesquisa outras fontes; Ptp=Participação; Rnd=Faixa de renda; Rsp=Percepção de responsividade do sistema; Sft=Sofisticação política.

Fonte: Elaboração própria.

⁴⁹ Os resultados da matriz estão expostos no apêndice

A seguir, destaca-se as principais relações causais encontradas dentro do modelo.

Podemos observar que as variáveis socioeconômicas estão relacionadas fortemente entre si e conectadas com boa parte das variáveis do modelo. A *renda* (RnD) é a que tem maior impacto direto nas demais variáveis socioeconômicas: na *escolaridade da mãe* (EsM), na *escolaridade do pai* (EsP), e na *classe social* (Cls) – apenas não impactando a *idade* (Idd).

Por sua vez, a *educação crítica* (Crt) mostrou relação causal direta com as variáveis de *idade* (Idd), *escolaridade da mãe* (EsM), *escolaridade do pai* (EsP), *renda* (RnD) e *classe* (Cls), o que demonstra a potencialidade dessa variável de influenciar as variáveis socioeconômicas do modelo. Ademais, a variável de *educação crítica* é a que encontrou maior número de relações diretas dentro do modelo (5).

A variável de *fake news* (FN), que representa a junção de ações que os alunos realizam para verificar se uma notícia é verdadeira antes de compartilhar, apresentou relação causal direta com *participação* (Ptp) e *confiança institucional* (Cnf) – o que indica que estimular essas atividades entre os alunos pode gerar frutos bastante positivos em termos de participação e confiança institucional. A variável *pesquisa outras fontes* (OF) encontrou relação direta causal com *educação crítica* (Crt), *eficácia política* (Efc) e as variáveis de ação de *verificação de fake news* (FN), o que também indica um importante plano de ação nas escolas.

Dentre as variáveis de cultura política, destaque destaca-se a não relação da variável de *sofisticação política* com as demais – supõe-se que isso pode ter ocorrido devido ao alto número de não resposta das perguntas sobre conhecimentos de política, sendo uma variável interessante de ser observada de forma mais isolada em suas relações. Por sua vez, a *eficácia política* (Efc) encontrou relação direta com *renda* (RnD), com *educação crítica* (Crt), *percepção de responsividade do sistema* (RsP) e a leitura de *redes sociais como uma forma de participação política* (MiPP).

Em termos de *participação* (Ptp), podemos perceber uma relação causal direta entre *idade* (Idd) e *eficácia política* (Efc). Já *confiança* (Cnf) mostra uma relação direta com *responsividade* (RsP) e *participação* (Ptp).

Em suma, o modelo demonstra a importância das variáveis socioeconômicas, mas também as potencialidades que podem ser atingidas pela *educação crítica* e a ativação de variáveis como *eficácia política* e incentivo à *pesquisa de outras fontes*, bem como de *verificação de notícias falsas*. Após concluídas estas análises, podemos

confirmar a tese formulada no primeiro capítulo de que **educação crítica midiática é positiva para a formação da cultura política assertiva dos jovens.**

Este capítulo, conjugado com as análises já realizadas nos capítulos anteriores, também completa o objetivo geral desta tese: o de avaliar a relação entre a inclusão da educação crítica midiáticas nas práticas pedagógicas das escolas (proxy ed_) e a cultura política assertiva (variáveis como eficácia e sofisticação política, percepção de responsividade do sistema, participação e confiança. A seguir, passamos para as considerações finais, onde iremos retomar os objetivos propostos ao longo da tese e como foram atingidos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou avançar em análises qualitativas sobre a educação da juventude e sua cultura política, para além de descrições quantitativas da área da cultura política, que frequentemente apenas posicionam os jovens como apáticos ou apolíticos. Porém, também se buscou não cair em propostas mais otimistas, como em alguns estudos qualitativos e etnográficos, que, ao centrar suas análises sobre grupos de jovens investidos em coletivos politizados, os percebem como uma nova geração altamente politizada. Buscou-se, assim, um equilíbrio entre a fatalidade dos números gerais trazidos em análise macro e as sutilezas da análise qualitativa que percebe potências em ações e posicionamento minoritários.

Apesar de a educação midiática, literacia ou alfabetização midiática serem conceitos relativamente novos na literatura sobre políticas educacionais no Brasil, a educação crítica – como nos preceitos de Freire (2014) – não é. Nesse sentido, conceitos como *empatia*, *persistência*, *representação*, *empoderamento* e *consciência crítica* não deveriam ser limitados ou diminuídos pelo acesso às TICs – e sim, aumentados.

Assim, ademais das limitações de recursos nas escolas que não conseguiram implementar completamente a inclusão e a discussão do ambiente digital, também se denota baixos investimentos na qualificação dos professores em procedimentos pedagógicos para tratar tais questões. Sem entrar em uma questão de mérito e muito menos de crítica, uma vez que se compreende as realidades sociopolíticas de cada instituição e alunos – sobretudo das instituições periféricas –, novamente se observa a falta do investimento público na educação, ainda maior em tais instituições. Cabe aqui lembrar as porcentagens de alunos que justificam a baixa qualidade de sua educação pela falta de professores (35% nas escolas periféricas e 22% nas centrais), falta de recursos e investimentos (30% nas periféricas e 22% nas centrais) e falta de preparação para ENEM e vestibular (17% nas periféricas e 34% nas centrais).

Para além das questões estruturais, vê-se que ainda é baixo o índice de escolas que apontam a importância de interpretar e avaliar a confiabilidade das informações disponíveis na internet (a média foi de 0,67, entre 0 e 1), bem como da realização de aulas/oficinas que tratem sobre pesquisa e fontes de informação (0,71 de 1), tratando-se sempre de iniciativas pontuais de professores, e não de um objetivo programático

das escolas. Não foram poucas as menções de alunos que cometiam plágio, ou que apontavam notícias falsas e informações de sites duvidosos nos trabalhos escolares.

Em termos de eventos que tratam frequentemente da temática política e de sociedade, as escolas centrais (23,4%) se mostram mais avançadas que as privadas e estaduais periféricas (ambas em torno de 11,6%), enquanto na escola federal o valor chega a 33,3%. A inclusão dessas pautas no dia a dia escolar, em uma sociedade altamente desigual, se mostra muito importante para o desenvolvimento político dos alunos. Conforme colocado por Dantas e Almeida (2015), a qualidade da educação não é tradução direta da educação política, uma vez que esta foi pouco desenvolvida no período democrático no Brasil. Nesse mesmo sentido, pode-se observar um claro divisor quanto às atividades cívicas desenvolvidas pelas escolas, baseadas em projetos opostos: nas escolas privadas predomina um ideal de “doação aos carentes”, seja por meio de gincanas ou atividades de arrecadação de alimentos, enquanto nas escolas públicas e federais esses projetos estão mais amparados em uma ideia de inclusão de comunidades vulneráveis, tanto de minorias como da própria comunidade carente na região. Embora isso seja difícil de quantificar, se observa este último como muito mais próximo de uma construção empática do que a doação de uma cesta básica, uma vez que de fato age no ecossistema político de forma benéfica e empoderadora da sociedade extraescolar.

Nesse sentido, escolas que trabalham política, cultura e diversidade tendem a impactar positivamente os níveis de politicidade dos alunos. No entanto, fora das disciplinas de humanas, essas discussões geralmente se dão de forma extracurricular, sendo quase impraticáveis no modelo EaD forçado pela pandemia de Covid-19.

Como se as limitações de recursos já não fossem significativas, a pandemia ampliou ainda mais o abismo entre os alunos de escolas públicas e privadas em termos de qualidade da educação recebida, uma vez que o contato entre aluno e comunidade escolar era um elemento essencial nas escolas públicas e foi drasticamente diminuído na modalidade EaD. Na pandemia, até os alunos do instituto federal se viram desassistidos (pelo menos em um primeiro momento) – já que o ambiente e os recursos responsáveis pela qualidade do instituto sempre foram acessados de forma presencial, independentemente da realidade que o aluno vivia em casa. Já o sucesso do ambiente online na educação é dependente de recursos próprios e familiares dos alunos, como computador e uma boa conexão online, mais

acessíveis para os alunos de escolas privadas, com maiores rendas, do que para os alunos de escolas públicas (indiferentemente do tipo)⁵⁰.

De forma geral, o que se observa, em termos de adoção de uma educação crítica midiática, é que – assim como a adoção de uma educação crítica de forma ampla – não existem parâmetros claros, pelo menos dentre as escolas analisadas, sendo definitivamente inexistente em termos de avaliação de políticas públicas. As diferenças são muito gritantes para se avaliar um modelo único, tanto na falta de recursos quanto nos diferentes níveis de capital social, econômico e familiar dos estudantes, entre os diversos tipos de escola.

Embora a desigualdade socioeconômica siga apontada como um imperativo dentre todos os fenômenos analisados na tese, tanto à nível institucional (escolas) como individual (alunos), a utilização da educação crítica midiática – como a adotada pelo instituto federal – demonstra resultados positivos de politicidade e competência cívica entre os estudantes. Nesse sentido, confirma-se a hipótese 1 e 2 desta tese – de que escolas que adotam modelos de educação crítica midiática formam jovens mais críticos e assertivos politicamente, de forma que estes demonstram maiores níveis de interesse por política, de eficácia e sofisticação política, maior competência cívica e cultura política mais assertiva.

Ainda, a realidade atual dos jovens brasileiros denota índices crescentes de conectividade, mas também de desinformação e baixa confiança na política institucional. Tal quadro faz com que jovens com menor capacidade crítica apoiem seus achados circunstanciais sobre política substancialmente em afirmações de pessoas próximas, nas quais eles têm alta confiabilidade relacional – como pais, familiares e entidades religiosas, por vezes questionando informações obtidas nas escolas e por meio dos professores. Desta forma, também se confirma a hipótese 3 desta tese – jovens com acesso a uma educação crítica midiática estarão melhor preparados para lidar com a desinformação.

Como visto nas análises qualitativas, a manifestação contra a discussão de pautas políticas em sala de aula partiu não só dos pais, mas também de alunos de

⁵⁰ Embora os *surveys* dos alunos tenham sido aplicados antes da pandemia, muitas das entrevistas com coordenadores precisaram ser reprogramadas, e esta tese buscou tratar, mesmo que pontualmente, como as diferentes escolas lidaram com o afastamento forçado pela pandemia no Capítulo 5.

diferentes grupos de escola. Isso indica que, apesar de não ser tão claramente detectado no questionário, o avanço conservador é uma realidade, talvez envergonhada pelo *survey*, pelo quesito de desejabilidade. Nesse sentido, a utilização de métodos variados em pesquisas futuras, como grupos focais e etnografia, pode ampliar a capacidade explicativa de tais fenômenos.

Ademais, avançando em relação a estudos anteriores que buscaram avaliar o papel das escolas como agentes socializadores em termos de construção de competência cívica (BERNARDI, 2017; ZORZI, 2016), esta tese buscou diferenciar entre os potenciais das escolas públicas estaduais, separando-as como periféricas ou centrais. Tanto na análise qualitativa quanto na quantitativa descritiva, foram observadas diferenças importantes nos grupos de alunos e nos recursos disponibilizados pelo Estado para cada grupo de escola. As escolas periféricas apresentaram maiores taxas de falta de professores, falta de recursos para utilização das TICs e igualmente menores índices de cultura política assertiva entre os alunos. Logo, a hipótese 4 desta tese se mostra contemplada – jovens da rede pública, sobretudo da rede periférica, são mais desinteressados por política, uma vez que estes não veem resultados práticos da intervenção do governo no seu dia a dia, tornando-se mais apáticos e cínicos em relação à política.

Em termos de sofisticação política, esta tese encontrou resultados mais positivos que aqueles encontrados por Schmdt (2000) quando analisou a juventude de Santa Cruz (interior do Rio Grande do Sul), demonstrando um menor volume de jovens apáticos, embora a maioria ainda esteja na faixa mediana de sofisticação, o que reforça características de manifestação de uma cultura política híbrida, em consonância com o índice de competência cívica, igualmente concentrada nas faixas medianas.

Os estudos sobre cultura política no Brasil, quando analisando populações gerais, tendem à infeliz conclusão de que continuamos pouco politizados, pouco interessados por política e de que nosso padrão de valoração segue híbrido ou dualista, representando o apoio e a valorização da democracia como forma, ao passo que mantemos atitudes e comportamentos autoritários (BAQUERO, 2018). Da mesma forma, a juventude é apontada como reprodutora desses valores híbridos, mesmo com a adição da internet como novo agente socializador (GONZÁLEZ; MORAIS; BERNARDI, 2020; MORAIS, 2021).

Em estudos qualitativos, onde a tendência é avaliar grupos específicos de jovens específicos, permite-se uma maior positividade na observação do comportamento destes. Dentro desses quadros analíticos, a chamada “geração Z”⁵¹ se mostra mais politizada, estando à frente de manifestações sobre clima, desigualdade de gênero e preconceito racial, enquanto na ciência política, em especial em termos de cultura, seguimos pessimistas, visto que nossos macrodados demonstram empiricamente a razão da nossa desesperança política.

Assumindo o risco de trazer uma visão etnográfica, como cientista política e observadora da conjuntura do país, acredito que, em termos de Brasil, poucas vezes estivemos errados como culturalistas, e os retrocessos dos últimos anos, por mais lamentáveis que sejam, nos trazem lastro nesse quesito. Contudo, acredito que, dentro desse emaranhado de certezas ancoradas nos dados quantitativos, cabe também nos aprofundarmos nos motivos e nas razões por trás de cada índice, porcentagem e número. Tanto o capítulo qualitativo quanto a análise das questões qualitativas do *survey* buscaram trabalhar, ainda que minimamente, essas questões.

Tanto nos índices de eficácia política e percepção da responsividade do sistema quanto nos de sofisticação política e competência cívica, o que se iguala é a maior parte das respostas medianas, quando avaliadas de forma geral. Os resultados gerais retratam uma cultura política híbrida: com índices medianos de eficácia (média de 48,9%) e percepção de responsividade do sistema (média de 61,7%), também de sofisticação política (43,4%), mas baixa participação (média de participação 30%) e baixa confiança (média de confiança institucional 37%). Tudo isso resulta em uma competência cívica mediana (42,8%). Esses índices são medianos no geral, mas, quando avaliados nas escolas com maiores índices de educação crítica, são enquadrados em grupos específicos – escolas privadas e instituto federal têm maior competência cívica, demonstrando uma cultura política mais assertiva. Essas mesmas escolas representam índices superiores em avaliações de qualidade da educação, como o ENEM. Assim, embora a qualidade da educação não seja representativa da educação política, podemos observar uma correlação entre essas variáveis no modelo exposto, visto que maiores níveis de educação crítica (ou de maior qualidade da

⁵¹ Geração que nasceu entre 1991 e 2010.

educação) são positivamente relacionados com maiores índices de competência cívica (cultura política assertiva).

O que os dados desta tese apontam é que a realidade analisada não é tão negativa como quiçá os dados quantitativos brutos apontam, mas também não tão entusiástica como análises isoladas de grupos mais politizados podem indicar. De forma geral, vê-se uma falta de realidade compartilhada entre os diferentes grupos escolares, denotando, novamente, a desigualdade socioeconômica e educacional (r)existente. Nesse sentido, se faz imperativo avançar em estudos sobre como ampliar modelos que promovam a educação crítica midiática nas escolas, avaliando a implementação de ações que resultem em maior criticidade no processamento das muitas informações recebidas e sabendo diferenciar fatos de opiniões, sobretudo em relação à política.

Dentro desta conjuntura, diferenciar a realidade da ficção, entender a política como ela é e o quanto as nossas vidas são dependentes das decisões tomadas pelos eleitos fará a juventude mais apta para realizar escolhas conscientes, optando por participar ou não da política. Assim, poderão decidir conscientemente se desejam ou não se tornarem mais competentes civicamente. Ainda que nem todos os jovens se desenvolvam como cidadãos ativos, quando todas as escolas puderem propiciar meios mínimos para que possam optar por isso, poderemos, enfim, avançar em termos de uma democracia mais igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w23089.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew; YU, Chuanh. **Trends in the diffusion of misinformation on social media**. Cambridge, MA: NBER, 2019. (NBER Working Paper Series). Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w25500.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. **The civic culture**. Princeton: Princeton University Press, 1963.
- ANDERSON, Laurel; MCCABE, Deborah Brown. A coconstructed world: adolescent self-socialization on the internet. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 31, n. 2, p. 240-253, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1509/jppm.08.043>>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luis Carlos; ANDRADE, Eliane Ribeiro (Eds.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 55-78.
- APPLEBAUM, Anne. 100 years later, Bolshevism is back. And we should be worried. **The Washington Post**, 2017. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/opinions/global-opinions/bolshevism-then-and-now/2017/11/06/830aecaa-bf41-11e7-959c-fe2b598d8c00_story.html>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ARAUJO, Elaine Vasques Ferreira de. **Letramento digital e orientações educacionais: leitura e escrita digital no ensino médio**. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2019.
- ARAUJO, Angélica Lyra de. A importância dos agentes de socialização na participação política dos jovens. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA UFPR, 1., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTsONLINE/GT8%20online/Eixoll/importancia-agentes-AngelicaAraujo.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- ARTIGO 19. **Infodemia e Covid-19: a informação como instrumento contra mitos**. 2021. Disponível em: <<https://artigo19.org/wp-content/blogs.dir/24/files/2021/05/Infodemia-e-a-COVID-19---A-informacao-como-instrumento-contr-os-mitos.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2021.
- ATLAS DAS JUVENTUDES. **Atlas das juventudes: evidências para a transformação das juventudes**. São Paulo, 2020. Disponível em: <www.atlasdasjuventudes.com.br>. Acesso em: 24 out. 2021.

- AVRITZER, Leonardo. **Fake news legitimadas por grupos de família e igreja explicam eleição de 2018**. 2018. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/fake-news-legitimadas-por-grupos-de-familia-e-igreja-explicam-eleicao-de-2018.html>>. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BADIE, Bertrand. **Culture et politique**. [S.l.]: Economica, 1993.
- BANCO MUNDIAL. **Brasil: aspectos gerais**. 2019. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview#1>>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- BANKS, Michael H.; ROKER, Debra. The political socialization of youth: exploring the influence of school experience. **Journal of Adolescence**, v. 17, n. 1, p. 3-15, 1994. Disponível em: <<https://doi.org/10.1006/jado.1994.1002>>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BAQUERO, Marcello. **Democracia inercial: assimetrias entre economia e cultura política na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- BAQUERO, Marcello. Quando a instabilidade se torna estável: poliarquia, desigualdade social e cultura política na América Latina. **Revista Debates**, v. 2, n. 2, p. 48-69, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-5269.7018>>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute V. A. Formação cidadã dos jovens no contexto de um regime democrático híbrido. **Revista Debates**, v. 8, n. 2, p. 50-82, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-5269.49726>>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute. Trazendo o cidadão para a arena pública: capital social e empoderamento na produção de uma democracia social na América Latina. **Redes**, v. 12, n. 1, p. 125-150, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/101%5Cnhttp://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/viewFile/101/57>>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Angelo; MORAIS, Jennifer Azambuja De. Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no sul do Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 989-1008, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000400989&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- BAQUERO, Marcello; BAQUERO, Rute Vivian Angelo; MORAIS, Jennifer Azambuja de. Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no Sul do Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 989-1008, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166022>>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BAQUERO, Marcello; BERNARDI, Ana Julia Bonzanini; MORAIS, Jennifer Azambuja de. Padrões emergentes de uma cultura política juvenil ao sul do Brasil. **E-legis**, n. 28, p. 42-63, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.51206/e-legis.v12i28.440>>.

Acesso em: 22 out. 2021.

BAQUERO, Marcello; GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Cultura política, mudanças econômicas e democracia inercial. Uma análise pós-eleições de 2014. **Opinio Publica**, v. 22, n. 3, p. 492-523, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-01912016223492>>. Acesso em: 22 out. 2021.

BAQUERO, Marcello; MORAIS, Jennifer. Desigualdade e democracia na América Latina: o papel da inércia na construção de uma cultura política democrática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2015.

BACON, Francis. **Da proficiência e o avanço do conhecimento divino e humano**. Editora Madras, 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.

BECK, Paul A.; JENNINGS, M. Kent. Parents as “middle persons” in political socialization. **Journal of Politics**, n. 37, p. 83-107, 1975.

BECKER, Mark W.; ALZAHABI, Reem; HOPWOOD, Christopher J. Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 16, n. 2, p. 132-135, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0291>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BENÍCIO, Jeff. Bolsonaro corta 60% da verba publicitária do governo à Globo. **Terra**, 12 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/diversao/tv/blog-sala-de-tv/bolsonaro-corta-60-da-verba-publicitaria-do-governo-a-globo,c7ebc42e1776e5116ccaa1cbd4be24a1r48101h2.html>>. Acesso em: 31 out. 2021.

BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. **Fake news e as eleições de 2018 no Brasil: como diminuir a desinformação?** Curitiba: Editora Appris, 2020.

BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. O impacto das políticas educacionais no processo de construção de competência cívica nos jovens da rede pública porto alegre (2002-2015). In: BAQUERO, Marcello (Ed.). **A juventude e os desafios da construção da democracia no Brasil**. Porto Alegre: Escritos, 2018. p. 165-195.

BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. **Competência cívica em uma democracia desigual: analisando o impacto dos investimentos educacionais na cultura política juvenil porto-alegrense entre 2002 e 2015**. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em

Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

BERTONI, Estevão. Como a política agrava a desinformação na pandemia. **Nexo Jornal**, 19 maio 2021. Disponível em:

<<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/05/19/Como-a-politica-agrava-a-desinformacao-na-pandemia>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BLANCAFORT, Sergi. **Competencia cívica y actitudes hacia el Estado del Bienestar: la opinion pública de los ciudadanos españoles**. 2012. 251 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Doctorado em Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2012.

BLANCO, Patricia. A educação midiática como direito. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 jun. 2021. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/06/a-educacao-midiatica-como-direito.shtml>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1995.

BOFF, Tiago. Governo do RS entregou 20% dos computadores prometidos para uso no ensino remoto. **GZH**, Porto Alegre, 1 jan. 2021. Disponível em:

<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/01/governo-do-rs-entregou-20-dos-computadores-prometidos-para-uso-no-ensino-remoto-ckjbt57mu008p019wgatn3nfx.html>>. Acesso em: 12 out. 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

VAN BORKULO, Claudia et al. **Comparing network structures on three aspects: a permutation test**. 2017. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/314750838_Comparing_network_structures_on_three_aspects_A_permutation_test?channel=doi&linkId=58c55ef145851538eb8af8a9&showFulltext=true>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BOWYER, Benjamin T.; KAHNE, Joseph E.; MIDDAUGH, Ellen. Youth comprehension of political messages in YouTube videos. **New Media and Society**, v. 19, n. 4, p. 522-541, 2017. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1177/1461444815611593>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa DataSenado. **Redes sociais, notícias falsas e privacidade de dados na internet**. Brasília, 2019b. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/institucional/ouvidoria/publicacoes-ouvidoria/redes-sociais-noticias-falsas-e-privacidade-de-dados-na-internet>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a base. Brasília: 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica. **Portal do Governo**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Conselho de Educação Básica nº 3.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>> Acesso em: 2 de dez. 2021.

BRONSTEIN, Michael V. et al. Belief in fake news is associated with delusionality, dogmatism, religious fundamentalism, and reduced analytic thinking. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.09.005>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BULGER, Monica; DAVISON, Patrick. **The promises, challenges, and futures of media literacy data & Society Research Institute**. Nova York, 2018. Disponível em: <https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_Media_Literacy_2018.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana Garcia; CITELLI, Adilson. David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p127-137>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CAMPBELL, Angus et al. **The American voter**. New York: Wiley, 1960.

CAMPBELL, David E.; YONISH, Steven; PUTNAM, Robert D. Tuning in, tuning out revisited: a closer look at the causal links between television and social capital. In: **Annual Meeting of the American Political Science**, Atlanta, p. 1-31, 1999. Disponível em: <<http://www.hks.harvard.edu/fs/pnorris/Acrobat/TVAPSA99.PDF>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, n. 31, p. 94-11, 2012. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000300005>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CARDOSO, Enio Augusto dos Santos. **Mídia e confiança nas instituições democráticas**: uma análise do Brasil de 2014 a 2018. 2021. 238 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2021.

CARLSSON, Ulla et al. **Empowerment through media education**: an intercultural dialogue. Gotemburgo: UNESCO, 2008.

CARNEIRO, Fabiana Lumena. **Fake news propagadas por meio digital no Brasil**: desafios para a governança e a gestão pública contemporânea. 2018. 73 f. Monografia (Especialização em Administração Pública: Planejamento e Gestão Governamental) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2018.

CARVALHO, José Murillo de. **Cidadania no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murillo de. Vargas e os militares. In: PANDOLFI, Dulce (Ed.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999. p. 341-345.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet, de Manuel Castells. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. v. 21

CASTELLS, Manuel. **Communication power**. New York: Oxford University Press, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. In: CONFERÊNCIA PROMOVIDA PELO PRESIDENTE DA REPUBLICA, 2005, Lisboa, Portugal. **Anais [...]** Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. Disponível em:

<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira de. **Cultura política comparada**: democracia e mudanças econômicas - Brasil, Argentina e Chile. Brasília: Verbena, 2014.

CASTRO, Leandro Nunes de. Computação e desinformação: tecnologias de detecção de desinformação online. In: RAIS, Diogo (Ed.). **Fake news**: conexão entre a desinformação e o direito. São Paulo: Thomson Reuters, 2018. p. 61-74.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400003>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI). **Pesquisa sobre o uso das**

tecnologias da informação e da comunicação no Brasil. São Paulo, 2020.

Disponível em:

<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CONVERSE, Philip E. The nature of belief systems in mass publics. **Critical Review**, v. 18, n. 1-3, p. 1-74, 2006. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1080/08913810608443650>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COSTA, Andressa Liegi Vieira; BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. Respostas populistas à crise do coronavírus: análise dos Twitters de Donald Trump e Jair Bolsonaro. **Revista Portuguesa de Ciência Política**, v. 14, p. 81-103, 2020.

Disponível em: <<https://doi.org/10.33167/2184-2078.RPCP2020.14/pp.81-103>>.

Acesso em: 18 nov. 2021.

COSTA, Fabiana T. da; TEIXEIRA, Marco A. P.; GOMES, William B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300014>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CRUZ, Fábio. **A cultura da mídia no Rio Grande do Sul: o caso MST e Jornal do Almoço.** Editora Educat-Pelotas, 2006.

CULVER, Sherri Hope; GRIZZLE, Alton. **Survey on privacy in media and information literacy with youth perspectives.** Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258993>>. Acesso em: 14 set. 2020.

CHEN, Jiahua; CHEN, Zehua. Extended Bayesian information criteria for model selection with large model spaces. **Biometrika**, v. 95, n. 3, p. 759-771, 2008.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/biomet/asn034>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

D'ANCONA, Matthew. **Pós verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news.** Barueri: Faro Editorial, 2018.

DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DAHL, Robert A. **A poliarquia: participação e oposição.** São Paulo: EDUSP, 1997.

DALTON, Russell J.; WELZEL, Christian. Political culture and value change. In: DALTON, Russell J.; WELZEL, Christian (Eds.). **The civic culture transformed: from allegiant to assertive citizens.** Nova York: Cambridge University Press, 2014. p. 1-18.

DANTAS, Humberto; ALMEIDA, Rodrigo Estramano de. Como a juventude se relaciona com a democracia: compreensões com base em pesquisas. **Cadernos Adenauer**, v. XVI, n. I, p. 65-82, 2015.

DANTAS, Humberto; CARUSO, Vinicius. Politização nas escolas: o quanto os jovens compreendem essa demanda. **E-Legis – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, v. 7, n. 7, p. 22-33, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.51206/e-legis.v7i7.82>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DAVIES, James C. The family's role in political socialization. **The annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 361, n. 1, p. 10-19, 1965. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/000271626536100102>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

DE AQUINO, Jackson Alves. Socialização e política. **Sociedade e Cultura**, v. 7, n. 2, p. 191-205, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/983>>. Acesso em: 1 set. 2019.

DE LIMA, Venício A. Revisitando sete teses sobre mídia e política no Brasil. **Comunicação & Sociedade**, v. 30, n. 51, p. 13-33, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v30n51p13-33>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DE LIMA, Venício A. Sete teses sobre a mídia. **Revista Us**, v. 61, p. 48-57, mar./maio 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i61p48-57>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

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

DE OLIVEIRA, Rosane. Estudantes de escolas públicas do Estado terão internet no celular para aulas virtuais. **GZH**, Porto Alegre, 13 maio 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2020/05/estudantes-de-escolas-publicas-do-estado-terao-internet-no-celular-para-aulas-virtuais-cka5xwtol00px015n7q3xjxl6.html>>. Acesso em: 12 out. 2021.

DE SOUZA, Flavia Danieli. **Análise do projeto político-pedagógico**: o movimento em direção a uma escola inclusiva. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

DEB, Anamitra; DONOHUE, Stacy; GALISYER, Tom. Is social media a threat to democracy? **Global Investigative Journalism Network**, 31 out. 2017. Disponível em: <<https://gijn.org/2017/10/31/is-social-media-a-threat-to-democracy/>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

DEKKER, Henk; GERMAN, Daniel; DE LANDTSHEER, Christ'I. Political socialization theory, research, and application. History and analysis of forty years of the Research Committee on Political Socialization and Education of the International Political Science Association: 1997-2019. **PCS – Politics, Culture and Socialization**, v. 8, n.

1-2, p. 34-80, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.3224/pcs.v8i1-2.03>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: ANPAE, 2020.

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

DUCKWORTH, Angela L. et al. Grit: perseverance and passion for long-term goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 92, n. 6, p. 1087-1101, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

EASTON, David; DENNIS, Jack. The child's acquisition of regime norms: political efficacy. **American Political Science Review**, v. 61, n. 1, p. 25-38, 1967. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/1953873>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

EDUCAMÍDIA. **Educação Midiática | Educamídia: cidadania para o mundo conectado**. 2019. Disponível em: <<https://educamidia.org.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

EKMAN, Joakim; AMNÅ, Erik. Political participation and civic engagement: towards a new typology. **Human Affairs**, v. 22, n. 3, p. 283-300, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

EPSKAMP, Sacha; BORSBOOM, Denny; FRIED, Eiko I. Estimating psychological networks and their accuracy: a tutorial paper. **Behavior Research Methods**, v. 50, n. 1, p. 195-212, 2018. Acesso em: 21 out. 2021.

EPSKAMP, Sacha et al. qgraph: Network Visualizations of Relationships in Psychometric Data. **Journal of Statistical Software**, v. 48, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.jstatsoft.org/v48/i04/>>. Acesso em: 21 out. 2021.

OXFORD LANGUAGES. Post Truth. In: **Word of The Year 2016**. Oxford University Press, 2016.

ESTEVEES, Luis Carlos; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luis Carlos; RIBEIRO, Eliane Andrade (Eds.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 19-54.

EUROPEAN AUDIOVISUAL OBSERVATORY. **Mapping of media literacy practices and actions in EU-28**. Strasbourg: European Audiovisual Observatory, 2016. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/reporting-media-literacy-europe>>. Acesso em: 25 set. 2021.

EUROPEAN COMMISSION. **2nd survey of schools: ICT in education objective 1: Benchmark progress in ICT in schools**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.

EUROPEAN COMMISSION. **A multi-dimensional approach to desinformation:** report of the independent high level group on fake news and online disinformation. A multi-dimensional approach to disinformation. Luxembourg: European Union, 2018. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>>. Acesso em: 3 set. 2019.

FABRINI, Fábio. Globo perde participação em verba oficial de publicidade sob Bolsonaro. **Folha de São Paulo**, 12 nov. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/11/globo-perde-participacao-em-verba-oficial-de-publicidade-sob-bolsonaro.shtml>>. Acesso em: 26 maio. 2021.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Globo, 1979.

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

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles et al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. Acesso em: 21 out. 2021.

FILHO, João. Band, SBT, Record e RedeTV: imprensa a favor de Bolsonaro. **The Intercept Brasil**, 23 fev. 2020. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/02/23/imprensa-bolsonaro-band-sbt-record-rede-tv/>>. Acesso em: 26 maio. 2021.

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

FLYNN, D. J.; KRUPNIKOV, Yanna. Misinformation and the justification of socially undesirable preferences. **Journal of Experimental Political Science**, v. 6, n. 1, p. 5-16, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/XPS.2018.12>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FLYNN, D. J.; NYHAN, Brendan; REIFLER, Jason. The nature and origins of misperceptions: understanding false and unsupported beliefs about politics. **Political Psychology**, v. 38, n. s1, p. 127-150, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/pops.12394>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FONSECA, Francisco. Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 6, p. 41-69, 2011.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522011000200003>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FREEMAN, Linton C. Centrality in social networks conceptual clarification. **Social Networks**, v. 1, n. 3, p. 215-239, 1978. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/0378873378900217>>. Acesso em 21 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Sabrina. Bolsonaro deu 102 entrevistas exclusivas desde a posse; Band é a mais atendida. **Poder 360**, 7 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/midia/bolsonaro-deu-102-entrevistas-exclusivas-desde-a-posse-band-e-a-mais-atendida/>>. Acesso em: 31 out. 2021.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado & sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIEDMAN, Jerome; HASTIE, Trevor; TIBSHIRANI, Rob. **Glasso**: graphical lasso: estimation of Gaussian graphical models. R Project, 2019. Disponível em: <<https://cran.r-project.org/web/packages/glasso/index.html>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FUKS, Mario. Efeitos diretos, indiretos e tardios: trajetórias da transmissão intergeracional da participação política. **Lua Nova**, n. 83, p. 145-178, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452011000200006>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FUKS, Mario. Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. **Opinião Pública**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 88-108, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762012000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso at: 31 Jan. 2017.

GALLEGO, Esther Solano. A bolsonarização de Brasil. **Documentos de Trabajo IELAT**, n. 121, abro 2019. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixpYudiaX0AhX6pJUCHTFyC34QFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fielat.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F03%2FDT_121_Esther-Solano-Gallego_Web_abril-2019.pdf&usq=AOvVaw2Wk6auuq287ozPEcb8gzSC>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GOMES, Ana Bárbara; DUARTE, Felipe; ROCILLO, Paloma. **Inclusão digital como política pública: Brasil e América do Sul em perspectiva**. Belo Horizonte: IRIS, 2020.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf; MORAIS, Jennifer Azambuja de; BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. O novo ovo da serpente: emergência de valores antidemocráticos na juventude do sul do Brasil. In: ENCONTRO DA ABCP, 12., 2020, João Pessoa (PB). **Anais...** João Pessoa (PB): Associação Brasileira de Ciência Política, 2020.

GORDON, Eric; MUGAR, Gabriel. **Civic Media practice: identification and evaluation of media and technology that facilitates democratic process**. Boston, 2018. Disponível em: <https://elabhome.blob.core.windows.net/resources/civic_media_practice.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

GORRELL, Genevieve et al. Quantifying media influence and partisan attention on twitter during the UK EU referendum. In: STAAB, S.; KOLTSOVA, O.; IGNATOV, D. (Eds.). **Social informatics: lecture notes in computer science**. 2018. v. 11185. p. 274-290. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01129-1_17>. Acesso em: 25 nov. 2021.

GRAVES, Lucas; CHERUBINI, Federica. **The rise of fact-checking sites in Europe**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2016. Disponível em: <<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/research/files/The%2520Rise%2520of%2520Fact-Checking%2520Sites%2520in%2520Europe.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

GREENHILL, Kelly M.; OPPENHEIM, Ben. Rumor has it: the adoption of unverified information in conflict zones. **International Studies Quarterly**, v. 61, n. 3, p. 660-676, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/isq/sqx015>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

GRIZZLE, Alton et al. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <<https://nic.br/media/docs/publicacoes/8/246421POR.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

HERRERO, Inés; HUGHES, Mathew. When family social capital is too much of a good thing. **Journal of Family Business Strategy**, v. 10, n. 3, p. 100271, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2019.01.001>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

HOBBS, Renee. **Digital and media literacy: a plan of action**. Washington D.C.: The Aspen Institute, 2010.

HOBBS, Renee; JENSEN, Amy. The past, present, and future of media literacy education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HOOGHE, Marc. Television and civic attitudes: the effect of television time programmes and stations. **Ethical Perspectives**, v. 9, n. 4, p. 230-248, 2002. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/HOOTAC-4>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. Nova York: Routledge, 2010.

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

HOSKINS, Bryony; CRICK, Ruth Deakin. **Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin**. Luxembourg: OPOCE, 2008. Disponível em: <[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/4954/1/reqno_jrc45123_learning_to_learn_and_civic_competence\[2\].pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/4954/1/reqno_jrc45123_learning_to_learn_and_civic_competence[2].pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2017.

HOSKINS, Bryony; D'HOMBRES, Béatrice; CAMPBELL, Joann. Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 3, p. 386-402, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.386>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

HOSKINS, Bryony et al. **Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School**. Ispra: European Commission, 2008. Disponível em: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC42904/bryonycci_jrc42904_fina_l.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

HOSKINS, Bryony et al. **Measuring active citizenship in Europe Institute for the Protection and Security of the Citizen**. Luxembourg, 2006. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/jrc-coin-measuring-active-citizenship-2006_en.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2016.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD por amostra continua: divulgação trimestral**. IBGE, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=30789&t=destaques>>. Acesso em: 24 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD continua**: acesso à internet internet e à televisão e posse de telefone celular móvel para uso pessoal em 2019. IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

INGLEHART, Ronald. **The silent revolution**: changing values and political styles among western publics. Princeton: Princeton University Press, 1977.

INGLEHART, Ronald; ABRAMSON, Paul R. Measuring postmaterialism. **American Political Science Review**, v. 93, n. 3, p. 665-677, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/2585581>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

INGLEHART, Ronald; ABRAMSON, Paul R. Economic security and value change. **American Political Science Review**, v. 88, n. 2, p. 336-354, 1994. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/2944708>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

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

INTERVOZES, Coletivo Brasil de Comunicação Social; VALENTE, Jonas; PITA, Marina. **Concentração e diversidade na internet**. São Paulo: Intervezes, 2018. Disponível em: <<http://monopoliosdigitais.com.br/site/>>. Acesso em: 14 set. 2020

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JACKSON, Brooks; JAMIESON, Kathleen Hall. **UnSpun**: finding facts in a world of disinformation. [S.l.: s.n.]: 2007.

JENKINS, Henry et al. **By any media necessary**: the new youth activism. New York: New York University Press, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369118X.2017.1398269>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21st century. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

JENNINGS, M. Kent; NIEMI, Richard G. **The political character of adolescents**. Princeton: Princeton University Press, 1974.

JENNINGS, M. Kent; NIEMI, Richard G. The transmission of political values from parent to child. **The American Political Science Review**, v. 62, n. 1, p. 169-184, 1968. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/1953332>>.

JENNINGS, M. Kent; STOKER, Laura; BOWERS, Jack. Politics across generations: family transmission reexamined. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN POLITICAL SCIENCE, 1999. **Proceedings...** [s.l.: s.n.], 1999.

KAHNE, Joseph; BOWYER, Benjamin. Can media literacy education increase digital engagement in politics? **Learning, Media and Technology**, v. 44, n. 2, p. 211-224, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>>.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. The limits of political efficacy: educating citizens for a democratic society. **Political Science & Politics**, v. 39, n. 2, p. 289-296, 2006. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/ps-political-science-and-politics/article/abs/limits-of-political-efficacy-educating-citizens-for-a-democratic-society/EFC896B2BB0E61616F8E6F08A9BFC72B>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KALISCH, Markus et al. Causal inference using graphical models with the R Package pcalg. **Journal of Statistical Software**, v. 47, p. 1-26, 2012. Disponível em: <<https://www.jstatsoft.org/index.php/jss/article/view/v047i11>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

KOSACHENCO, Camila. Desafios da educação pública na pandemia passam por aprimorar o ensino remoto. **GZH**, Porto Alegre, 31 mar. 2021. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/03/desafios-da-educacao-publica-na-pandemia-passam-por-aprimorar-o-ensino-remoto-ckmxwqz9p008j016uksglnnju.html>>. Acesso em: 12 out. 2021.

KU, Kelly Y. L. et al. What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy. **Thinking Skills and Creativity**, v. 33, p. 100570, May 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.004>>.

KUDRNÁČ, Aleš; LYONS, Pat. Political inequality among youth: do discussions foster a sense of internal political efficacy? **Young**, v. 26, n. 5, p. 484-504, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1103308817738847>>.

KUMARI, Arti; SINGH, Ritu. Personality development of adolescent's from different social classes. **International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences**, v. 7, n. 12, p. 962-966, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20546/ijcmas.2018.712.119>>.

LAGROYE, Jacques. **La politisation**. Paris: Belin, 2003.

LAZER, David et al. **Combating fake news**: an agenda for research and action drawn from presentations by. 2017. Disponível em: <<https://shorensteincenter.org/wp-content/uploads/2017/05/Combating-Fake-News-Agenda-for-Research-1.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

LAURITZEN, Steffen. **Graphical models**. Oxford: Clarendon Press, 1996.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEE, Alice Y. L. Media education in the school 2.0 era: teaching media literacy through laptop computers and iPads. **Global Media and China**, v. 1, n. 4, p. 435-449, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/2059436416667129>>.

LENHART, Amanda. Teens, social media & technology overview 2015. **Pew Research Center**, 9 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

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

LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN, Julian. **The class: living and learning in the Digital Age**. New York: New York University Press, 2016.

LLEWELLYN, Kristina R. et al. **The state and potential of civic learning in Canada: charting the course for youth civic and political participation**. Canada, 2007.

LLORENTE, José Antonio. A era da pós-verdade: realidade versus percepção. **Uno**, v. 27, p. 8-13, 2017. Disponível em: <<https://www.revista-uno.com.br/numero-27/>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

LÜDKE, Merge; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUSKIN, Robert C. Explaining political sophistication. **Political Behavior**, v. 12, n. 4, p. 331-361, 1990. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/586188>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MACBRIDE, Sean. **Un solo mundo, voces múltiples (informe MacBride)**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980. v. 372.

MARCHI, Regina. With Facebook, blogs, and fake news, teens reject journalistic “objectivity”. **Journal of Communication Inquiry**, v. 36, n. 3, p. 246-262, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0196859912458700>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MARTENS, Hans; HOBBS, Renee. How media literacy supports civic engagement in a digital age. **Atlantic Journal of Communication**, v. 23, n. 2, p. 120-137, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MARTÍNEZ, Isabel et al. Family socialization in Brazil. In: SELIN, Helaine (ed.). **Parenting across cultures**. Cuenca, Spain: Springer, 2013. p. 293-306.

MARTINS, Marcio Meireles (Org). **Memórias de trabalho e não trabalho quilombola**. São Leopoldo: Óikos, 2019.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (Ed.). **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 30-69.

MARWICK, Alice; LEWIS, Rebecca. **Media manipulation and disinformation online**. Data & Society Research Institute, 2017.

MATOS, Heloiza. Capital social, internet e TV: controvérsias. **Organicom**, v. 5, n. 8, p. 24-35, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138964>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MATTELART, Armand. Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação. ENCONTRO LATINO DE ECONOMIA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA, 5., 2005, Salvador. **Anais...** Salvador, 2005.

MCCRIGHT, Aaron M.; DUNLAP, Riley E. Combatting misinformation requires recognizing its types and the factors that facilitate its spread and resonance. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 6, n. 4, p. 389-396, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.09.005>>.

MCLUHANN, Marshall. **Understanding media: the extensions of man**. The MIT Press, 1994.

MCLUHAN, Marshall. **The Gutenberg Galaxy: the making of the typographic man**. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

MEHMOOD, Wajid; RAUF, Abdul. Family, politics and socialization : a case study of Jamaat-i-Islami in Dir (KP), Pakistan. **FWU Journal of Social Sciences**, v. 12, n. 1, p. 138-148, jul. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 621-636, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1039>>.

MERVIN, David. The news media and democracy in the United States. **Democratization**, v. 5, n. 2, p. 37-41, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13510349808403556>>.

MESQUITA, Nuno Coimbra. **Mídia e democracia no Brasil: jornal nacional, crise política e confiança nas instituições**. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Meios de comunicação de massa e política no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 3, p. 43-70, 2001. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16873_Cached.pdf>. Acesso

em: 19 nov. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. Meios de comunicação de massa e eleições no Brasil: a influência simples à interação complexa. **Revista USP**, n. 90, p. 74-83, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i90p74-83>>.

MIHAILIDIS, Paul. **Civic medias literacy**: re-imagining human connection in an age of digital abundance. New York: Routledge, 2019.

MIHAILIDIS, Paul. Civic media literacies: re-imagining engagement for civic intentionality. **Learning, Media and Technology**, v. 43, n. 2, p. 152-164, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>>.

MIHAILIDIS, Paul. **Media literacy and the emerging citizen**: youth, engagement and participation in digital culture. [S.l.:s.n.], 2014. Disponível em: <http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/record/C_Rb6189102_Smedia_literacy_P0%2C1_Orightresult_U_X6?lang=cat&suite=def>. Acesso em: 14 fev. 2019.

MIHAILIDIS, Paul. The first step is the hardest: finding connections in media literacy education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 1, n. 1, p. 53-67, 2009. Disponível em: <<https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/5>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MIHAILIDIS, Paul; GERODIMOS, Roman. Connecting pedagogies of civic media: the literacies, connected civics, and engagement in daily life. In: GORDON, Eric; MIHAILIDIS, Paul. **Civic Media**. The MIT Press, 2018. p. 371-392.

MILAN, Stefania. **Social movements and their technologies**. London: Palgrave Macmillan UK, 2013.

MISHLER, William; ROSE, Richard. Generation, age, and time: the dynamics of political learning during Russia's transformation. **American Journal of Political Science**, v. 51, n. 4, p. 822-834, 2007. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4620102>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MOISÉS, José A. **Democracia e confiança**: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas. São Paulo: EDUSP, 2010.

MORAIS, Jennifer Azambuja de. **Internet, cultura política e juventude no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2021.

MORAIS, Jennifer Azambuja de. **Cultura política e capital social: os efeitos do uso da internet na socialização de jovens no Sul do Brasil**. 2017. 285 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MORAIS, Jennifer Azambuja de; BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. Socialização política e as redes familiares e sociais: o papel da Internet na cultura política dos jovens no Sul do Brasil. **Análise Social**, v. 239, n. 2, p. 364-368, 2021. Disponível

em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n239a08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso Da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>>.

NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION (NAMLE). **Media literacy defined**. 2019. Disponível em: <<https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

NATIONAL LITERACY TRUST – UK (Org.). **Fake news and critical literacy: the final report of the Commission on Fake News and the teaching of critical literacy in schools**. London, 2018. Disponível em: <<https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/fake-news-and-critical-literacy-final-report/>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

NAZZARI, Rosana K. Capital social e socialização política dos jovens no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, p. 145-154, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6312>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NEUMAN, Russel W. **The paradox of mass politics: knowledge and opinion in the American electorate**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

NEWMAN, Nic et al. Reuters Institute Digital News Report 2020. [S.l.:s.n.]: 2020. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NEWTON, Ken. Curing democratic malaise with democratic innovations. In: GEISSEL, Brigitte; NEWTON, K. (Eds.). **Evaluating democratic innovations: curing the democratic malaise?** Nova York: Routledge, 2012.

NIEMI, Richard G.; CRAIG, Stephen C.; MATTEI, Franco. Measuring internal political efficacy in the 1988 National Election Study. **The American Political Science Review**, v. 85, n. 4, p. 1407-1413, 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/1963953>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

NIEMI, Richard G.; HEPBURN, Mary A. The rebirth of political socialization. **Perspectives on Political Science**, v. 24, n. 1, p. 7-16, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10457097.1995.9941860>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

NODDINGS, Nel. **Caring: a relational approach to ethics and moral education**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2013. v. 1

NORRIS, Pippa. **A virtuous circle: political communications in post-industrial democracies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NORRIS, Pippa. **Critical citizens: global support of democratic governance**. Oxford:

Oxford University Press, 1999.

NORRIS, Pippa; INGLEHART, Ronald. **Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

NTE POA. **Núcleo de Tecnologia Educacional** – Porto Alegre. 2021. Disponível em: <<https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/nte-poa>>. Acesso em: 17 out. 2021.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017.

NUPESAL. **Democracia, valores políticos e capital social: um estudo comparativo de socialização política dos jovens no Sul do Brasil**. Porto Alegre: Núcleo de Pesquisa sobre América Latina/UFRGS, 2019.

NUPESAL. **Democracia, mídias e capital social: um estudo comparativo de socialização política dos jovens no Sul do Brasil**. Porto Alegre; Florianópolis; Curitiba: Núcleo de Pesquisa sobre América Latina/UFRGS, 2015-2016.

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

NYE, Joseph S. **Soft power: the means to success in World Politics**. Nova York: Public Affairs, 2004. v. 31.

OLIVEIRA, Lucy. Os ataques e seus ecos : relações entre as agendas da propaganda negativa e da imprensa brasileira na campanha presidencial de 2014. In: SEMANA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 3., 2015. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **21st-Century readers: developing literacy skills in a digital world**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19**. [S. l.]: OPAS, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OPSAHL, Tore; AGNEESSENS, Filip; SKVORETZ, John. Node centrality in weighted networks: generalizing degree and shortest paths. **Social Networks**, v. 32, n. 3, p. 245–251, 2010. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0378873310000183>>. Acesso em: 22 nov. 2021

ORTEGA, Rodrigo. Eleição abala grupos de amigos e famílias no WhatsApp; veja histórias e dicas para lidar com discórdias. **G1**, 04 out. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/04/eleicao-abala-grupos-de-amigos-e-familias-no-whatsapp-veja-historias-e-dicas-para-lidar-com->

[discordias.ghtml](#)>. Acesso em: 31 out. 2021.

OWEN, Diana. The new media's role in politics. **OpenMind**, 2017. Disponível em: <<https://www.bbvaopenmind.com/en/articles/the-new-media-s-role-in-politics/>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PADIGLIONE, Cristina. Brasileiro passou 7h09 por dia diante da TV em 2020, com recordes de audiência. **Folha de São Paulo**, 4 mar. 2021. Disponível em: <<https://telepadi.folha.uol.com.br/brasileiro-passou-em-media-7h09-por-dia-diante-da-tv-em-2020-com-recordes-de-audiencia/>>. Acesso em: 31 out. 2021.

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

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PATTERSON, Thomas E. **The mass media election**: how Americans choose their president. Nova York: Praeger, 2000.

PATTERSON, Thomas E. Time and news: the media's limitations as an instrument of democracy. **International Political Science Review**, v. 19, n. 1, p. 55-67, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/019251298019001004>>.

PENNYCOOK, Gordon; CANNON, Tyrone D.; RAND, David G. Prior exposure increases perceived accuracy of fake news: discovery service. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 147, n. 12, p. 1865-1880, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/xge0000465>>.

PLATTNER, Marc F. Media and democracy: the long view. **Journal of Democracy**, v. 23, n. 4, p. 62-73, 2012. Disponível em: <<https://www.journalofdemocracy.org/articles/media-and-democracy-the-long-view/>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PONTE, Víctor Manuel Durand. Confianza y eficacia ciudadana en una sociedad con alta desigualdad. **Opinião Pública**, v. 12, n. 12, p. 277-296, nov. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-62762006000200003>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PORTO, Mauro Pereira. Mídia e deliberação política: o modelo do cidadão interpretante. In: PORTO, Mauro Pereira. **Televisão e política no Brasil**: a rede globo e as interpretações de audiência. E-papers, 2007. v. 12. p. 21-54.

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

PRENSKY, Marc. What can you learn from a cell phone? Almost anything! **Innovate** 1, 2005. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

PUTNAM, Robert D. **Bowling alone: the collapse and revival of American community**. Nova York: Simon & Schuster, 2000.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

R CORE TEAM. **R: a language and environment for statistical computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2021. Disponível em: <<https://www.r-project.org>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

RAIS, Diogo. Fake news e eleições. In: RAIS, Diogo (Ed.). **Fake news: conexão entre a desinformação e o direito**. São Paulo: Thomson Reuters, 2018. p. 105-130.

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de “fake news” políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**, n. 41, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/39035>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REIS, Maria da Conceição; MÁXIMO, Nídia N. Política educacional do Brasil e os desafios da contemporaneidade para uma formação cidadã. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Cadernos ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariadaConceicaoDosReis-ComunicacaoOral-int.pdf%3E>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RENNÓ, Lúcio. Teoria da cultura política : vícios e virtudes. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 45, p. 71-92, 1998. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/edicoes-antiores-es/bib-45/486-teoria-da-cultura-politica-vicios-e-virtudes/file>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RITSER, Claudio Rossano. **O golpe de 2016: o poder das instituições do Estado no Brasil e as eleições de 2018**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2018. 480 p.

ROBINAUGH, Donald J.; MILLNER, Alexander J.; MCNALLY, Richard J. Identifying highly influential nodes in the complicated grief network. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 125, n. 6, p. 747-757, 2016. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/abn0000181>>. Acesso em: 22 nov. 2021

RODRIGUES, Mariana; MENEZES, Isabel; FERREIRA, Pedro D. Efeitos longitudinais da socialização política nos comportamentos de participação de jovens. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-20, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844175560>>.

RODRIGUES, Renato. Mais de 60% dos brasileiros não sabem reconhecer notícia falsa. **Kaspersky Daily**, 2020. Disponível em: <<https://www.kaspersky.com.br/blog/fake-news-brasil-pesquisa/14060/>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

RODRIGUES, Ana Adília. Direito à educação uma construção histórica e política no Brasil. **Jusbrasil**, [online], 2017. Disponível em: <<https://mprogressista.jusbrasil.com.br/artigos/593072202/direito-a-educacao-uma-construcao-historica-e-politica-no-brasil>>. Acesso at: 28 Dec. 2021.

ROKER, Debra. **The political socialisation of youth**: a comparison of private and state educated girls. University of Sheffield, 1991.

ROSA, Thiago Mendes; GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FERNANDES, Adriana Sbicca. Estratificação socioeconômica: uma proposta a partir do consumo. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 19., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Associação Nacional dos Centros de Pós Graduação em Economia, 2014. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/documents/160445/226386/ss4_mesa4_artigos2014 ESTRATIFICACAO SOCIOECONOMICA UMA PROPOSTA PARTIR CONSUMO.pdf/fb77ab-e78c-4885-973f-a841a26ab49e>. Acesso em: 20 nov. 2021.

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

ROTHBART, Mary K.; POSNER, Michael I. The developing brain in a multitasking world. **Developmental Review**, v. 35, n. 1, p. 42-63, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.006>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SALATA, André Ricardo. Quem é classe média no Brasil? Um estudo sobre identidades de classe. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 111–149, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/00115258201540>> Acesso em: 22 nov. 2022

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 32. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SCHLOZMAN, Kay Lehman; VERBA, Sidney; BRADY, Henry E. **The unheavenly chorus**: unequal political voice and the broken promise of American democracy. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e política nos anos 1990**: um estudo de socialização política no Brasil. 2000. 391 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCHMIDT, Selma. Abismo entre ricos e pobres se reflete nas mortes por coronavírus. **Extra**, 3 maio 2020. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/abismo-entre-ricos-pobres-se-reflete-nas-mortes-por-coronavirus-24407597.html>>. Acesso em: 14 maio. 2020.

SCHUDSON, Michael. **The power of the news**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

SEARING, Donald; WRIGHT, Gerald; RABINOWITZ, George. The primacy principle:

attitude change and political socialization. **British Journal of Political Science**, v. 6, n. 1, p. 83-113, 1976. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0007123400000533>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SHU, Kai et al. Fake news detection on social media: a data mining perspective. **ArXiv**, v. 1, 3 set. 2017. Disponível em: <<http://arxiv.org/abs/1708.01967>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVEIRA, Marilda de Paula. As novas tecnologias no processo eleitoral : existe um dever estatal de combate à desinformação nas eleições ? In: ABOUD, Georges; NERY JUNIOR, Nelson; RICARDO, Campos (Eds.). **Fake news e regulação**. São Paulo: Thomson Reuters, 2018. p. 191-216.

SIQUEIRA, Romilson M.; DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Angela da S. Plano nacional de educação, base nacional curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Ed.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: ANPAE, 2020. p. 258-280.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOHL, Sofia. **Youths' political efficacy: sources, effects and potentials for political equality**. Örebro: Örebro University, 2014.

SORJ, Bernardo. **Meios de comunicação e democracia: além do Estado e do mercado**. Rio de Janeiro: Centro Eldstein de Pesquisas Sociais, 2011.

SORJ, Bernardo. **Poder político y medios de comunicación**. 2010. Disponível em: <http://bernardosorj.com.br/pdf/Poder_politico_y_medios.pdf#page=3>. Acesso em: 11 ago. 2019

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>>. Acesso em: 22 out. 2021

SPIRITES, Peter L.; MEEK, Christopher; RICHARDSON, Thomas S. Causal inference in the presence of latent variables and selection bias. In: CONFERENCE ON UNCERTAINTY IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE, 11., 1995. **Proceedings...** [S. l.], 1996. p. 499-506. Disponível em: <<https://arxiv.org/abs/1302.4983>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TILLY, Charles. **Democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TOKARNIA, Mariana. Necessidade de trabalhar é principal motivo para abandonar a escola. **Agência Brasil**, 15 jul. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de->

[trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola](#)>. Acesso em: 20 nov. 2021.

TOMIZAKI, Kimi; DE CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley; SILVA, Maria Gilvania Valdivino. Socialisation politique et politisation parmi les familles du Mouvement des Sans-Toit (MTST). **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 935-954, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166488>>.

TRAUMANN, Thomas. Como a indústria de notícias falsas dominou a eleição da França. **Época**, n. 4, p. 1-5, 2018.

TRONTO, Joan C. **Caring democracy: markets, equality, and justice**. New York: New York University Press, 2013.

TWENGE, Jean M. **iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood – and what that means for the rest of us**. New York: Atria Books, 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **UNESCO Operational Strategy on Youth (2014-2021)**. Paris, 2014.

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

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: USP, 1999.

V-DEM. **Autocratization turns viral: democracy report 2021**. Gothenburg: V-Dem Institute; University of Gothenburg, 2021. Disponível em: <https://www.v-dem.net/media/filer_public/74/8c/748c68ad-f224-4cd7-87f9-8794add5c60f/dr_2021_updated.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

VELDEN, Rolf Van Der. Family socialization and educational attainment. In: MIDTERM CONFERENCE OF THE ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF EDUCATION, 1992, Amsterdam. **Proceedings...** Amsterdam, 1992.

VELOSO, Fernando. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p. 215-253.

VOSOUGHI, Soroush; DEB, Roy; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1126/science.aap9559>>.

YIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WASBURN, Philo C.; COVERT, Tawnya J. Adkins. **Making citizens:** political socialization research and beyond. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2017.

WARKENTING, Craig. **Reshaping world politics:** NGOs, the internet, and global civil society. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, 2001.

WE ARE SOCIAL. **Global digital report.** 2021. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2021-july-global-statshot-report-v02>>. Acesso em: 23 nov. 2021

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusofona de Educação**, v. 27, n. 27, p. 159-179, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4836>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>>.

WRAY-LAKE, Laura. How do young people become politically engaged? **Child Development Perspectives**, v. 13, n. 2, p. 127-132, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/cdep.12324>>.

ZORZI, Felipe. **Cidadania Desigual:** socialização política comparada em escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**



QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS/DIRETORES/PROFESSORES

1. Nome da Escola
2. Tipo de Escola:
3. Nome e Cargo:

Instruções para entrevistador:

- 1) Explicar que a entrevista é anônima e que o nome, cargo e escola não serão divulgados.
- 2) Solicitar se pode gravar a entrevista: Em caso afirmativo inicie a gravação falando o nome completo do entrevistado perguntando se ele/ela aceita que gravemos as entrevistas.
- 3) Explicar que o trabalho está dividido em três eixos e que nos três primeiros é importante levar em conta a realidade da escola na época que os questionários foram aplicados, que é anterior a pandemia. A quarta seção abrange especificamente o período da pandemia de Covid-19.

EIXO 1: INFRAESTRUTURA ESCOLAR

4. A Escola possui computadores? (Escrever o número de computadores)

a) Sim. Em quais locais?

Ambientes	1. Sem conexão com a internet	2. Conexão banda larga	3. Internet Sem fio
A1) Administração			
A2) Sala dos professores			
A3) Sala / Laboratório de informática			
A4) Sala de leitura / biblioteca			
A5) Salas de aula			
A6) Outros ambientes			

b) Não

5. Os computadores podem ser utilizados pelos alunos fora do horário de aula? Como isso funciona?
6. Qual a política da escola em relação ao uso de smartphones em sala de aula? E laptops?
7. A escola tem Wi-Fi?
 - (1) Sim. Qual a política de uso pelos alunos? _____
 - (2) Não.
8. Os professores desta escola contam com algum dos seguintes tipos de apoio para o uso pedagógico de computadores e internet? (Funcionário específico, contratação de terceirizado, solicitação ao Estado...)

	Sim. De que tipo?	Não
9.1 Para conserto ou atualização de hardwares.		
9.2 Para instalação ou atualização de softwares.		

9.3 Apoio para resolução de problemas de conexão com a internet.		
9.5 Apoio didático pedagógico.		
9.6 Não há nessa escola os apoios citados.		

EIXO 2: PLANO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E MÍDIAS

9. A Escola tem um plano pedagógico consolidado para o ensino médio? De que forma ele está estruturado? (Pedir uma cópia do Plano)
10. De que forma o uso da internet aparece no Projeto Pedagógico da Escola?
- As tecnologias aparecem de forma transversal no Projeto Pedagógico porque já estão amplamente incorporadas às práticas da escola.
 - Existem propostas de uso pedagógico das TIC com a indicação de seus objetivos, estratégias e avaliação sobre esse uso no Projeto Pedagógico da escola.
 - Existem menções ao uso pedagógico das TIC no Projeto Pedagógico da escola.
 - Não há referências ao uso pedagógico das TIC no Projeto Pedagógico da escola.
11. Dentro do projeto pedagógico da escola existe uma carga horária voltada a tratar de temas relacionados ao ambiente digital/comunicacional?
- Segurança e inclusão digital
 - Fake news
 - Intolerância
 - Censura
12. Sobre os materiais didáticos utilizados em sala de aula:
- São produzidos pela própria instituição
 - Seguem as sugestões de coleções indicadas pela FNDE
 - outras opções
13. Como o Plano Pedagógico da Escola aborda questões relativas à interpretação de conteúdos midiáticos? (uso de revistas, jornais, documentários, posts de redes sociais, etc...)
14. Dentro das diferentes disciplinas realizadas na escola, você diria que elas abordam de alguma forma os seguintes aspectos: (0 – Não abordam e 5 Abordam satisfatoriamente)

	0	1	2	3	4	5
Fazer pesquisas na Internet						
Utilizar computador e Internet para acessar conteúdos sobre os temas tratados em aula						
Criar e manter um site ou blog						
Comparar sites identificando as fontes de informações relevantes						
Avaliar quais informações não devem ser compartilhadas na Internet						
Interpretar e julgar a confiabilidade das informações disponíveis na Internet						
Verificação de conteúdo em sites de checagem de fatos						
Para entender as consequências de disponibilizar publicamente informações on-line no <Facebook ©>, <Instagram ©> etc.						
Como detectar se as informações são subjetivas ou tendenciosas						
Sobre cyberbullying e intimidações nas redes sociais						

EIXO 3: PLANO PEDAGÓGICO E CIDADANIA

15. Como o tema de cidadania é tratado dentro do Plano Pedagógico? Os professores dessa escola discutem problemas sociais e políticos na sala de aula?
16. Esta escola faz da educação cívica uma prioridade para atividades extracurriculares?
 a) Ações comunitárias? Exemplos
 b) Grêmios Estudantil? Exemplos
17. Os alunos participam destes espaços ativamente?
 a) Sim. Como eles expressam esse interesse? _____
 b) Não. Você acha que eles expressam seus interesses políticos de novas maneiras que possam ser mal interpretados como apáticos?
18. Que tipos de atividades e eventos são organizados para aumentar o interesse político dos alunos?

19. Com que frequência a escola promove eventos/oficinas/ palestras sobre:

	Frequentement e	Moderadament e	Nunca
1 Tratem sobre a sociedade e a política na atualidade.			
2 Tratem sobre cultura e diversidade.			
3 Tratem de conteúdos a partir de jornais ou revistas.			
4 Tratem de conteúdos a partir da exibição de noticiários ou documentários.			
5 Promovam oficinas/ aulas sobre pesquisa e fontes de informação.			

20. Desde as últimas eleições, a escola recebeu pressão por parte dos pais (ou alunos) em tratar sobre temas específicos, tidos como polêmicos?
 a) Sim, dos pais: Ex:
 b) Sim, dos alunos: Ex:

EIXO 4: PANDEMIA E ADAPTAÇÕES AO MODELO PEDAGÓGICO

21. Como foi o processo de adaptação das aulas presenciais para o modelo EAD? Houve algum planejamento pedagógico pela escola? Houve algum tipo de apoio do Governo/ para a Escola e os professores?
22. Quais foram os principais desafios enfrentados pelos professores e alunos? Houve uma sobrecarga na sua rotina ao longo da pandemia? Por favor, exemplifique como isso aconteceu.
23. Como se deu o contato com os alunos e a estruturação das aulas durante a pandemia? Quais meios (redes) foram utilizados?
24. De 0 a 5, quanto você diria que cada uma dessas modalidades de ensino foi utilizada no período da pandemia:

	0	1	2	3	4	5
Materiais digitais via redes sociais						
Orientação às famílias						
Materiais disponíveis nos sites da secretaria de educação						
Vídeo-aulas gravadas						
Envio de atividades impressas aos alunos						
Aulas ao vivo (online)						

25. E como foi a resposta dos alunos a estas novas modalidades? Houve desistências? E a resposta dos pais?

26. Dentro das redes, dos grupos usados para organizar atividades online, houve algum tipo de debate político? Como isso se desenvolveu?
27. E alguma fake news ou informação errada? Como isso se desenvolveu? De que forma os professores/escola/coordenação/alunos reagiram a isto?
28. Em decorrência da pandemia de covid-19 e a infodemia algum momento se deu a discussão sobre educação midiática, desinformação e fake news?
29. Você diria que a pandemia, de certa forma, forçou que conteúdos midiáticos diferentes (como vídeos, notícias de jornais, documentários, etc..) se tornassem mais utilizados como forma de ensino? Acredita que os alunos se tornaram um pouco mais críticos ao tipo de informação que consomem?
30. Como você imagina que essa experiência irá impactar o retorno das aulas presenciais?
31. Como foi (se houve) retorno às aulas presenciais? Quais foram os protocolos adotados? E como você/ os professores e alunos tem se sentido?

APÊNDICE B – LISTA DAS ESCOLAS ENTREVISTADAS

Ne	Tipo de escola	Escola	Endereço	Bairro	Data da entrevista (diretores ou coordenadores)
1	Estadual/pública	Escola técnica estadual senador Ernesto Dorneles	Rua Duque de Caxias, 385	Centro	19/01/2021
2	Estadual/pública	Escola estadual ensino médio Oscar Tollens	Rua Vidal de Negreiros	Partenon	18/01/2021
4	Estadual/pública	Instituto estadual Paulo da Gama	Av Silvado, 555	Cel. Aparício Borges	27/01/2021
5	Estadual/pública	Colégio estadual rubem berta	Av Saturnino de Brito, 1400	Vila Jardim	
14	Privada	Colégio Unificado	Independência, ver	Centro	26/01/2021
48	Estadual/pública	Colegio estadual engenheiro Ildo Meneghetti	R Eugênio rodrigues 4919	Restinga nova	
13	Privada	E.e.m. Sociedade educacional Monteiro Lobato	Rua das Andradas, 1180	Centro	
3	Estadual/pública	Colégio estadual Paraná	Av Taquari, 395	Cristal	27/01/2021
8	Estadual/pública	Escola municipal ensino básico dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	Rua Xavier de Carvalho, 274	Sarandi	25/11/2019
10	Privada	Escola adventista Marechal Rondon	Rua Mali, 255	Vila Ipiranga	21/11/2019
6	Estadual/pública	Colégio estadual Presidente Roosevelt	Rua Botafogo, 396	Menino Deus	19/11/2019
9	Privada	Colégio Santa Tereza de Jesus	Av. Cavahada, 2250	Cavahada	
46	Estadual/pública	Instituto estadual Professora Gema Angelina Belia	Av Antônio de Carvalho 495	Jardim Carvalho	22/01/2021
49	Estadual/pública	Escola de ensino médio Infante Dom Henrique	R Gonçalves Dias 1022	Menino Deus	
47	Estadual/pública	Escola estadual ensino médio Cristóvão Colombo	R Rezende Costa 805	Sarandi	19/11/2019
50	Federal/pública	IFRS - campus Porto Alegre Restinga	Rua Alberto Hoffman 285	Restinga	19/11/2019 e 28/01/2021
53	Privada	Colégio adventista do Partenon	Avenida Valado 363	Partenon	

APÊNDICE C – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO PT(2003-2017)

Quadro 12 – Marcos legais, programas e políticas de educação pública de 2003 a 2017 (governo PT)

Ano	Marcos Legais
2003	Lei nº 10.639/2003 – Torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares.
2004	Em julho de 2004, foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
	Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 – Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
	Criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) por meio da Lei nº 10.880/2004, com o objetivo de contribuir para a superação do analfabetismo e promover a progressiva continuidade dos estudos de jovens e adultos em níveis mais elevados.
2005	Primeiras iniciativas do Movimento Todos pela Educação: Criação da Prova Brasil (foco na educação básica) e institucionalizado o PROUNI – Programa Universidade para Todos.
2006	Emenda Constitucional nº 53/2006 – Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
	Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 cria o "Salário Educação" – que transfere parte do imposto das empresas privadas às escolas públicas. A contribuição social equivale a 2,5% de pagamentos recolhidos pelas "empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social", com algumas exceções especificadas em lei (Decreto nº 28/12/2006, Arts. 1º e 2º).
	Lei nº 11.274/06 – Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.
2007	Lei nº 11.494/07 – Regulamenta o FUNDEB.
	Início da implantação do FUNDEB em todas as unidades da federação.
	Institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – enfatiza o regime de colaboração entre os entes federados, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, tendo em vista os objetivos de melhoria dos indicadores educacionais.
	Criação do Programa Pró Infância: destinado aos cuidados e educação na primeira infância (até 4 anos). O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.
	Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.038/10, busca ampliar a jornada escolar e a ampliação da educação na perspectiva de turno integral.
2008	Implementado o Programa Mais educação, com o objetivo de ampliação da oferta de atividades educativas nas escolas públicas, sendo constituído por atividades optativas, oferecidas ao estudante no contraturno, buscando fortalecer a escola em termos de melhoria da cultura e comunidade.
	Instituída a Provinha Brasil, buscando avaliar os alunos de séries iniciais do ensino fundamental.
	Implantando o PAR (Plano de Ações Articuladas) associado ao PDE: com o objetivo de colocar à disposição de estados, municípios e Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da Educação Básica Pública.
	Lei nº 11.738/08 – Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2009	Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) – Belém, Brasil.

	SISU fortalece o ENEM.
	Instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.
	Emenda Constitucional nº 59/2009 – Amplia a faixa de escolaridade obrigatória e gratuita para 4 aos 17 anos de idade, prevendo sua implementação progressiva até 2016, assegurada sua oferta para todos que inclusive não tiveram acesso na idade própria.
	Instituição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo que os estudantes ficam na escola, buscando garantir a sua formação integral.
2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) – Brasília, 28 de março a 1º de abril de 2010.
	Instituído pela Portaria Normativa nº14, de 21 de maio de 2010, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.
	Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE-2011/2020) – Projeto de Lei (PL nº 8035/10), encaminhado pelo Executivo ao Congresso Nacional.
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.
2012	PNE-2011/2020 – aprovação na Câmara dos Deputados.
2013	Lei nº 12.796/13 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.
	PNE-2011/2020 – Projeto de Lei (PLC nº 103/2012), aprovado pelo plenário do Senado (17/12/2013).
	Criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pela Portaria nº 86/2013, com metas para a implementação da política de educação do campo, de acordo com o decreto nº 7.352/2010, apoiou ações para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, especificamente para estudantes do campo e quilombolas.
2014	II Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) – Brasília, de 19 a 23/11/2014.
	Institucionalização do Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.
	Institucionalização do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 através da Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bernardi (2017), Brasil (2014a), Werle (2014) e Veloso (2010).

APÊNDICE D – ÍNDICES DE CULTURA POLÍTICA

Quadro 13 – Índice de Eficácia Política

	Questões	Variáveis
Índice de Eficácia Política	19.4 Não gosto de discussões ou assuntos políticos, porque ninguém se entende e prefiro não me incomodar.	(1)Concordo (2) Concordo em parte (3) Discordo = discordo (bom para eficácia)
	19.5 Pessoas como as de minha família não têm nenhuma influência nas ações do governo.	
	19.6 Não adianta participar da política, pois nunca muda nada.	
	19.7 Assuntos políticos são muito complicados pra mim, por isso não me interessam."	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14 – Índice de Percepção de Responsividade do Sistema

Índice de Percepção de responsividade do Sistema	8.Você acha que a opinião da maioria das pessoas é levada em conta no nosso país?	(1) Sim (2) Às vezes (3) Não
	19.1 Todos os políticos são corruptos	(1)Concordo (2) Concordo em parte (3) Discordo
	19.2 Os políticos prometem, depois não cumprem.	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15 – índice de Sofisticação Política

Índice de Sofisticação		
Interesse e presença	3. Você se interessa por política?	(1) Muito (2) Pouco (3) Nenhum interesse
	4.1 a 4.6 Com que frequência você costuma conversar sobre estes assuntos políticos com: Pais, familiares, amigos redes sociais, colegas e profes	(1) Frequentemente, (2) Às vezes, (3) Raramente, (4) Nunca

Informação	41. O quanto você utiliza os seguintes meios para se informar 41.1 Rádio 41.2 Televisão 41.3 Jornal/Revista (online, via app ou impresso) 41.4 Facebook 41.5 Blogs ou fóruns de opinião 41.6 Whatsapp 41.7 Youtube 41.8 Instagram	(1) Muito (2) Pouco (3) Nada
Eficácia	19.7 Assuntos políticos são muito complicados pra mim, por isso não me interessam.	(1)Concordo (2) Concordo em parte (3) Discordo
Conhecimento	27.3a Você sabe o nome e o partido do: Nome Governador	(1) Acertou (2) Errou
	27.5a Você sabe o nome e o partido do: Nome Presidente	
27.2a Você sabe o nome e o partido do: Partido Prefeito		
27.4a Você sabe o nome e o partido do: Partido Governador		
27.6a Você sabe o nome e o partido do: Partido Presidente		
	30. Agora serão apresentadas algumas propostas. Indique onde você acha que elas se encontram no espectro político: esquerda, centro e direita 30.5 Favorável à reforma agrária 30.6 Apoio aos movimentos sindicais 30.7 Política de cotas raciais 30.1 Privatização de empresas públicas 30.3 Redução de impostos para empresas 30.8 Aumento de pena para criminalidade	(1) Esquerda (2) Centro (3) Direita
Conceptualização/ Valoração	19.9 Democracia é melhor do que qualquer outra forma de Governo	(1)Concordo (2) Concordo em parte (3) Discordo

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 16 – Índice de Competência Cívica (cultura política assertiva)

Atitudes	Variáveis de confiança	reconfig39.2_confia_partidos	0,00 = Nada e pouca (1 e 2) 0,50 = Mais ou menos (3, 4 e 5) 1,00 = Muita (6 e 7)
		reconfig39.3_judiciario	
		reconfig39.4_confiança_presidente	
		reconfig39.5_confianca_govFederal	
		reconfig39.13_confiaTv	
		reconfig39.14_confiajornalRevista	
		reconfig39.16_confialInternet	
		reconfig39.15_confiaRadio	
		reconfig35_participaPartidos	
Valores		Eficacia_discussoespoliticas	0,00 =Concordo (1)
		eficacia_pessoasminhafamilia	0,50 = Concordo Mais ou

	Índice de Eficácia Política	eficacia_ naoadianta	menos (2) 1,00 = Discordo (3)
		Eficacia_assuntospoliticoscomplicados	
	Índice de Percepção de responsabilidade do Sistema	responsividade_opiniaolevada	sim = 1 as vezes=0,5 e não=0
		responsividade_politicocorruptos	"0,00 =Concordo 0,50 = Concordo Mais ou menos 1,00 = Discordo"
responsividade_politicosprometem			
Comportamento Pretendido	Participação	reconfig35_participaPartidos	0= não, 1= sim/ já participei
		reconfig35_participaAssociacoesCom	
		reconfig35_participaAtvReligiosas	
		reconfig35_participaONGs	
		reconfig35_participaABAIXOassinado	
		reconfig35_participa_manifestação	
		reconfig35_participaOCUPA	
		reconfig35_participaMOVsociais	
		reconfig35_participaATVbairro	
		reconfig35_participa_mobilizaçãoRS	
		reconfig53.3_RS_ParticipacaoPolitica	
	reconfig21_VotariaNaoObrigatorio		
Conhecimento e capacidades comunicativas e organizacionais	Índice de Sofisticação Política	q3Interesse_sof	(1) Muito (2) Pouco (3) Nenhum interesse
		q4.1ConversarPoliticaPais_sof	(1) Frequentemente, (2) Às vezes, (3) Raramente, (4) Nunca
		q4.2ConversarPoliticaFamiliares_sof	
		q4.3ConversarPoliticaAmigos_sof	
		q4.4ConversarPoliticaContatosRedesSociais_sof	
		q4.5ConversarPoliticaColegasEscola_sof	
		q4.6ConversarPoliticaProfessores_sof	
		q19.7OpiniãoAssuntosPolíticosComplicados_sof	1= 1 (Muito); 0,5 = 2 (Pouco); 0=3 (Nada)
		q19.9DemocraciaMelhorFormaGoverno_sof	
		q27.2aPartidoPrefeito_sof	1= 1(Acertou); 0= 2; 88; 66,55 (Errou, não soube ou não respondeu)
		q27.3aNomeGovernador_sof	
		q27.4aPartidoGovernador_sof	
		q27.5aNomePresidente_sof	
		q27.6aPartidoPresidente_sof	
		q30.1Sofisticação3Privatização_sof	
		q30.3Sofisticação3ReduçãoImpostosEmpresas_sof	1= Acertou; 0= Errou
		q30.8Sofisticação3AumentoPenaCriminalidade_sof	
		q30.5Sofisticação3ReformaAgrária_sof	
		q30.6Sofisticação3MovimentosSindicais_sof	
q30.7Sofisticação3CotasRaciais_sof			

		q41.1UtilizaParaInformarRádio_sof	1 = 1 (muito), 0,5= 2(pouco) e 0= 3(nada)
		q41.2UtilizaParaInformarTelevisão_sof	
		q41.3UtilizaParaInformarJornalRevista_sof	
		q41.4UtilizaParaInformarFacebook_sof	
		q41.5UtilizaParaInformarBlogs_sof	
		q41.6UtilizaParaInformarWhatsapp_sof	
		q41.7UtilizaParaInformarYoutube_sof	
		q41.8UtilizaParaInformarInstagram_sof	

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE E – ANÁLISE DE VARIÂNCIA DO INDICADOR DE EDUCAÇÃO CRÍTICA MIDIÁTICA

Tabela 8 – Estatística descritiva e análise de variância dos indicadores de educação crítica midiática segundo o tipo de escola

Indicadores da Educação Crítica Midiática	N	Média	Desvio Padrão	95% IC		P-Valor ⁽¹⁾	
				Inferior	Superior		
De 0 a 1 quanto a escola aborda sobre como fazer pesquisas na internet	Pública central	163	,800	,000	,800	,800	0.000*
	Pública periférica	406	,800	,000	,800	,800	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	,900	,000	,900	,900	
	Total	874	,843	,063	,838	,847	
De 0 a 1 quanto a escola aborda sobre como fazer utilizar a internet para acessar conteúdos sobre temas tratados em aula	Pública central	163	,700	,000	,700	,700	0.000*
	Pública periférica	406	,700	,000	,700	,700	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,805	,143	,795	,814	
De 0 a 1 quanto a escola aborda sobre comparar sites identificando fontes de informação relevantes	Pública central	163	,700	,000	,700	,700	0.000*
	Pública periférica	406	,600	,000	,600	,600	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	,900	,000	,900	,900	
	Total	874	,731	,147	,721	,741	
De 0 a 1 quanto a escola aborda quais informações não podem ser compartilhadas na internet	Pública central	163	,600	,000	,600	,600	0.000*
	Pública periférica	406	,500	,000	,500	,500	
	Federal	68	,700	,000	,700	,700	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,670	,210	,656	,684	
De 0 a 1 quanto a escola aborda como julgar confiabilidade das informações na internet	Pública central	163	,700	,000	,700	,700	0.000*
	Pública periférica	406	,500	,000	,500	,500	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,712	,223	,697	,727	
De 0 a 1 quanto a escola trata sobre sociedade e política	Pública central	163	1,000	,000	1,000	1,000	0.000*
	Pública periférica	406	,500	,000	,500	,500	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,768	,250	,751	,784	
De 0 a 1 quanto a escola trata sobre cultura e diversidade	Pública central	163	1,000	,000	1,000	1,000	0.000*
	Pública periférica	406	,850	,000	,850	,850	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,930	,075	,925	,935	
De 0 a 1 quanto a escola utiliza diferentes mídias (jornais, revistas) para tratar sobre temas de sala de aula	Pública central	163	,750	,000	,750	,750	0.000*
	Pública periférica	406	,500	,000	,500	,500	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,721	,224	,706	,736	
De 0 a 1 quanto a escola utiliza diferentes mídias (documentários, noticiários) para tratar sobre temas de sala de aula	Pública central	163	,750	,000	,750	,750	0.000*
	Pública periférica	406	,500	,000	,500	,500	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,721	,224	,706	,736	
De 0 a 1, com que frequência as escolas promovem oficinas?/aulas sobre pesquisa e fontes de informação	Pública central	163	,750	,000	,750	,750	0.000*
	Pública periférica	406	,600	,000	,600	,600	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	1,000	
	Total	874	,768	,179	,756	,779	
De 0 a 1, quanto a escola trabalha sobre como criar ou manter um site?/blog online	Pública central	163	,400	,000	,400	,400	0.000*
	Pública periférica	406	,270	,000	,270	,270	
	Federal	68	,600	,000	,600	,600	
	Privada	237	,600	,000	,600	,600	
	Total	874	,409	,147	,400	,419	
De 0 a 1, quanto a escola trabalha sobre como usar palavras chaves em mecanismos de busca	Pública central	163	,500	,000	,500	,500	0.000*
	Pública periférica	406	,330	,000	,330	,330	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	1,000	
	Privada	237	,900	,000	,900	,900	
	Total	874	,500	,000	,500	,500	

Indicadores da Educação Crítica Midiática	N	Média	Desvio Padrão	95% IC		P-Valor ⁽¹⁾
				Inferior	Superior	
Total	874	,568	,268	,551	,586	
De 0 a 1, quanto a escola trabalha sobre como detectar phishing ou spam	Pública central	163	,000	,000	,000	0.000*
	Pública periférica	406	,100	,000	,100	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	
	Privada	237	,900	,000	,900	
Total	874	,368	,408	,341	,395	
De 0 a 1, quanto a escola trabalha sobre como interpretar e julgar informações tendenciosas	Pública central	163	,700	,000	,700	0.000*
	Pública periférica	406	,500	,000	,500	
	Federal	68	,700	,000	,700	
	Privada	237	,900	,000	,900	
Total	874	,661	,167	,650	,672	
De 0 a 1, quanto a escola trabalha sobre como interpretar e julgar confiabilidade de informações na internet	Pública central	163	,700	,000	,700	0.000*
	Pública periférica	406	,500	,000	,500	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	
	Privada	237	,900	,000	,900	
Total	874	,685	,190	,672	,697	
De 0 a 1, quanto a escola trabalha sobre cyberbullying	Pública central	163	,700	,000	,700	0.000*
	Pública periférica	406	,830	,000	,830	
	Federal	68	,800	,000	,800	
	Privada	237	,900	,000	,900	
Total	874	,822	,067	,818	,827	
De 0 a 1, quanto a escola faz da educação crítica midiática uma prioridade?	Pública central	163	1,000	,000	1,000	0.000*
	Pública periférica	406	,670	,000	,670	
	Federal	68	1,000	,000	1,000	
	Privada	237	1,000	,000	1,000	
Total	874	,847	,165	,836	,858	

Nota 1: Os resultados são baseados em linhas e colunas não vazias em cada subtabela mais interna.

⁽³⁾ Análise de Variância (Teste F).

*Valores Significativos; NS - Valores Não Significativos.

Interpretação do teste:

H₀: Hipótese nula = não há nenhuma associação entre o termo (grupos de escolas) e a resposta (indicador de Educação Crítica Midiática).

H_a: Hipótese alternativa = há uma associação estatisticamente significativa entre a variável de resposta (indicador de Educação Crítica Midiática) e o termo (grupos de escolas).

Decisão: Como o valor de p computado é menor que o nível de significância $\alpha = 0,05$, deve-se rejeitar a hipótese nula H_0 e aceitar a hipótese alternativa H_a .

Fonte: Protocolo de pesquisa (2021).

APÊNDICE F – VARIÁVEIS UTILIZADAS NA ANÁLISE DE REDE E SUAS RECODIFICAÇÕES

Quadro 17 – Variáveis incluídas na análise de redes e suas recodificações

Questões incluídas	Recodificação das variáveis
<p>46. Ao ler uma notícia, quais das seguintes ações você realiza para determinar se está recebendo informações legítimas?</p> <p>46.1 Ver se o autor é real e confiável</p> <p>46.2 Ver se a data da notícia é atual</p> <p>46.3 Ver se outros meios confirmam essa notícia</p> <p>46.4 Ver se não se trata de uma piada</p> <p>46.5 Consulta um site de verificação de fatos</p> <p>46.6 Consulta um amigo ou familiar</p>	sim = 1 as vezes=0,5 e não=0
<p>47. Você concorda que houve um aumento na divulgação de notícias falsas/ fake news no Brasil?</p>	sim = 1 as parcialmente=0,5 e não=0
<p>48. Na sua opinião, por que você acha que as pessoas compartilham notícias falsas sobre política?</p>	(1) Para Confundir as pessoas (2) Para Convencer as demais (3) Por falta de informação
<p>45. Você pesquisa em outras fontes sobre as notícias de política postadas nas redes sociais</p>	sim = 1 e não=0
<p>40. Você acredita que os meios de comunicação no Brasil são neutros sobre política?</p>	sim = 0, não = 1
<p>56.3 Avisou algum amigo ou familiar que ele estava divulgando fake news.</p>	sim= 0, não = 1
<p>53. Na sua opinião, as redes sociais podem ser instrumentos de participação política?</p>	sim = 1 mais ou menos=0,5 e não=0
<p>65. Pensando em sua família, a qual classe social vocês acreditam que pertencem?</p>	<p>(1) Baixa (pobre)</p> <p>(2) Média-baixa</p> <p>(3) Média</p> <p>(4) Média-Alta</p> <p>(5) Alta (rico)</p>
<p>64. Qual a faixa de renda de toda a sua família (somando a renda de todas as pessoas que moram em sua casa)?</p>	<p>(1) Até um salário mínimo (até R\$1.000)</p> <p>(2) De 1 a 2 salários mínimos (De R\$1.000 a R\$2.000)</p> <p>(3) De 2 a 3 salários mínimos (De R\$2.000 a R\$3.000)</p> <p>(3) De 3 a 4 salários mínimos (De R\$3.000 a R\$4.000)</p> <p>(4) De 4 a 5 salários mínimos (De R\$4.000 a R\$5.000)</p> <p>(5) Mais de 5 salários mínimos (Mais de R\$5.000)</p> <p>(6) Não sei</p>

59. 1Qual a escolaridade de sua mãe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sem instrução 2. Ensino Fundamental incompleto 3. Ensino Fundamental completo 4. Ensino Médio incompleto 5. Ensino Médio completo 6. Ensino Superior incompleto 7. Ensino Superior completo
59.2 e de seu pai?	<ol style="list-style-type: none"> "1. Sem instrução 2. Ensino Fundamental incompleto 3. Ensino Fundamental completo 4. Ensino Médio incompleto 5. Ensino Médio completo 6. Ensino Superior incompleto 7. Ensino Superior completo"
Indice_eficaciainterna	Variam entre 0 (negativo) e 1 (positivo) - descritos no apêndice D
Indice_responsividade	
sofisticacao_indice	
Indice_participacao	
indice_confianca_institucional	

APÊNDICE G – MATRIZ CP-DAG DIRECIONAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.Idade	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.Escolaridade mãe	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Escolaridade Pai	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.Renda	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5.Classe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6.Educação Crítica	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7.Eficacia	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
8.Responsividade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9.Sofisticação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10.Participação	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11.Confiança	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12.Fake News	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
13.Aumento FKN	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
14.Compartilhar	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
15.Pesquisa Outras fontes	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
16.Midia neutra	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17.Avisa sobre FKN	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
18.RS como participação	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria (2021)

A leitura deve ser feita pela linha horizontal, as direções causais de cada linha são existentes quando o número encontrado na intersecção com a coluna for igual a 1, e, inexistentes, quando iguais a zero.

ANEXO A – SURVEY

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 assuntos políticos com: Marque uma opção por linha.

	Frequentement e	Às Vezes	Raramente	Nunca
4.1 Seus pais				
4.2 Seus familiares				
4.3 Seus amigos				
4.4 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 uma opção para a primeira e uma opção para a segunda mais importante.

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

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

6. Em sua opinião quais são os principais problemas do país? Marque uma opção para o primeiro e uma opção para o segundo mais importante.

	1°		2°
1. Inflação		1. Inflação	
2. Desemprego		2. Desemprego	
3. Saúde		3. Saúde	
4. Pobreza		4. Pobreza	
5. Corrupção		5. Corrupção	
6. Moradia		6. Moradia	

7. Transporte	
8. Educação	
9. Meio ambiente	
10. Violência	
11. Qual? Outro.	

7. Transporte	
8. Educação	
9. Meio ambiente	
10. Violência	
11. Qual? Outro.	

7. Na sua opinião, 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.

8. 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

9. 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.
 (88) Não sei
 (99) Não quero responder

10. 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) Solitário
 (10) Indiferente
 (11) Outro. Qual? _____

11. É comum encontrar os muros, prédios e casas pichadas nas ruas de nossas cidades. Na sua opinião: Marque uma opção por linha.

	Concordo	Discordo
11.1 A pichação pode ser uma forma das pessoas se expressarem.		
11.2 A pichação pode ser uma forma de destruição do patrimônio público.		
11.3 Outro. Qual? _____		

E agora pensando na sua escola, queremos saber se:

12. Quando a escola organiza atividades, você participa? Marque uma opção.

- (1) Sim.
 (2) Às vezes
 (3) Não.

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

- (1) Sim
 (2) Não

14. 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

15. Você acha que a educação que você está recebendo é de qualidade? Marque uma opção.

- (1) **Sim.**
 (2) Não. Por quê?

16. 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

17. Com que frequência a sua escola promove eventos que: Marque uma opção por linha.

	Frequentement e	Moderadament e	Nunca
17.1 Tratam sobre a sociedade e a política na atualidade.			
17.2 Tratam sobre cultura e diversidade.			
17.3 Tratam de conteúdos a partir de jornais ou revistas.			
17.4 Tratam de conteúdos a partir da exibição de noticiários ou documentários.			
17.5 Trabalham com pesquisa e fontes de informação.			

Falando ainda sobre política.

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

- (1) Alienado
 (2) Indiferente
 (3) Desiludido
 (4) Interessado
 (5) Participativo
 (6) Isolado
 (7) Outro. Como? _____
 (88) Não sei
 (99) Não quero responder

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

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
19.1 Todos os políticos são corruptos.			
19.2 Os políticos prometem, depois não cumprem.			
19.3 Políticos são todos iguais.			
19.4 Não gosto de discussões ou assuntos políticos porque ninguém se entende e prefiro não me incomodar.			
19.5 Pessoas como as de minha família não têm nenhuma influência nas ações do governo.			
19.6 Não adianta participar da política, pois nunca muda nada.			
19.7 Assuntos políticos são muito complicados pra mim, por isso não me interessam.			
19.8 A colaboração entre pessoas pode contribuir para melhorar a situação no país.			
19.9 Democracia é melhor do que qualquer outra forma de governo			

19.10 Em algumas circunstâncias um governo autoritário é melhor do que um governo democrático.			
19.11 De modo geral, os homens são melhores líderes políticos do que as mulheres.			

20. Você tem título de eleitor? Marque uma opção.

- (1) Sim.
(2) Não, mas teria feito se pudesse.
(3) Não, só farei quando for obrigatório.

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

- (1) Sim
(2) Não

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

- (1) A pessoa do candidato.
(2) O partido do candidato.
(3) A pessoa e o partido.

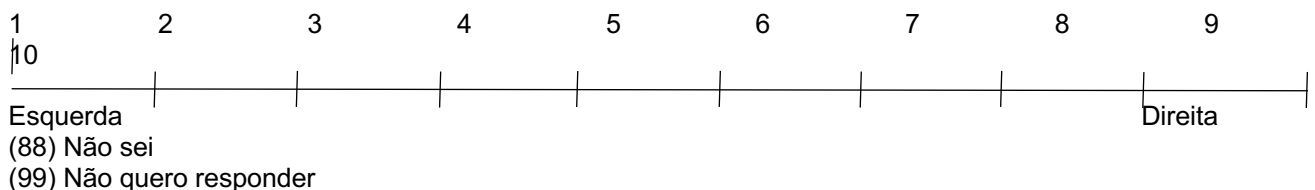
23. Você acompanhou a última campanha eleitoral: Marque uma opção por linha.

	Sim	Às vezes	Não
23.1 por horário gratuito na rádio ou na TV			
23.2 por Debates entre candidatos			
23.3 por postagens nas redes sociais			

24. Você se incomoda de estar com pessoas cujas ideias, crenças ou valores são diferentes das suas? Marque uma opção por linha.

	Muito	Pouco	Nada
24.1 Pessoas de outras religiões			
24.2 Pessoas de outras raças			
24.3 Pessoas imigrantes			
24.4 Pessoas homossexuais			
24.5 Pessoas de outras classes sociais			
24.6 Pessoas com opiniões políticas diferentes			
24.7 Pessoas de esquerda			
24.8 Pessoas de direita			

25. 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 na posição em que você se coloca.



26. Você se identifica com algum partido político? E sua mãe? E seu pai? Marque uma opção por linha.

	Sim. Qual?	Não	Não sei
26.1 Você			
26.2 Sua Mãe			
26.3 Seu Pai			

27. Você sabe o nome e o partido do atual:

- Prefeito

27.1 Nome _____
Partido _____

27.2

- Governador

27.3 Nome _____ 27.4

Partido _____

- Presidente

27.5 Nome _____ 27.6

Partido _____

28. Agora serão apresentadas algumas pessoas. Indique onde você acha que elas se encontram no espectro político: esquerda, centro e direita. Marque uma opção por linha.

	Esquerda	Centro	Direita	Não sei
28.1	Ciro Gomes			
28.2	Fernando Haddad			
28.3	Geraldo Alckmin			
28.4	Jair Bolsonaro			
28.5	Marina Silva			

29. Agora serão apresentadas algumas instituições. Indique onde você acha que elas se encontram no espectro político: esquerda, centro e direita. Marque uma opção por linha.

	Esquerda	Centro	Direita	Não sei
29.1	MDB			
29.2	PSDB			
29.3	PT			
29.4	PSL			
29.5	PDT			

30. Agora serão apresentadas algumas propostas. Indique onde você acha que elas se encontram no espectro político: esquerda, centro e direita. Marque uma opção por linha.

	Esquerda	Centro	Direita	Não sei
30.1	Privatização de empresas públicas			
30.2	Políticas de valorização do salário mínimo			
30.3	Redução de impostos para empresas			
30.4	Aumento de impostos sobre renda e propriedade			
30.5	Favorável à reforma agrária			
30.6	Apoio aos movimentos sindicais			
30.7	Política de cotas raciais			
30.8	Aumento de pena para criminalidade			

31. Quando você pensa em democracia, quais dos itens listados abaixo vêm a sua mente? Marque uma opção para o que vem em primeiro e uma opção para o que vem em segundo em sua mente.

	1º
1. Votar	
2. Poder criticar	
3. Governar para a 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?	

	2º
1. Votar	
2. Poder criticar	
3. Governar para a 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?	

32. Considerando a discussão sobre as ações do Governo e do Mercado, quem você acha que deve ser o maior responsável por gerenciar estas áreas/decisões: Marque uma opção por linha.

	Governo	Empresa
32.1 Ser o dono das empresas e indústrias mais importantes do país.		
32.2 Ser o principal responsável pelo bem-estar dos cidadãos.		
32.3 Ser o principal responsável por garantir as aposentadorias.		
32.4 Ser o principal responsável por prover os serviços de saúde.		
32.5 Ser o principal responsável por prover a educação.		

33. Agora serão apresentadas algumas características. Indique se a descrição é muito parecida, mais ou menos parecida ou se não é parecida com você. Marque uma opção por linha.

	Muito parecido comigo	Mais ou menos parecido comigo	Não é parecido comigo
33.1 É importante ter novas ideias e ser criativo.			
33.2 É importante ser rico, ter muito dinheiro e coisas caras.			
33.3 É importante viver num ambiente seguro e evitar o que pode ser perigoso.			
33.4 É importante me divertir e fazer o que gosto.			
33.5 É importante me comportar de maneira correta e evitar fazer o que as pessoas acham errado.			
33.6 É importante fazer algo para o bem da sociedade.			
33.7 É importante ter muito sucesso e que as pessoas reconheçam minhas conquistas.			
33.8 É importante me preocupar com o meio ambiente e com a natureza.			
33.9 É importante seguir a tradição da religião e da família			

34. Em relação as frases abaixo, indique se concorda, concorda em parte ou não concorda. Marque uma opção por linha.

	Concordo	Concordo em parte	Não concordo
34.1 É importante respeitar as opiniões políticas de outras pessoas, mesmo que sejam diferentes das minhas.			
34.2 É importante olhar para todos os lados envolvidos em um conflito antes de tomar uma decisão.			
34.3 É importante se imaginar no lugar de alguém antes de criticar.			
34.4 É importante que todas as pessoas tenham o direito de expressar seus pontos de vista políticos, mesmo que sejam diferentes do meu ponto de vista.			

Falando sobre participação política.

35. Você costuma participar de: Marque uma opção por linha.

	Participo	Já participei	Não participo
35.1 Partidos políticos			
35.2 Associações comunitárias			
35.3 Atividades religiosas			
35.4 Organizações Não Governamentais (ONGs)			
35.5 Abaixo-assinados			
35.6 Manifestações, protestos, passeatas			
35.7 Ocupações de terrenos ou prédios públicos			

35.8 Movimentos sociais			
35.9 Atividades no seu bairro			
35.10 Mobilizações organizadas pelas redes sociais			

36. Nos últimos anos houve no Brasil várias manifestações. Você participou de alguma delas?

(1) Sim. Quais? _____

(2) Não

37. Também no último ano ocorreram muitos atos de violência, sendo um deles o atentado à Escola de ensino médio de Suzano, no Estado de São Paulo. Pensando nisso, qual é o sentimento que você tem em relação a este evento? Marque uma opção.

(1) Inseguro

(2) Indignado

(3) Assustado

(4) Frustrado

(5) Indiferente

(6) Outro. Qual? _____

Agora vamos falar sobre confiança nas pessoas e nas instituições.

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

	Confio	Confio mais ou menos	Não confio
38.1 Pessoas em geral			
38.2 Seus pais			
38.3 Seus familiares			
38.4 Seus vizinhos			
38.5 Seus colegas de aula			
38.6 Contatos das redes sociais			
38.7 Seus amigos			
38.8 Seus professores			
38.9 Influenciadores Digitais (youtuber, instagramers, etc)			

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

	Confio	Confio mais ou menos	Não confio
39.1 Igrejas			
39.2 Partidos políticos			
39.3 Judiciário (Juizes e tribunais)			
39.4 Presidente			
39.5 Governo Federal (Ministros)			
39.6 Polícia			
39.7 Forças Armadas			
39.8 Escola			
39.9 Movimentos estudantis			
39.10 Conselho escolar			
39.11 Grêmios estudantis da escola			
39.12 Associações comunitárias			
39.13 TV			
39.14 Jornal impresso e revista			
39.15 Rádio			
39.16 Internet			

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

40. Você acredita que os meios de comunicação no Brasil são neutros sobre política?

- (1) Sim
(2) Não

41. O quanto você utiliza os seguintes meios/canais para se informar sobre política: Marque uma opção por linha.

	Muito	Pouco	Nada
41.1 Rádio			
41.2 Televisão			
41.3 Jornal/Revista (online, via app ou impresso)			
41.4 Facebook			
41.5 Blogs ou fóruns de opinião			
41.6 Whatsapp			
41.7 Youtube			
41.8 Instagram			

42. O quanto você confia nas informações políticas veiculadas nestes meios/ canais de comunicação: Marque uma opção por linha.

	Muito	Pouco	Nada
42.1 Rádio			
42.2 Televisão			
42.3 Jornal/Revistas (online, via app ou impresso)			
42.4 Facebook			
42.5 Blogs ou fóruns de opinião			
42.6 Whatsapp			
42.7 Youtube			
42.8 Instagram			

43. Qual a sua principal motivação quando: Marque uma opção por linha.

	Entretenimento	Informação
43.1 Assiste TV		
43.2 Ouve rádio		
43.3 Lê jornal impresso ou revista		
43.4 Conecta-se à Internet		

Pensando sobre as redes sociais da Internet.

44. Das redes sociais listadas abaixo, qual você mais utiliza? Marque de acordo com o uso, sendo 1 nada usado e 5 muito usado.

	1	2	3	4	5
44.1 Twitter					
44.2 Facebook					
44.3 Whatsapp					
44.4 Instagram					
44.5 Youtube					
44.6 Outra. Qual? _____					

45. Você pesquisa em outras fontes sobre as notícias de política postadas nas redes sociais?

- (1) Sim. Em quais?

- (2) Não

46. Ao ler uma notícia, quais das seguintes ações você realiza para determinar se está recebendo informações legítimas? Marque uma opção por linha.

	Sempre	Às vezes	Nunca
46.1 Ver se o autor é real e confiável			
46.2 Ver se a data da notícia é atual			
46.3 Ver se outros meios confirmam essa notícia			
46.4 Ver se não se trata de uma piada			
46.5 Consulta um site de verificação de fatos			
46.6 Consulta um amigo ou familiar			

47. Muitas pessoas têm se referido à divulgação de notícias que distorcem a realidade chamando-as de notícias falsas ou de fake news. Você concorda que houve um aumento na divulgação de notícias falsas/ fake news no Brasil? Marque uma opção.

- (1) Concordo.
 (2) Concordo parcialmente.
 (3) Discordo
 (88) Não sei

48. Na sua opinião, por que você acha que as pessoas compartilham notícias falsas sobre política? Marque uma opção.

- (1) Para confundir as pessoas
 (2) Para convencer as demais do seu ponto de vista
 (3) Por falta de informação
 (4) Outro. Qual?

49. Você já teve contato com fake news em algum destes meios? Marque uma opção por linha.

	Frequentemente	Às vezes	Nunca
49.1 Rádio			
49.2 Televisão			
49.3 Jornal/Revista (online, via app ou impresso)			
49.4 Facebook			
49.5 Whatsapp			
49.6 Youtube			
49.7 Instagram			
49.8 Outra. Qual? _____			

50. Quem você acha que deve impedir a divulgação das fake news na Internet? Marque uma opção.

- (1) Governo
 (2) Imprensa
 (3) Judiciário
 (4) Instituições independentes
 (5) Não deve haver fiscalização.
 (6) Outro. Quem?

(88) Não sei

51. Nas redes sociais, o que costuma fazer quando seus amigos postam assuntos políticos? Marque uma opção por linha.

	Sempre	Às vezes	Nunca
51.1 Ler ou assistir o vídeo			
51.2 Curtir			
51.3 Comentar			
51.4 Compartilhar			
51.5 Usar #			

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

	Sempre	Às vezes	Nunca
52.1 Seus pais			
52.2 Seus familiares			
52.3 Seus amigos			
52.4 Seus colegas de escola			
52.5 Seus contatos das redes sociais			
52.6 Seus professores			
52.7 Outro. Quem? _____			

53. 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

54. Você já participou de manifestações políticas na rua marcadas pela Internet?

- (1) Sim. Quais? _____
 (2) Não.

55. Você fez campanha para algum candidato político pelas redes sociais nas últimas eleições?

- (1) Sim.
 (2) Não.

56. Pensando na interação com seus amigos nas redes sociais, você já: Marque uma opção por linha.

	Sim	Não
56.1 Excluiu algum amigo ou familiar de suas redes sociais por postarem opiniões diferentes das suas.		
56.2 Deixou de falar com algum amigo ou familiar por possuírem opiniões diferentes das suas.		
56.3 Avisou algum amigo ou familiar que ele estava divulgando fake news.		

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

57. Qual a sua religião? _____

58. Com quem você mora? Marque uma opção.

- (1) Moro com pai e mãe
 (2) Moro com parentes ou amigos
 (3) Moro com a mãe
 (4) Moro com o pai
 (5) Moro sozinho
 (6) Moro com esposo(a) ou companheiro(a)
 (7) Outros. Quem? _____

59. Qual a escolaridade de sua mãe e de seu pai? Marque uma opção para sua mãe e uma para seu pai.

	Mãe	Pai
1. Sem instrução		
2. Ensino Fundamental incompleto		
3. Ensino Fundamental completo		
4. Ensino Médio incompleto		
5. Ensino Médio completo		

6. Ensino Superior incompleto		
7. Ensino Superior completo		
88. Não sei		

60. Você tem acesso à Internet: Marque uma opção por linha.

	Sim	Não
60.1 Em sua casa		
60.2 Em sua escola		
60.3 No seu celular		

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

- (1) Sim.
 (2) Já trabalhei. Em quê? _____
 (3) Não

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

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

63. Qual sua etnia (cor)? Marque uma opção.

- (1) Indígena
 (2) Amarelo
 (3) Branco
 (4) Pardo
 (5) Negro
 (6) Outro. Qual? _____

64. 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 (até R\$1.000)
 (2) De 1 a 2 salários mínimos (De R\$1.000 a R\$2.000)
 (3) De 2 a 3 salários mínimos (De R\$2.000 a R\$3.000)
 (3) De 3 a 4 salários mínimos (De R\$3.000 a R\$4.000)
 (4) De 4 a 5 salários mínimos (De R\$4.000 a R\$5.000)
 (5) Mais de 5 salários mínimos (Mais de R\$5.000)
 (6) Não sei

65. Pensando em sua família, a qual classe social vocês acreditam que pertencem? Marque uma opção.

- (1) Baixa (pobre)
 (2) Média-baixa
 (3) Média
 (4) Média-Alta
 (5) Alta (rico)

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

ANEXO B – METODOLOGIA DA PESQUISA (2019)

Anexo Metodologia Pesquisa 2019

Amostragem por estágios múltiplos

Nessa seção se descreve as diferentes etapas seguidas neste trabalho para determinar o tamanho da amostra, em escolas Públicas e Privadas nas cidades pesquisadas. Considera-se que seriam necessárias 600 (95% de grau de confiança e 4% de erro) entrevistas, em cada cidade analisada, Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba.

Entrevistaremos as escolas entrevistadas de 2015-2016. E faremos 60% a mais de escolas em cada cidade para garantir a aleatoriedade da amostra.

	2015-2016	2019 painel	2019 novas
Porto Alegre	13	13	8
Florianópolis	10	10	6
Curitiba	11	11	7

I Estágio

1 – Verificou-se junto às Secretarias de Educação dos três estados da amostra a listagem das Escolas Estaduais, Municipais (em Porto Alegre⁵²), Federais e Privadas de Ensino Médio de cada cidade.

2 – Foram excluídas as escolas selecionadas na onda anterior. Extrapolando as escolas anteriores, selecionou-se 60% de novas escolas, relacionados ao número de escolas realizadas na pesquisa anterior.

⁵² Apenas a cidade de Porto Alegre possui escolas de ensino médio mantidas pela prefeitura, uma exceção as determinações da legislação brasileira que especifica que são os Estados os responsáveis por manter e atender os alunos no ensino médio.

3 – Para calcular quantas escolas seriam necessárias para cada uma das categorias da amostra (Estaduais e Municipais, Federais e Privadas⁵³) realizou-se o seguinte cálculo para as categorias de cada cidade:

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

$$N_t$$

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

N_n = 60% escolas a mais relacionadas ao número anterior de escolas realizadas na pesquisa anterior

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

N_t = Número Total de escolas da cidade

Curitiba	N	N_t	X_i
Estaduais	157	245	4
Federal	2	245	1
Privada	86	245	2
Total	245		7

Florianópolis	N	N_t	X_i
Estaduais	19	37	3
Federal	1	37	1
Privada	17	37	2
Total	37		6

Porto Alegre	N	N_t	X_i
Estaduais e Municipais	77	144	4
Federal	2	144	1
Privada	65	144	3
Total	144		8

⁵³ 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.

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

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

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

Porto Alegre	N	Xi	I
Estaduais e Municipais	77	4	19
Federal	2	1	2
Privada	65	3	21
Total	144	8	

Exemplo de Seleção das escolas na cidade de Curitiba:

A) Escola:

$$\text{Início da Contagem} = I + IA = 14 + 4 = 18$$

(IA = início aleatório)

$$\text{Próximas seleções: } 18 + 14 = 32$$

No Anexo 2 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.

Substituição

Quando alguma escola selecionada não aceitou ou não conseguimos contatos para aplicar a pesquisa foi feita a sua substituição. Para garantir a aleatoriedade isola-se na lista das escolas o intervalo entre a escola anterior e a escola posterior a que tem que ser substituída, numera-se as escolas do intervalo, começando por 1. Depois foi feito um sorteio aleatório utilizando-se uma tabela randômica.